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

Vol. 9, N° 16, Junio 2026

CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

UMC UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES

UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES

CESE
CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN

Revista Estudios en Educación
Vol. 9, N° 16, Junio 2026 • ISSN versión en línea 2452-4980
Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado Investigación e Innovación
Universidad Miguel de Cervantes

Director:
Dr. Oscar Rojas Carrasco, Director de Postgrado Investigación e Innovación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile.

Editora Jefe:
Dra. Amely Vivas Escalante, Docente Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile

Editoras:
Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

Co- editora
Dra. Marlenis Martínez Fuentes. Docente - Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes-Chile.

Coordinación de Gestión Editorial:
Dr. Lucas Campbell, Director de Innovación de la Universidad Miguel de Cervantes-Chile.

Producción Editorial, Diagramación y Diseño:
Dr. Genaro Moyano, Docente Investigador de la Universidad Miguel de Cervantes-Chile.

Comité Editorial

Dr. Enrique San Miguel Pérez, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

Dra. Analía Verónica Losada, Vicerrectora de Docencia e Investigación UFLO Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.
Dr. Eduardo Atencio Bravo, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba, Investigador Senior de la Facultad Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Católica Luis Amigó Antioquia, Medellín, Colombia.

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, Perú.

Dra. María Cristina Kanobel, Directora Grupo InTecEn I+D+i Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Avellaneda, Buenos Aires Argentina

Dr. Luis Araya Castillo, Académico de la Escuela de Negocios, Universidad Adolfo Ibáñez, Chile.

Comité Científico

Dra. Yajaira Alvarado. Universidad del Zulia. Venezuela
Dr. Moisés Álvarez. Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña. Santo Domingo, República Dominicana
Dra. Rina María Álvarez Becerra. Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tacna, Perú
Dr. Miguel Ángel Amaró Garrido. Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. Sancti Spíritus, Cuba
Dr. Herardo Fabian Andrade Santana. Escuela Claudio Matte. Frutillar, Chile
Dra. Vanessa Araya. Docente Formación General Universidad Autónoma. Talca, Chile
Dra. María Paz Araya Cabrera. Universidad de Valparaíso. Valparaíso, Chile
Dr. Pedro Francisco Arcia Hernández. Universidad de Talca, Chile
Dr. José Asdrúbal Arellano Martínez. Universidad de los Andes. Venezuela
Dra. Rosa Ysabel Bazán Valque. Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Chachapoyas Amazonas, Perú
Dr. Nicolas Campodonico. Universidad de Monterrey. Santa Catarina, México
Dra. Nellys Marisol Castillo Rodríguez. Barquisimeto, Venezuela
Dr. Luis Celerino Catacora Lira. Universidad Privada De Tacna. Tacna, Perú
Dr. Pablo José Cedeño Meléndez. Universidad Rafael Marial Baralt. Cabimas, Venezuela
Dr. Daniel Antonio Chiquito German. UNEFA. Coro, Venezuela
Dr. Ronny José Chirinos Silva. Universidad del Zulia. Ciudad Ojeda, Venezuela
Dra. Roger José Chirinos Silva. Universidad del Zulia. Ciudad Ojeda, Venezuela
Dra. Yaritza Cova Jaime. UPEL. Caracas, Venezuela
Dra. Bladimir Díaz Borges. Universidad del Zulia. Fundación Unamuno, Kissimmee, Estados Unidos
Dra. Argelia Fernández. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, Cuba
Dr. José Rogelio Fung Corro. Instituto de Investigación y Estudios Económicos y Social Panamá, Panamá
Dr. Rómulo Andrés Gallego Torres. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia
Dra. Guadalupe García Balderas. Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dra. Paola Andrea García Rincón. Universidad de la Amazonia. Florencia, Colombia
Dra. Liz Maribel García Salirrosas. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo, Perú
Dr. José Manuel Gómez Goitia. UNIR España. Estados Unidos.
Dr. Luis José González Castillo. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Coro, Venezuela
Dr. Ermis González Pérez. Universidad de Las Tunas. Cuba
Dra. Laura González Rincón. Corporación Universitaria Minuto de Dios Bogotá, Colombia
Dra. Liliana de Jesús Gordillo Benavente. Universidad Politécnica de Tulancingo. Hidalgo, México
Dr. Alejandro Guillén Mújica. Universidad Central de Venezuela. Maracay. Venezuela
Dr. Ramón Hernández de Jesús. Secretaria Municipal de educación. Porto-Piauí, Brasil
Dr. Rubén Darío Hernández Escorcia. Unilasallista. Medellín, Colombia
Dr. José David Hernández Martich Escuela de Biología, Universidad Autónoma de Santo Domingo Santo Domingo, República Dominicana
Dr. Pedro José Hernández Pereira. Universidad. Chile
Dra. Rafaela Teodosia Huerta Camones. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú
Dr. Mariel Evelyng Castellanos Adarme. Cecar, Colombia
Dr. Alejandro Geobanny Jurado Mejía Universidad de la Amazonia. Colombia
Dr. José Angel Lamas Pinzón. Vicerrector Académico. Caracas, Venezuela

Dra. Romy Kelly Más Sandoval. Universidad Nacional del Santa, Trujillo, Perú
Dra. Sandra Josefina Mercado Toro. UPEL- IMPM- Extensión Académica Barinas, Barinas, Venezuela
Dra. Yenny Nereida Montilla Polo Universidad Nacional Experimental del Yaracuy, Venezuela
Dr. Deivis Robinson Mosquera Albornoz. Institución universitaria ITM. Medellin, Colombia
Dra. Karelys Nohemi Mota de Cedeño La Universidad del Zulia. Cabimas, Venezuela
Dra. Patricia Jacqueline Muñoz Verdezoto. Universidad de la Habana. Guayaquil, Ecuador
Dra. Daiana Nascimento dos Santos Universidad de Playa Ancha Santiago de Chile
Dra. Maria Isabel Nuñez. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela
Dra. Adelainy Nuñez Pérez. Universidad de Pinar del Río Pinar del Río, Cuba
Dra. Yolibet Cecilia Ollarves Levison. Universidad Metropolitana. Caracas, Venezuela
Dr. Raimond Luis Ordoñez Méndez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela
Dr. Wilmer Ortega Chávez. Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Ucayali, Perú
Dra. Martha Judith Paredes Vignola. Universidad Privada de Tacna, Tacna Perú
Dra. Yecenia de Jesús Pérez. Universidad Experimental Rómulo Gallegos. Talca, Chile
Dr. Pedro Antonio Pérez Arboleda. Universidad César Vallejo. Chiclayo, Perú
Dra. Darline Chiquinquira Portillo Negrette Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Maracaibo, Venezuela
Dr. Ángel Carmelo Prince Torres. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. Venezuela
Dra. Janet Reducindo Laredo Preparatoria Federal por Cooperación Andrés Quintana Roo Cuernavaca, México
Dra. Yaumary Reiné Herrera Universidad de Artemisa. Artemisa, Cuba
Dr. Carlos Alfonso Riquelme Jefe de Departamento en Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile
Dr. Guillermo Andrés Rodríguez Molina Sociedad Educacional Nahuelbuta. Concepción- Chile
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco México
Dra. Francis Soledad Saavedra Peña. Universidad Bicentenaria de Aragua, UNEFA. Maracay Venezuela
Dr. Rafael Ángel Salih Castellanos. Universidad Bicentenaria de Aragua. Maracay, Venezuela
Dr. José German Salinas Gamboa Universidad Privada Antenor Orrero. Trujillo, Perú
Dra. Nancy Schavino. Vicepresidenta de la Red de investigadores de la transcomplejidad. Directora de la revista Mirsdas Transcomplejas. Santiago de Chile
Dr. Andrés Ignacio Seguel Arriagada. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile
Dra. Bertha Silva Narvaste Universidad Privada de Tacna. Lima, Perú
Dr. Hugo Marcial Solís Rivas. Universidad De Huanuco.Tingo Maria, Perú
Dr. Martin Albino Solis Tipian. Universidad Nacional Del Callao. Lima, Perú
Dr. Alí Javier Suárez-Brito. Universidad del Zulia, Venezuela Lagunillas, Venezuela
Dra. Susana Ticona Mamani. UAC Sicuani Canchis, Cusco
Dra. María Angélica Torres Gómez Garfias. Universidad Bernardo O´Higgins, Santiag, Chile
Dra. Aura María Torres Reyes. Investigadora independiente colaboradora Grupo de investigación Oppics, Unizar; Grupo de investigación Cetem, Uniamazonia Coruña, España
Dr. Osbaldo Turpo Gebera. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa, Perú
Dr. Bárbara Valenzuela Klagges. Universidad Mayor. Chile
Dra. Mónica Nayeli Velasco Estudillo. Conachyt. Ciudad de México, México
Dr. Daniel Gaston Villarroel Montaner. Fundación Concepción, Chile
Dr. Ariel Adrián Yévenes Subiabre. Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. Universidad de Concepción. Concepción, Chile
Dr. Gonzalo Zambrano Millar. Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile
Dra. Raquel Peña Peinado, docente Instituto Universitario de Tecnología Elías Calixto Pompa, Venezuela.

Mg. César Martín Agurto Castillo. Universidad Nacional de Piura. Sullana, Perú
Mg. Diego Alexis Allende Verdejo. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago, Chile
Mg. Denis Lorena Álvarez Guayara. Florencia, Caquetá Colombia
Mg. Luz Aleida Alzate. Universidad de Investigación y Desarrollo. Bogotá, Colombia
Mg. Laura Nathaly Calderon Mittilo. UNELLEZ. Venezuela
Mg. Roque Vladimir Carrión Ramos. Universidad César Vallejo - Universidad Autónoma Lima, Perú
Mg. Oscar Antonio Castillo Perozo. Universidad Politécnica Territorial del Zulia. Cabimas, Venezuela
Mg. Sonia Elizabeth Chimarro Reinoso. Universidad Tecnológica Indoamérica Cayambe. Ecuador
Mg. Víctor Javier Diaz Cruz. Florencia, Caquetá, Colombia
Mg. Octavio Segundo Durango Alcalá. Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas, Venezuela
Mg. Gerardo Andrés Farías Gutiérrez. Centro de Formación Técnica Lota Arauco de la Universidad de Concepción, Santa Juana, Chile
Mg. Luis Alfredo Fernández Vizcarra. Universidad Privada de Tacna. Tacna, Perú
Mg. Luis Enrique Gómez Martínez. Universidad Nacional Experimental Rafael maría Baralt. Ciudad Ojeda, Venezuela
Mg. Jenny Jazmín Gómez Murcia. Universidad de Cundinamarca. Tunja, Colombia
Mg. Nicolás Alejandro Hernández Delgadillo. Universidad Tangamanga Campus Huasteca. San Luis Potosí México
Mg. Lorena Huenuanca Barrera. Colegio Don Orione. Santiago, Chile
Mg. Oscar Andrés López Aros. Colegio Puerto Varas Puerto Varas, Chile
Mg. Kirenia Maldonado Zuñiga. Universidad Estatal del Sur de Manabí, Ecuador
Mg. Adonis Alejandro Marcano Domínguez Universidad del Zulia. Cabimas, Venezuela
Mg. María José Muñoz González Universidad Bernardo O´higgins. Santiago, Chile
Mg. Ruiter Alvaro Murillo Guzmán. Universidad Mayor de San Andrés. La Paz, Bolivia
Mg. César Rafael Narváez Carrión Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE Quito, Ecuador
Mg. Luis Guillermo Palacios Sanabria. Universidad San Sebastián. Valdivia, Chile
Mg. Ana Laura del Valle Palomeque Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca, Argentina
Mg. Rosalia Nalleli Pérez Estrada. Universidad Politécnica de Tlaxcala. Tlaxcala, México
Mg. Rodrigo Ramírez Tagle. Universidad Central Santiago, Chile
Mg. Daniel David Roman Acosta. Universidad del Zulia. Sincelejo, Colombia
Mg. Josue Rosario Caraballo. MINERD Dajabón, República Dominicana
Mg. Rony Alexander Sánchez Luis. Universidad de Chile - Universidad Finis Terrae. Santiago, Chile
Mg. Carlos Mauricio Sanglas González. Coordinador educativo en la Fundación Pro-Educación de El Salvador Antiguo Cuscatlán. El Salvador
Mg. Daniela Andrea Sanhueza Villalobos. Universidad Santo Tomás. Los Ángeles, Chile
Mg. Génesis Fernanda Silva Espinoza. Universidad del BÍO-BÍO. Concepción, Chile
Mg. Stephany Andrea Vásquez Ortiz Equipo directivo de la Asociación Chilena de Musicoterapia (ACHIM), Observatorio Latinoamericano de Educación Ambiental (OLDEA), Colegio de Diseñadores Instruccionales de Chile (CODICH), Santiago. Chile
Mg. Ana Caridad Veitia Acosta. Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Cuba

Revista Estudios en Educación es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.
Dirección Web: http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion
Dirección Linkedin: https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171
Correo Editor: revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

Indexaciones: Latindex, Road, DOAJ, ERIHPLUS

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet. Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación e Innovación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.

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

Año 2026, Vol. 9, Núm. 16.

ÍNDICE

ARTÍCULOS

BUEN VIVIR COMO EJE DE COMPETENCIAS DIDÁCTICAS PARA GESTIONAR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA ECUATORIANA **12 – 33**
Danny Andrés Guano Iza, Sandra Patricia Escudero Orozco & Kevin Orley Ross Chong

APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA CIENTÍFICA (2015-2025) **34-51**
Gonzalo Zambrano Millar

DESAFÍOS DOCENTES EN BACHILLERATO ECUATORIANO: CURRÍCULO PRIORIZADO CENTRADO EN COMPETENCIAS COMUNICACIONALES DE ESTUDIANTES **52-73**
Paulina Lorena Ñauñay Ilbay & Jonathan Javier Rivera Comina

GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD COGNITIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN BACHILLERATO, ECUADOR
Lilia Patricia Comina Sarasti **74-97**

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA DE LA SALUD
Julio César Cesar Valdés & Leticia Méndez Jiménez **98-118**

INNOVAR PARA SOSTENER: ROL DE LA PLANIFICACIÓN Y LA MEJORA CONTINUA EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA **119-135**
Renata Andrea González Silva

INTEGRACIÓN ESCUELA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL. CASO DE ESTUDIO BACHILLERATO ECUATORIANO
Jorge Luis Ibarra Chavez, Dolores Jesús Ibarra Chavez & Fernanda Monserrate Chavez Holguin **136-158**

MODELO AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A ADULTOS VENEZOLANOS EN LA ALIANZA FRANCESA **159-180**
Jeison José Blanco Padrino & Liliana Rosa Quintero Orozco

DMODELO DE PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA **181-192**
Keila Alejandra Hidalgo & Franahid Josefina D´silva Signe

NARRATIVAS AFROBRASILEÑAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: HACIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS
Francisco das Chagas Silva de Jesús Hernández, Margareth Torres de Alencar Costa & Elizabeth Da Costa Machado **193-212**

IPLANTEAMIENTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR **213-228**
Adriana Patricia Huertas Bustos & Carlos Andrés Giraldo Hernández

PROYECTO R2L: UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA READING TO LEARN (R2L) CON TRANSLENGUAJE EN CLASES ILE
Diego Armando Mendoza Godoy, Carolina Margarita Blanco Segura & Andrea Ximena Campaña García **229-247**

RECURSOS DIGITALES COMPLEMENTARIOS (RDC) EN FÍSICA Y QUÍMICA: ANÁLISIS DESDE DUA 3.0 Y DECRETO 83 **248-273**
Keiber Alberto Marcano Godoy & Yeferson Jesús Serrano Anzola

MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.
Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

1) Artículo original de investigación: trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

2) Artículo de revisión: trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

3) Artículo de reflexión: trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

4) Artículo teórico: trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

5) Artículo metodológico: trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y< análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto delas buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a)(es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación–CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.

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).

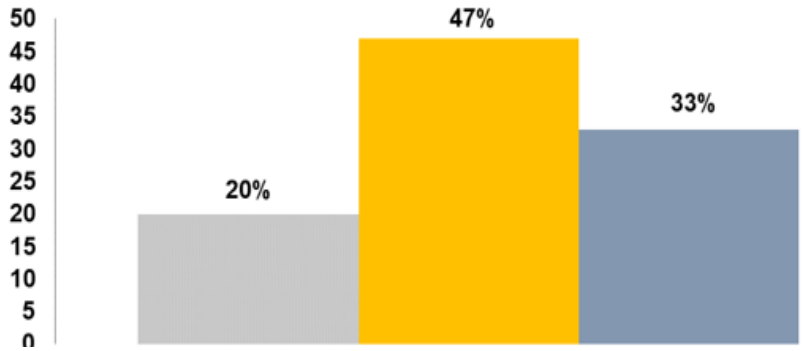
Los resultados del indicador convivencia armónica demuestran que la escuela en Pangua ha desplazado los valores de solidaridad comunitaria en favor de lógicas de trabajo individualistas. Concretamente 43% (equivalente a 7 docentes) refieren nunca y 38% algunas veces (6 docentes) utilizan de forma muy 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).

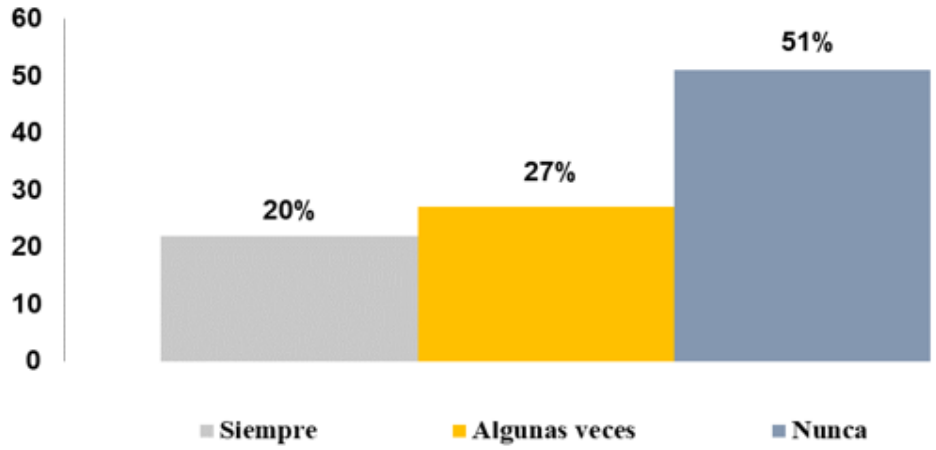
La discusión de los resultados conduce a una brecha, pues la gestión de la diversidad en el aula no responde a una política institucional, sino a la iniciativa personal del docente, lo que genera una oferta educativa desigual que no garantiza la inclusión cultural de todos los estudiantes.

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.

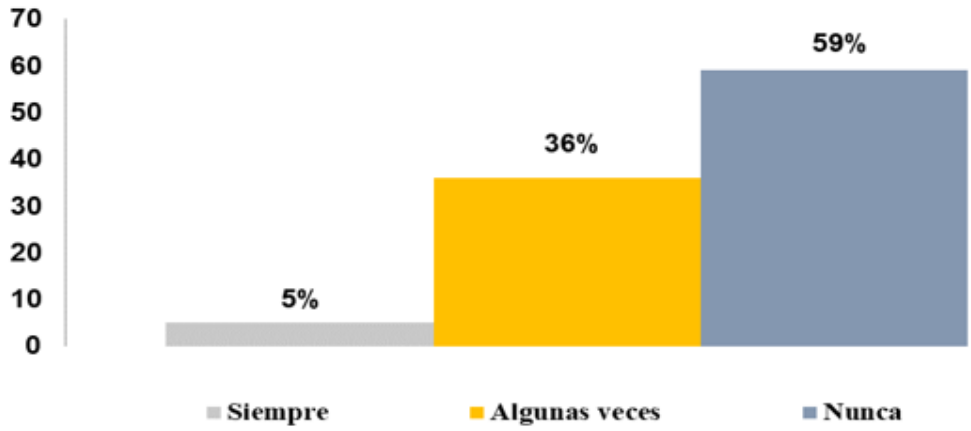
Los resultados del indicador identidad cultural demuestran que el reconocimiento de la diversidad en Pangua es intermitente con 43% (7 docentes) que algunas veces fortalecen el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus culturas originarias al exaltar la gastronomía o fiestas populares. El 38% (6 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

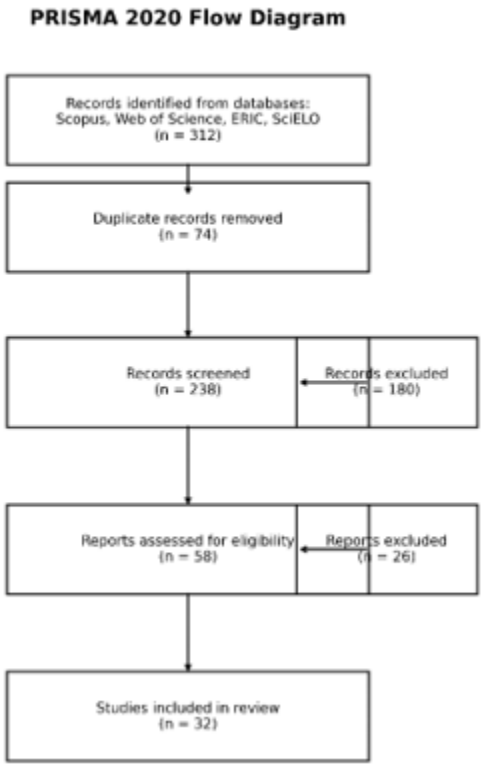
Etapa PRISMA	Número de registros excluidos	Criterio de exclusión	Descripción
Eliminación de duplicados	74	Registros duplicados	Artículos repetidos en múltiples bases de datos
Revisión de títulos y resúmenes	180	No pertinencia temática	Estudios que no abordaban inteligencia artificial aplicada a educación 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.

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
52-73
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

DESAFÍOS DOCENTES EN BACHILLERATO ECUATORIANO: CURRÍCULO PRIORIZADO CENTRADO EN COMPETENCIAS COMUNICACIONALES DE ESTUDIANTES

Paulina Lorena Ñauñay Ilbay
Jonathan Javier Rivera Comina

Recibido: 08-10-2025
Aprobado: 23-12-2025
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
p.p. 52-73

Autor

Paulina Lorena Ñauñay Ilbay*

Ecuatoriana, Doctora en Gerencia, Magister en Gerencia Educacional, MBA Negociaciones y Comercio Exterior. Ingeniero en administración de empresas. Licenciada en Ciencias Administrativas, administrador de empresas. Docente Unidad Educativa Juan de Velasco, Ecuador. Ministerio de Educación de Ecuador

Correo electrónico:
paulina.naunay@educacion.gob.ec
ORCID:
https://orcid.org/0009-0002-0966-5378

Jonathan Javier Rivera Comina**

Ecuatoriano, Magister en Gerencia Educacional. Ingeniero en Electrónica e Instrumentación. Docente Unidad Educativa Fiscal "Darío Guevara Mayorga". Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:
riverac16@unemi.edu.ec
ORCID:
https://orcid.org/0009-0001-8219-6726

DESAFÍOS DOCENTES EN BACHILLERATO ECUATORIANO: CURRÍCULO PRIORIZADO CENTRADO EN COMPETENCIAS COMUNICACIONALES DE ESTUDIANTE

Teaching challenges in Ecuadorian high school: prioritized curriculum focused on students' communication skills.

Resumen

Como objetivo se planteó analizar los desafíos docentes en bachillerato ecuatoriano ante el currículo priorizado centrado en competencias comunicacionales de estudiantes en la Unidad Educativa Juan de Velasco. Se asumió el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en una investigación de campo, descriptiva, diseño no experimental transeccional. La población de 15 docentes respondió un cuestionario validado y con 0.80 de confiabilidad. El análisis de datos reportó 43% de educadores que nunca abordan destrezas comunicacionales de los educandos. Se concluye que dichos profesionales enfrentan retos como escasa formación, uso de estrategias tradicionales, obviando los lineamientos curriculares vigentes para el nivel.

Palabras clave: desafíos docentes, competencias comunicacionales, currículo priorizado, bachillerato técnico.

Cómo citar este artículo:

Ñauñay -Ilbay, P. & Rivera -Comina, J. (2026). Desafíos docentes en bachillerato ecuatoriano: currículo priorizado centrado en competencias comunicacionales de estudiantes. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 52-73

Abstract

The objective was to analyze the teaching challenges in Ecuadorian high schools in light of the prioritized curriculum focused on students' communication skills at the Juan de Velasco Educational Unit. A positivist paradigm and quantitative approach were adopted in a descriptive field study with a non-experimental, cross-sectional design. A population of 15 teachers completed a validated questionnaire with a reliability score of 0.80. Data analysis revealed that 43% of teachers never address students' communication skills. It is concluded that these professionals face challenges such as limited training and the use of traditional strategies, ignoring current curricular guidelines for their level.

Keywords: teaching challenges, communication skills, prioritized curriculum, technical baccalaureate.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad de un mundo cada vez más digitalizado e interconectado, la educación se ha consolidado como un eje fundamental para impulsar el desarrollo de la sociedad y, por extensión, de cada uno de sus ciudadanos. Ya no se trata solo de transmitir conocimientos, sino de preparar a las personas para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta este entorno global. Por esta razón, es imperativo que cada Estado asuma la responsabilidad de dirigir sus esfuerzos, políticas y programas hacia la mejora de dicho proceso. El objetivo no es solo expandir la cobertura educativa, sino también asegurar indicadores de calidad que sean medibles y tangibles. Entre estos, destacan la equidad, la cual garantiza que todos, sin importar su origen socioeconómico o geográfico, tengan acceso a formación integral. La pertinencia avala que los conocimientos y habilidades enseñados sean relevantes para el mercado laboral y para la vida en sociedad. Mientras, la igualdad busca eliminar las barreras de género, étnicas o cualquier otra condición que impidan a un individuo alcanzar su máximo potencial. En definitiva, una educación de alta calidad es una necesidad estratégica para que una nación pueda competir, innovar y prosperar en el siglo XXI.

Por ello, la formación de los ciudadanos es la mejor inversión para construir un futuro más próspero y justo para todos. La educación se convierte en el instrumento más poderoso para cambiar la realidad del individuo y la sociedad, se convierte en el bastión para el desarrollo de los pueblos, mejora las condiciones de vida de la población y posibilita el crecimiento de la calidad de vida de los habitantes (Pauta & Cabrera, 2021). Es decir, más allá de un proceso de adquisición de conocimientos, es una herramienta activa para cambiar la realidad de una persona y del colectivo. Brinda las habilidades y el pensamiento crítico necesarios para tomar decisiones, acceder a más oportunidades de progreso en todas las áreas de la existencia. De ahí, el Estado ecuatoriano enfoca esfuerzos para brindar un servicio de calidad a los ciudadanos, estableciendo como parte del sistema educativo formal, el bachillerato general unificado, velando por la formación integral del individuo y “su incorporación como un agente positivo de cambio y transformación social” (Muñoz, 2023, p.1). Es una etapa educativa fundamental que prepara a los estudiantes para la vida adulta, el mercado laboral y, sobre todo, para el acceso a la educación superior.

La finalidad es proporcionar las bases académicas con pensamiento crítico para afrontar el rigor universitario. También destrezas de investigación, análisis de información y la resolución de problemas, esenciales para su éxito en diversos escenarios. En el caso del Bachillerato General Unificado (BGU), ofrece una formación integral en diversas áreas del conocimiento (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016). Va más allá de ser un simple requisito para graduarse; es una fase de preparación integral que brinda oportunidades necesarias para desarrollarse en el siglo XXI.

En dicha nación, la calidad de la educación es una premisa importante en el mundo, y para ello se requiere situar a la persona como objeto y sujeto real del cambio y protagonista principal de su propio aprendizaje. No obstante, como señalan Tenesaca et al. (2023), el perfil de salida del bachillerato ecuatoriano tiene falencias que no cubren necesidades de discentes cuestionando al sistema educativo que impide alcanzar calidad, eficiencia, eficacia y pertinencia garantizando la igualdad, buen vivir e inclusión social. Se evidencia la brecha que existe entre las metas establecidas en el perfil y la educación superior. Para estos autores, "las reformas curriculares que ha realizado el Ministerio de Educación durante dos décadas no han conseguido dar respuesta a las demandas de las necesidades de los distintos grupos sociales" (p. 18). En concreto, los estándares de aprendizaje no están orientadas a potencializar los cimientos para proseguir con los estudios universitarios.

Comparten la postura anterior Chamba y Aguilar (2025), para quienes la educación ecuatoriana enfrenta dificultades derivadas de reformas influenciadas por intereses gubernamentales, inadecuada gestión curricular e insuficiente preparación docente. Ello destaca la urgencia de fortalecer las habilidades metacognitivas de los estudiantes, la implementación de estrategias de enseñanza que proporcionen herramientas duraderas que permitan la identificación de criterios de verdad en los discursos y el desarrollo de habilidades para la formulación de preguntas significativas.

Tomando en consideración las debilidades detectadas, el Ministerio de Educación de Ecuador (2021) diseñó un currículo priorizado de bachillerato, como una respuesta a la necesidad de flexibilizar el proceso educativo y adaptarlo a las necesidades del estudiante y su entorno. Aunque existen varias razones, las principales se centran en la contextualización de los aprendizajes y el desarrollo de competencias esenciales para la vida. No fue un simple cambio académico, sino una estrategia para hacer la educación más relevante, flexible y enfocada en el desarrollo integral del educando. Se elaboró a partir del currículo nacional vigente de 2016. Se enfoca en el desarrollo de competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales, además de otras inserciones como educación cívica, financiera y para el desarrollo sostenible, buscando centrar la enseñanza en los aprendizajes esenciales e imprescindibles. Este currículo busca fortalecer habilidades clave para la vida y se aplica en las áreas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, inglés, Educación Física, Educación Cultural y Artística, y Emprendimiento y Gestión. En el caso de las competencias comunicacionales en la óptica del Ministerio de Educación de Ecuador (2021), hacen referencia a:

La Comprensión y producción de textos de todo tipo y en toda situación comunicativa. También incluye a las habilidades esenciales que permiten que los hablantes efectúen los diferentes actos de habla con pertinencia y fluidez. Esto tiene como objeto un uso efectivo de la lengua a través de la escucha activa y la enunciación ordenada y coherente de ideas en otras palabras (p. 8).

Según la cita anterior, las competencias comunicaciones constituyen un conjunto de habilidades, tanto verbales, como no verbales, que permiten a una persona interactuar de manera efectiva y adecuada en diferentes contextos sociales y profesionales. Su importancia es vital porque

influyen directamente en el éxito personal, académico y laboral. Desarrollarlas en los educandos trae implícitos una serie de desafíos para el docente, como garante de la educación de calidad en Ecuador.

Entre los retos están los de formación y actualización profesional, no solo en lo técnico (saber qué enseñar), sino también metodológico (cómo enseñarlo). Es decir, las estrategias didácticas que requiere cada contenido, al adaptar la planificación de la práctica pedagógica. Además de ello, crear proyectos, debates, presentaciones y otras tareas que exijan a los estudiantes usar el lenguaje de manera crítica y creativa. La evaluación también cambia, en lugar de calificar solo el contenido, el docente debe evaluar la coherencia, la cohesión, la claridad, la originalidad y la persuasión de la comunicación del estudiante.

Con atención a ello, los docentes en Ecuador se enfrentan a varios desafíos con la implementación del currículo priorizado en bachillerato. Este modelo, busca enfocarse en los contenidos más esenciales para el desarrollo de los estudiantes. Si bien su objetivo es valioso, su aplicación práctica presenta dificultades, ante la urgente necesidad de atender déficit de competencias comunicacionales en los educandos. Tal argumento tiene sustento en lo señalado por Toledo et al. (2025), para quienes se requiere fortalecer la “enseñanza de estas habilidades desde una perspectiva contextualizada, que considere las realidades socioculturales de la población escolar” (p. 81). Ello subraya la importancia de diseñar estrategias pedagógicas adaptativas e inclusivas que promuevan la participación, el pensamiento crítico y la expresión efectiva en diversos entornos educativos.

Concerniente a las competencias comunicacionales, Delgado y Castro (2023), las consideran esenciales en la educación moderna. Les ayuda a expresarse, entenderse con los demás, trabajar en equipo y encontrar soluciones a los problemas. Es vital que los profesores incluyan actividades de expresión oral y escrita en todas las materias, como debates, exposiciones y proyectos, para que los alumnos practiquen estas habilidades, en diversos contextos, ya sea a través de debates, presentaciones, informes escritos, proyectos de investigación, entre otros.

Por ello, se consideró relevante el abordaje de esta temática en el contexto de la Unidad Educativa Juan de Velasco, Riobamba, Ecuador, donde el directivo señala reportes de educadores que no siguen las indicaciones en cuanto a los lineamientos de proyectos y actividades en el logro de competencias comunicacionales en los educandos. En la práctica, se centran en el dominio de su materia específica, lo que puede llevar a que el desarrollo de habilidades comunicativas se relegue o se aborde de forma superficial, sin complementarse con otras disciplinas y equipo de apoyo de la institución. Mientras que, la evaluación de los aprendizajes recurre a pruebas escritas, cuestionarios, de manera tradicional, sin adaptarse a las necesidades y particularidades de la sociedad actual.

Referente a ello, los docentes, en conversaciones informales con los investigadores, ex-

presan inquietud de no haber recibido capacitación para llevar a la práctica el currículo priorizado en bachillerato. Esto evidencia una falta de cohesión y de estrategias pedagógicas transversales en el sistema educativo. De persistir esta situación problema, al no priorizar los aprendizajes esenciales, los estudiantes no desarrollarán esas habilidades cruciales para su futuro. El proceso académico puede volverse desmotivador. Esto podría llevar al aumento de las brechas educativas. Los efectos en los estudiantes pudieran ser menos oportunidades de acceso a la educación superior o al mundo laboral.

En vista de ello, se planteó como objetivo analizar los desafíos docentes en bachillerato ecuatoriano ante el currículo priorizado centrado en competencias comunicacionales de estudiantes en la Unidad Educativa Juan de Velasco. Esto es de relevancia para poder aportar información que permita redimensionar la práctica pedagógica, en pro de la formación integral de los educandos. También, con el manejo de contenidos en diversas áreas, a la par de poseer destrezas para afrontar con éxito los reos en distintos escenarios, para el éxito académico y profesional de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

En el desarrollo de la investigación, es de relevancia construir un marco teórico, el cual, según Hernández et al. (2014), es “un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio” (p. 64). Es decir, aporta sustentación en cuanto a estudios previos, bases teóricas con conceptos clave que son relevantes para la problemática que se está abordando, situando el problema de estudio dentro de un área de conocimiento específica.

Por tanto, se procede a señalar algunas investigaciones asumidas como antecedentes que abordaron la temática, tal es el caso de Delgado y Castro (2023), quienes abordaron la necesidad de innovaciones pedagógicas en la educación ecuatoriana para mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar que los estudiantes adquieran las competencias comunicacionales clave para el perfil de salida del bachillerato de la Unidad Educativa Olga Patricia Acebo Álvarez. Mediante una investigación cuantitativa, con un diseño no experimental transversal y de nivel descriptivo, utilizaron un cuestionario Likert y una guía de entrevista, aplicados a alumnos y docentes.

Los resultados principales revelaron un bajo nivel de interés por parte de los estudiantes en la escritura frecuente de textos literarios, pues el 70% admitió hacerlo “casi nunca”. Para solucionar esta problemática, los autores propusieron la creación de una revista digital escolar. Esta iniciativa se presenta como un método eficaz para promover las competencias comunicativas discursivas de manera práctica y atractiva. La revista no solo estimula las habilidades de comunicación escrita, sino que también fomenta la participación activa, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes.

En cuanto al tema, Javier (2024), investigó en Perú el desarrollo de las habilidades comunica-

tivas en estudiantes de educación básica mediante una revisión sistemática realizada conforme a los lineamientos del método PRISMA. Las fuentes de información incluyeron las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science, utilizando operadores booleanos como AND, OR y NOT para optimizar la búsqueda. De un total de 751 estudios identificados, se seleccionaron 20 artículos relevantes para el análisis. Los hallazgos resaltan que las habilidades comunicativas son fundamentales para el bienestar, el éxito académico y el crecimiento personal de los estudiantes. Además, se identificaron diversos factores individuales, contextuales y educativos que inciden de manera significativa en su desarrollo. Por último, se enfatiza la necesidad de fomentar estas habilidades como una estrategia crucial para preparar a los estudiantes ante las exigencias del mundo actual.

Por su parte, Toledo et al. (2025) se centraron en analizar la relevancia de las competencias comunicacionales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la Educación General Básica (EGB) de Ecuador, destacándolas como un eje transversal esencial del currículo nacional. El propósito principal fue entender cómo estas cuatro macro destrezas se desarrollan de forma gradual a lo largo de los distintos subniveles educativos, desde Preparatoria hasta Básica Superior, buscando optimizar el aprendizaje, la interacción social y la participación cívica de los estudiantes.

La investigación empleó una revisión bibliográfica sistemática rigurosa, siguiendo el protocolo PRISMA. Los autores buscaron información en bases de datos académicas clave (como Scopus, Scielo y Google Scholar) y aplicaron criterios específicos para incluir artículos publicados entre 2015 y 2025, reservando un espacio para documentos legales o científicos de alta relevancia. Este proceso de selección de cuatro fases culminó con la síntesis de 17 investigaciones pertinentes. La revisión concluyó que las competencias comunicacionales son imprescindibles para el desarrollo integral de los alumnos, trascendiendo lo puramente académico para influir en su formación como ciudadanos activos.

En cuanto al tema, Gemín (2025), en una investigación identificó las habilidades comunicativas que desarrollan los estudiantes de educación básica en el Perú a través de una revisión sistemática de la literatura científica. Se empleó un enfoque cuantitativo con técnica de análisis documental, consultando bases de datos indexadas como Redalyc, Dialnet, Scopus, entre otros. Tras aplicar criterios de inclusión y exclusión a 224 artículos identificados, se seleccionaron 3 estudios relevantes desarrollados específicamente en el contexto peruano con estudiantes de primaria y secundaria. Los resultados revelan que las habilidades comunicativas se agrupan en tres categorías: habilidades comunicativas generales, expresión oral y escrita, y habilidades lingüísticas. Dichos antecedentes son de aporte para la investigación en desarrollo, al enfatizar como crucial reforzar la enseñanza de estas habilidades mediante un enfoque contextualizado que tome en cuenta las diferentes realidades socioculturales de los estudiantes. A la vez, es prioritario desarrollar estrategias pedagógicas flexibles e inclusivas que estimulen la participación, el pensamiento crítico y la expresión efectiva en el aula.

De manera que, el procedimiento en desarrollo está contextualizado, teóricamente fundamentada y enfocada en un problema real y actual del sistema educativo ecuatoriano.

Desafíos docentes

El docente tiene una importancia insustituible que se extiende más allá del aula, siendo un agente fundamental en el desarrollo individual, social y económico. Su relevancia radica en que no solo transmite conocimientos, sino que también ejerce roles cruciales como mediador, modelo de comportamiento y catalizador de cambio. Es el principal responsable de facilitar la adquisición de competencias y habilidades esenciales académicas y para la vida. Transforma el currículo en experiencias de aprendizaje significativas, adaptando los contenidos a las necesidades e intereses de los estudiantes. Actúa como un modelo de valores, promoviendo la empatía, el respeto y la ciudadanía activa, contribuyendo a la formación de individuos responsables, todo lo cual se resume en ser un agente de transformación social (Farías et al., 2025).

A nivel social, la calidad de la enseñanza que imparte un docente es un motor de equidad y progreso. Le corresponde favorecer condiciones en la formación integral de los estudiantes, al afrontar diversos desafíos en la actualidad globalizada, digitalizada y en constante cambio. Lo anterior lleva a mencionar diversidad de desafíos para este profesional, como lo es la capacitación y actualización. En palabras de Ortega et al. (2020), a lo largo de los procesos de desarrollo y cambio en la educación, ha sido un actor central. A pesar de este rol fundamental, la atención dedicada a su formación continua no siempre ha sido prioritaria o adecuada, lo cual afecta el desempeño profesional.

Aunque existen diversos estudios sobre la formación docente, la perspectiva que considera al profesor como un sujeto activo y esencial en su propio proceso de aprendizaje ha sido poco explorada. Esto sugiere que es urgente modificar el enfoque tradicional con el que se concibe y se lleva a cabo dicha formación (Ortega et al., 2020). La capacitación emerge como uno de los grandes retos de la educación actual, pues constituye la base para abordar y resolver muchos de los demás problemas que enfrenta el sistema educativo en Ecuador.

Como siguiente desafío docente emerge la adaptación curricular. Implícita en la transición de un modelo centrado en la transmisión de contenidos a uno centrado en el desarrollo de habilidades y competencias (como las comunicacionales o el pensamiento crítico) exige que el docente rediseñe su metodología, evaluación y planificación. Lo cual es uno de los estándares de desempeño profesional estipulados en el manual diseñado por el Ministerio de Educación de Ecuador (2017).

Obviamente, es relevante el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), según lineamientos del currículo priorizado, los docentes deben integrar herramientas, aplicaciones TIC para crear experiencias de aprendizaje significativas. El desafío es doble: dominar la tecnología y saber aplicarla pedagógicamente, a la par de atender ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje en un aula masificada. Con un educador que actúa como mediador, favoreciendo las condiciones para el avance de cada estudiante avanzar según su propio potencial en el logro de habilidades comunicacionales.

Por consiguiente, es esencial que el docente seleccione de manera minuciosa las estrategias didácticas para el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas. Entre ellas se encuentran las orientadas hacia un aprendizaje significativo (Vargas & Vargas, 2022). Es crucial diseñar estrategias didácticas que se adapten a las necesidades individuales identificadas, como actividades efectivas que utilicen situaciones comunicativas reales para facilitar un uso integral del lenguaje (Rincón et al., 2025).

Ante tales desafíos, es importante que el docente asuma con motivación e interés la mejora continua, se enfoque en la formación y desarrollo profesional, conformando mesas de trabajo con sus colegas, planificando actividades y proyectos, para ser garantes de la formación de calidad e integral para los estudiantes de bachillerato, quienes se encuentran en un nivel de transición al ingreso en las universidades, o bien aprovechar los conocimientos teóricos y prácticos para formar parte del mercado laboral. Ambos escenarios demandan por supuesto, el dominio de habilidades comunicacionales.

Habilidades comunicacionales

El ser humano nace con un repertorio conductual, a lo largo adquiere otras respuestas para su desarrollo integral en diversos escenarios. Son en esencia habilidades sociales que para Van y Hofstad (2022), otorgan beneficios para los individuos, tales como (a) Incremente la efectividad en lograr los objetivos planteados; (b) Aumenta la efectividad para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción; y (c) Potencian la efectividad de mantener la autoestima de la persona.
Entre las destrezas señaladas, está la comunicación que para los mencionados autores se trata de transmitir estímulos a través de símbolos, con la intención de producir un cambio en el comportamiento. Según Hag y Faizan (2023), “a través del intercambio, la transmisión, recepción e interpretación de mensajes, significados, señales y símbolos, los cuales permiten entender las palabras y comportamientos de los individuos” (p. 18).

Las habilidades comunicativas son definidas por Sinaluisa y Rodríguez (2024), como “un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana” (p. 3). Son relevantes para desarrollar relaciones interpersonales constructivas, mientras que el optimismo es la tendencia a pensar en la posibilidad de llegar a resultados beneficiosos en un futuro y que ayuda como motivador para enfrentar los problemas. Por su parte, el Ministerio de Educación de Ecuador (2021), establece lo siguiente:

Las competencias comunicacionales hacen referencia a las habilidades de comprensión y producción de textos de todo tipo y en toda situación comunicativa. También incluye a las habilidades esenciales que permiten que los hablantes efectúen los diferentes actos de habla con pertinencia y fluidez. Esto tiene como objeto un uso efectivo de la lengua a través de la escucha activa y la enunciación ordenada y coherente de ideas en otras palabras (p. 7).

Según lo anterior, las habilidades comunicacionales están en el centro del aprendizaje. Son cruciales para la formación integral de los ciudadanos, no solo para construir conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico, sino también para fortalecer los lazos sociales y resolver conflictos de forma pacífica, a lo largo de toda su trayectoria educativa. Entre dichas habilidades están: escucha activa, la expresión oral y escrita, la producción con la comprensión de textos y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación.

Escucha: Recepción compartida del mensaje que se evidencia en conductas observables y no observables en la interacción. No solo oír, sino atender el mensaje de forma plena para la construcción de acuerdos y la resolución de problemas. Esta habilidad se conecta con la comprensión oral, al escuchar, la desarrolla a través de actividades que fomenten la escucha activa y la interpretación de mensajes.

Habla: uso del lenguaje en el proceso de comunicación verbal u oral para interactuar y asumir diversos roles. Como aprendizaje esperado en el currículo priorizado, está el participar de manera fluida y eficiente en contextos formales (debates, mesas redondas) y no formales. Igualmente, producir discursos ordenados y coherentes de diversos tipos (narrativos, expositivos, descriptivos, conversacionales), adaptados a la intención comunicativa y al contexto. Fortalecer la expresión oral a través de prácticas que promuevan la claridad, fluidez y argumentación.

Comprensión de textos: parte de la lectura como proceso cognitivo que permite el acceso a la información, la recreación y comprensión crítica de la realidad. Este en el bachillerato técnico en un nivel crítico y analítico, para valorar el contenido explícito e implícito de diversos textos y discursos orales. Con la destreza para detectar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en un discurso. Es decir, se resume en la capacidad de comprensión y producción de textos de todo tipo y en toda situación comunicativa (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). Se recomienda mejorar la comprensión lectora mediante técnicas que estimulen la inferencia y el análisis crítico de textos.

Escritura: habilidad compleja que implica la coordinación de conocimientos, estrategias y procesos para producir textos claros y coherentes. Para el Ministerio de Educación de Ecuador (2021), se espera que el estudiante de bachillerato (unificado y técnico), despliegue habilidades en el uso eficiente del lenguaje escrito al comunicar ideas con eficiencia y cohesión, aplicando correctamente las normas de ortografía y gramática.

Finalmente, desde la óptica e intencionalidades del Ministerio de Educación de Ecuador (2021), “Las habilidades comunicacionales se usan para fortalecer el razonamiento lógico, argumentado y expresado, permitiendo a los estudiantes emitir juicios y construir una perspectiva personal sobre temas sociales y culturales” (p. 8), dotando a los educandos para el uso efectivo de la lengua, integrar diversos conocimientos y dar respuesta a problemas en diferentes contextos de la vida.

Currículo priorizado del bachillerato técnico en Ecuador

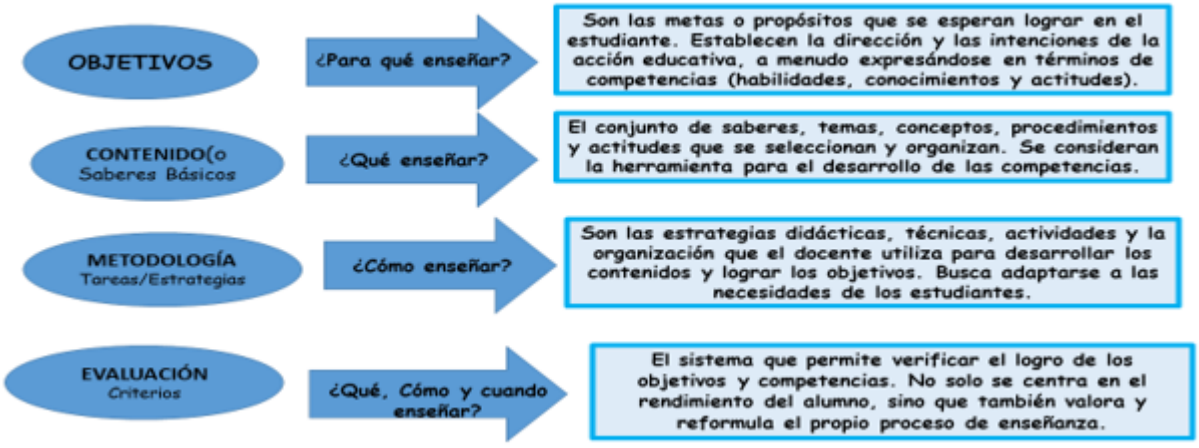
El Currículo Priorizado de Bachillerato General Unificado (BGU) en Ecuador se enfoca en el desarrollo de Competencias Comunicacionales (CC) como una de las claves para la vida. Se articulan en torno a la capacidad de comprender y producir mensajes de forma efectiva; todo lo cual es esencial para la formación integral, en el aporte del perfil del egresado de este nivel, preparándolos para ingresar a la universidad o integrarse al mercado laboral.

Con dicho argumento de preámbulo, es oportuno citar a Haro et al. (2025), quienes definen currículo como un "elemento central en la educación, definiendo contenidos, métodos y objetivos de aprendizaje" (p. 3). En la actualidad afronta desafíos complejos como la globalización, la tecnología, la diversidad cultural y las demandas sociales y ambientales. De modo que, requiere ser flexible, pertinente e inclusivo; con el uso de las TIC y enfoques interculturales.

El currículo es una construcción social, define en términos prácticos y concretos, qué, cómo y cuándo se debe enseñar y evaluar en una institución o sistema educativo. Es la herramienta que organiza y guía todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, asegurando la formación integral de los estudiantes. Para suplir las demandas del entorno, requiere la revisión y realimentación continua, lo cual fija la mirada en un docente que sigue las directrices, las adaptada al grupo que atiende, mientras aporta información y posturas para enriquecerlo. Al abordar los elementos del currículo, Haro, et al. (2025), mencionan lo siguiente, resumido en la figura 1:

Figura 1

Componentes del Currículo



Es importante señalar, según la figura anterior, que el currículo debe contener los objetivos, a tomar en consideración por el docente sobre qué enseñar. Se trata de metas y propósitos a lograr en

el estudiante, en cada área del nivel que cursa. Sobre los contenidos o saberes básicos, están plasmados en estos programas y se consideran la herramienta para desarrollar las competencias, en este caso, comunicacionales en estudiantes de bachillerato Técnico en Ecuador. Además, la figura 1 hace alusión a la metodología como componente del currículo, son las tareas que contempla el docente con las estrategias para responder a la inquietud cómo enseñar con estrategias didácticas acordes a los contenidos, también a las particularidades de los estudiantes, en cuanto a ritmo y estilo de aprendizaje refiere. Se complementa con la evaluación, donde es esencial, según el currículo priorizado que los docentes implementen técnicas e instrumentos diversos, por ejemplo, rúbricas, portafolios. Según lo anterior, el énfasis curricular propuesto nace para satisfacer las necesidades educativas de la realidad actual (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). Donde por supuesto, es importante priorizar aquellas destrezas que le permitan el desarrollo de competencias claves en todas las áreas a los estudiantes del bachillerato. El currículo priorizado, entonces puede asumirse metafóricamente como la columna vertebral de todo el sistema de enseñanza. Es decir, define la hoja de ruta para la enseñanza y el aprendizaje. Fija objetivos, competencias y el perfil de egreso vinculado con los estándares de aprendizaje estipulados en el documento emitido por este ente rector en el año 2016.

La intencionalidad es asegurar la articulación de todos los niveles educativos, sin perder de vista, la esencia de responder a las necesidades sociales. Por consiguiente, el currículo priorizado en el bachillerato técnico de Ecuador busca promover la calidad de la educación, con pertinencia del aprendizaje a la vida real, posibles vinculaciones, con otras carreras, para asumir con éxito los retos de un entorno globalizado, digitalizado y en constante transformación. Se trata de competencias comunicacionales claves vinculadas al pensamiento crítico, colaboración y resolución de problemas. En todo ello, garantizando la equidad, la inclusión y la flexibilidad, con un docente que atiende dichas directrices en un marco claro y referencial para la planificación curricular. A ello se añade el énfasis en un proceso de evaluación continuo, formativo y sistemático, con técnicas e instrumentos innovadores, asumiendo los resultados para la reflexión y mejora continua de la práctica pedagógica. Da la relevancia, surgen una serie de desafíos para el docente, que se espera, puedan ser asumidos con compromiso, responsabilidad y disposición de aportar a la calidad educativa.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este apartado exige asumir la investigación como el eje central en la construcción y expansión del conocimiento en cualquier disciplina. En este contexto, como hacen mención Vizcaino et al. (2023), “la selección del enfoque juega un papel crucial, determinando la perspectiva desde la cual se aborda el objeto de estudio y, por ende, la naturaleza de los resultados” (p. 9276), en este caso sobre el análisis los desafíos de los docentes ante el currículo priorizado del bachillerato centrado en competencias comunicacionales de estudiantes en la Unidad Educativa Juan de Velasco, Riobamba, Ecuador. Con atención a ello, la investigación se desarrolló en el enfoque cuantitativo, que al parafrasear a Vizcaino et al. (2023), se enfoca en la obtención de conocimiento a través de la medición precisa y el análisis estadístico de la información. Este implica una recopilación de datos sistemática y estructurada que puede ser expresada en valores numéricos. Dicha predilección por

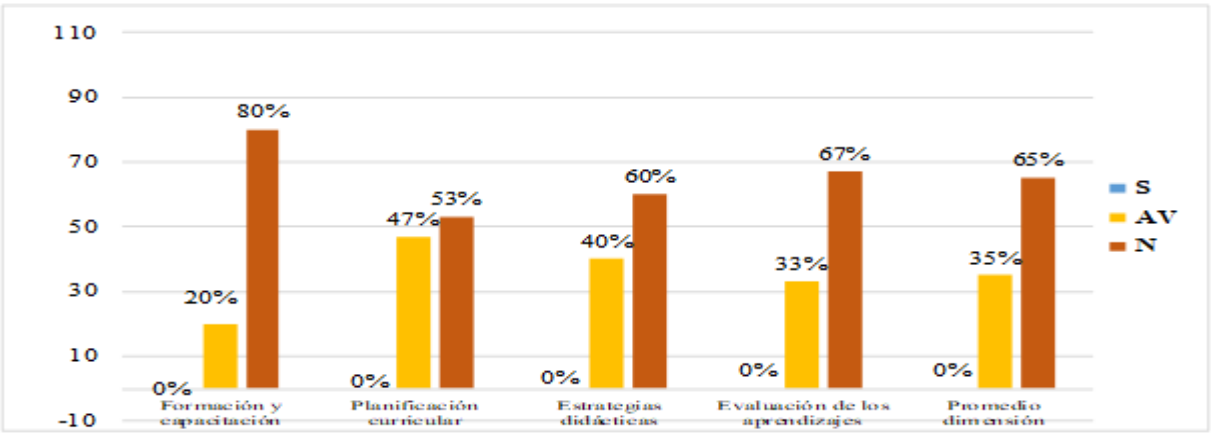
la medición, los números y el análisis estadístico se alinea directamente con el paradigma positivista o cuantitativo. Esta postura sostiene que la única forma válida de conocimiento es el conocimiento científico que surge de la experiencia y la observación, buscando leyes universales y relaciones causales. En cuanto al tipo de investigación, fue de campo con nivel descriptivo, para Pontis (2022) se lleva a cabo directamente en el lugar donde ocurre el fenómeno (el campo) con el objetivo principal de describir sus características. No busca establecer relaciones de causa y efecto ni probar hipótesis, sino retratar la realidad tal como es. Resaltar el comportamiento de las variables desafíos docentes del currículo priorizado y habilidades comunicacionales de los estudiantes, en los respectivos indicadores que la integran. Ello en un diseño no experimental transeccional. Es decir, no se manipularon las variables señaladas y se aplicó una sola vez el cuestionario a los docentes que conformaron la población en estudio. Es importante aclarar que, en la Unidad Educativa Juan de Velasco, Riobamba, Ecuador, laboran 15 docentes en el bachillerato técnico, quienes fueron considerados en su totalidad como población, al responder un instrumento tipo cuestionario, estructurado en 18 ítems con opciones de respuesta siempre, algunas veces y nunca, previamente validado en su contenido (por el juicio de 3 expertos) y con alta confiabilidad (0.80 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach). La información recopilada fue analizada con la estadística descriptiva, con la debida rigurosidad en el aporte al conocimiento científico en materia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En palabras de Vizcaino et al. (2023), los resultados en una investigación científica son fundamentales porque representan la evidencia empírica que permite responder a la pregunta y objetivos planteados, como aporte en la construcción colectiva del conocimiento. A tal fin, la información recopilada con el instrumento aplicado a los 15 docentes que conformaron la población en estudio fue tabulada y clasificada, procediendo al análisis y discusión en los siguientes párrafos, con apoyo de las figuras que representan los porcentajes promedio de cada indicador en cuanto a la variable desafíos de los docentes del currículo priorizado y habilidades comunicacionales en estudiantes.

Figura 2

Variable desafíos docentes del currículo priorizado



La figura 2, presenta los resultados de la variable desafíos del docente del currículo priorizado, que, al ser desglosados por cada indicador, permite mencionar lo siguiente: Los docentes consideran como un desafío afrontar las oportunidades de formación, pues en la institución según 80% nunca reciben talleres, cursos o diplomados. Para 20% de educadores algunas veces su formación académica universitaria les permite satisfacer tales retos profesionales. Estas escasas oportunidades de capacitación profesional les limita afrontar con éxito los desafíos inmersos en el currículo priorizado de bachillerato.

En el indicador planificación curricular, es un desafío que 43% de los docentes algunas veces lo afrontan con las herramientas que poseen. Sin embargo, 53% de ellos nunca están a la vanguardia de las exigencias del nuevo currículo priorizado (según su propia opinión), limitándose vincular las demandas a nivel nacional con los planes institucionales y particularidades del grupo de educandos que atienden.

En complemento de lo señalado, se obtuvo 60% de los docentes quienes consideran nunca implementar estrategias didácticas innovadoras y centradas en el desarrollo de competencias comunicacionales en los estudiantes. Pues se enfocan en los contenidos del área curricular que les corresponde, obviando que el saber escuchar, interpretar textos o la producción escrita y oral son destrezas esenciales, a ser abordadas por todos los educadores, indiferentemente del programa que administren. En este indicador la alternativa algunas veces reportó 40%.

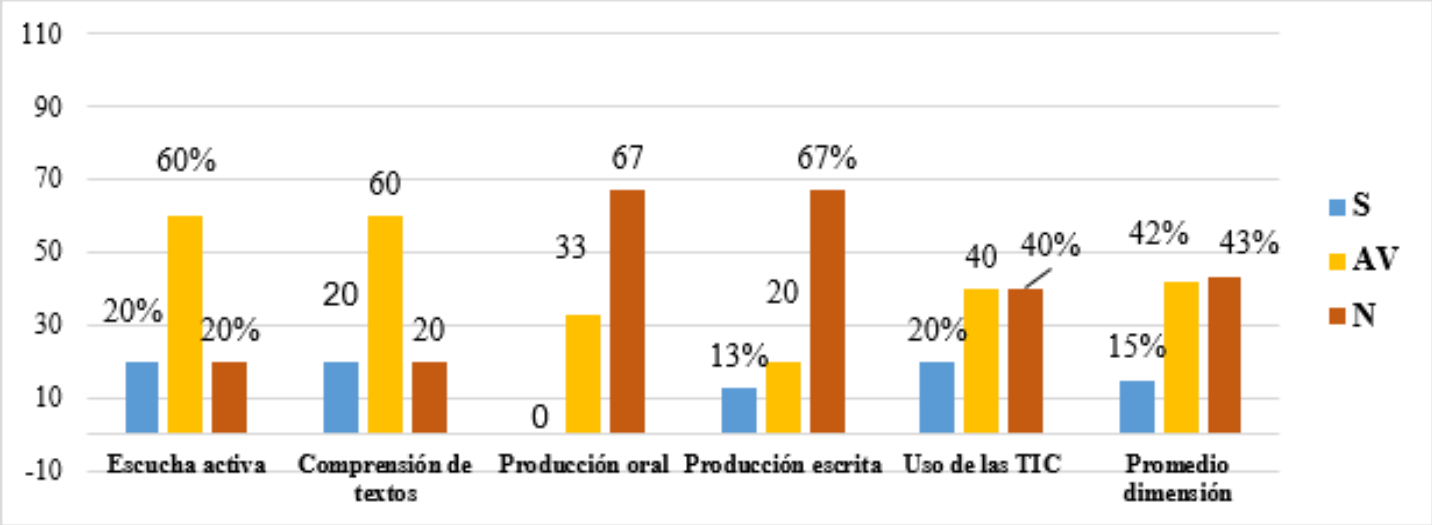
En cuanto a la evaluación del aprendizaje, 67% de los docentes consideran desde su propia opinión nunca atender la innovación en este proceso por medio de rúbricas o portafolios. Algunas veces dinamizan este proceso 33% que marcaron dicha alternativa al responder el cuestionario aplicado. Es decir, están apegados a técnicas e instrumentos tradicionales como pruebas escritas, exposiciones en clase.

Los valores promedios obtenidos y reflejados en la figura 2, son los siguientes: nunca reporta 65% y algunas veces 35%. Estos resultados permiten señalar que los docentes ante los retos propios del currículo priorizado centrado en las competencias comunicacionales de los estudiantes del bachillerato técnico de Ecuador, persisten en el uso de estrategias tradicionales, a la hora de la planificación curricular, con la evaluación de los aprendizajes enfocados en los resultados; dejando de dinamizar la práctica pedagógica para poder asumir con compromiso los retos propios del entorno en constante transformación, así como los lineamientos presentados por el Ministerio de Educación de Ecuador (2021).

ISSN en línea 2452-4980

Figura 3

Variable habilidades comunicacionales de los estudiantes



En cuanto a la figura 3, es interesante al presentar los resultados correspondientes a las habilidades comunicacionales en estudiantes que abordan los docentes en la práctica pedagógica del programa curricular que les compete en el bachillerato Técnico en el contexto investigado. A este respecto, según cada indicador, se aprecia a lo siguiente:

En la escucha activa, los docentes en 60 % consideran que sólo algunas veces dedican espacios en la planificación curricular para poder formar a los educandos en dicha habilidad esencial como seres humanos y ciudadanos del siglo XXI. Es decir, no se enfocan estos educadores en que los estudiantes Interactúen de manera positiva con sus compañeros, tratando de comprender el mensaje transmitido. Esto puede considerarse una debilidad en la actuación de estos profesionales, pues sólo 20% consideran siempre atender esta destreza en la práctica de aula y 20% nunca lo hacen.

El indicador comprensión, presenta una dirección similar. Al ser consultados ante la necesidad de fortalecer la comprensión de textos escritos en un nivel crítico y valorativo, los educadores en 60%, consideran hacerlo algunas veces. Se dedican al contenido de su programa en actividades prácticas por la formación de especialidad en la cual laboran. Pero, obvian la importancia de comprender plenamente, por ejemplo, indicaciones e instrucciones de otras personas. Sólo 20% de los educadores consideran que siempre apoyan a los estudiantes para alcanzar esta habilidad comunicativa, mientras el otro 20% contestaron nunca hacerlo.

Otra competencia considerada en el currículo priorizado para el bachillerato técnico, es la producción oral, señalando 67% de los educadores nunca plantear debates o foros de discusión para que los estudiantes aprendan a expresar de manera lógica, sus ideas y posturas sobre temas diversos.

Sólo 33% de los docentes recurren a este tipo de actividades en el aula. Lo cual limita entonces que los estudiantes puedan fortalecer esta destreza primordial en escenarios académicos y laborales, al tratarse de un bachillerato técnico, donde la intención no es sólo prepararlos para ingresar a la universidad, sino también al entorno productivo.

Sobre la producción escrita, 13% de los docentes consultados señalan siempre asignar a los estudiantes la elaboración de ensayos, reflexiones para que puedan fortalecer sus habilidades de escritura. Es una destreza que algunas veces atienden 20%, ubicándose, la mayoría del 67% en el criterio nunca. En el caso del bachillerato técnico, es importante que los estudiantes puedan plasmar sus ideas de manera escrita, para poder presentar informes en el campo laboral, y por supuesto, para un futuro universitario.

Finalmente, en lo concerniente al uso de la tecnología, los educadores en 40% señalan algunas veces hacer uso de diversos herramientas y aplicaciones para presentar contenidos alusivos al programa curricular que administran. Por su parte, 40% consideran nunca hacer uso de la tecnología para que cada estudiante asuma de manera activa la construcción del conocimiento, con respeto al estilo y ritmo de aprendizaje. Esta habilidad comunicacional en una sociedad globalizada es abordada siempre por 20% de los docentes que respondieron el instrumento aplicado.

Los valores promedios de esta dimensión señalan que 43% de los docentes que nunca se enfocan en atender las competencias comunicacionales, como el uso de la tecnología y la comprensión de textos. Con menor intensidad se enfocan en la escucha activa, así como la producción oral y escrita. El 42% de los educadores algunas veces atienden estas destrezas y solo 15% de los profesionales siempre lo hacen para la formación integral de los educandos.

En cuanto a la discusión de los resultados, tiene la intencionalidad de exponer los hallazgos, también analizar su significado a la luz del conocimiento existente, contrastar los datos con la literatura previa. Al respecto, se aprecian docentes, que sólo algunas veces asumen los diversos desafíos implícitos en ese currículo priorizado que tiene vigencia y aplicación desde el año 2021 en Ecuador. El mayor reto que consideran es la formación y capacitación, al no contar de manera sistemática con oportunidades en la institución o por el distrito escolar. Sin embargo, no hay disposición a hacerlo de manera particular o por su propia iniciativa.

De manera que, se señala lo siguiente: los educadores no reciben capacitación ni actualización, persisten en el uso de estrategias tradicionales, dejando de innovar en la evaluación de los aprendizajes. Lo cual coincide con los aportes de Gemín (2025), sobre la persistencia de metodologías tradicionales y la ausencia de enfoques activos como principales obstáculos para su desarrollo. Se concluye que existe una brecha crítica entre fundamentos teóricos e implementación práctica, siendo necesaria la transformación de las prácticas pedagógicas y el incremento de investigación empírica en este campo específico.

Al mismo tiempo, persisten en incluir en la planificación microcurricular, actividades de evaluación apegadas al uso de técnicas e instrumentos tradicionales en pruebas escritas o exposiciones. Siendo escasa la aplicación de rúbricas y portafolios. Dirección que se mantiene en cuanto a estrategias didácticas, dejando de atender trabajos de campo, debates, discusiones, socializadas en el fortalecimiento de habilidades comunicacionales en los estudiantes.

Sobre las habilidades comunicacionales en estudiantes, no hay regularidad por parte de los docentes de incorporar siempre diversas actividades, oportunidades o proyectos, para que aprendan a escuchar, producir textos orales y escritos. Incluso, el uso de tecnología es para presentar contenidos y no para apoyar el aprendizaje. Es decir, estos profesionales se enfocan en el desarrollo de los contenidos programáticos que le corresponden, pero obviando la necesidad de centrar la práctica pedagógica en el fortalecimiento de tales destrezas en los educandos. Los seres humanos, por naturaleza necesitan interactuar y comunicarse con otras personas en diversos escenarios, pero al ser parte del bachillerato técnico deben cumplir prácticas laborales implementando las destrezas mencionadas en el currículo priorizado del bachillerato.

Los resultados apuntan a docentes que no son persistentes en desarrollar con actividades y proyectos, diversas habilidades comunicacionales en los estudiantes, lo cual podría ocasionarles déficit de estas destrezas que para Sinaluisa y Rodríguez (2024), presenta una serie de dificultades, entre ellas, el aislamiento social, problemática referida a la carencia de relaciones sociales que genera soledad; según los datos, se considera que, del 5 al 15% de los adolescentes lo padecen, afectando su desarrollo integral.

A la vez, los resultados contrastan con lo señalado por Javier (2024), para quien las competencias comunicativas y los efectos en los estudiantes es crucial porque facilita analizar la práctica educativa y las estrategias metodológicas que se deben utilizar por el personal docente en las instituciones educativas. Si bien es cierto que los discentes practican sus habilidades comunicativas en el aula, siguen basadas en un modelo pedagógico lineal de integración. Esta problemática evidencia que, a pesar de los avances teóricos en el campo de la didáctica de la comunicación, las prácticas pedagógicas no han logrado una transformación efectiva que favorezca el desarrollo integral de estas competencias (Gemin, 2025). Limitando la formación integral de los estudiantes, pues dichas destrezas son fundamentales para el desarrollo académico y ciudadano de los estudiantes, sin embargo, en el contexto peruano se evidencian deficiencias que limitan su adquisición efectiva.

Estos resultados son considerados como debilidad de parte de los docentes, al no asumir con eficacia los desafíos implícitos en el currículo priorizado de bachillerato en Ecuador, siendo esencial dinamizar la práctica pedagógica, como indican Puente y Sarmiento (2024), pues solo “a través de una formación sólida en estrategias de enseñanza centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas se podrá garantizar un impacto positivo” (p. 4). De ahí, al estimular el uso oral de la lengua, también se estará favoreciendo el logro de habilidades lectoras y escritas ya que estas habilidades se encuentran intrínsecamente relacionadas, a fin de generar ambientes armoniosos dentro y fuera del

establecimiento educativo, fomentar inclusión social en sus centros de estudios, reducir sus errores, las malas interpretaciones y la comprensión de la información.

CONCLUSIONES

En atención al rigor del procedimiento aplicado en la investigación, base para el presente artículo, es esencial redactar las conclusiones. Al respecto, como desafíos los educadores se enfrentan a escasas oportunidades de formación y capacitación, considerando que esto les limita estar actualizados sobre diversas estrategias, metodologías que puedan captar el interés y motivar a los estudiantes. Además de darles a estos un rol protagónico, según los enfoques y fundamentos del currículo priorizado en el bachillerato técnico de Ecuador.

Otro desafío, al cual se enfrentan los docentes, es optimizar la planificación curricular en el nivel macro (los nuevos lineamientos de ese currículo priorizado), concatenada con los planes institucionales (meso) y en el nivel micro (en el aula) poder implementar actividades y proyectos, con la debida evaluación del aprendizaje, más allá de centrarse en resultados, considerar la realimentación, seguimiento y monitoreo de los procesos, mientras desarrollan habilidades comunicacionales en los educandos.

Al mismo tiempo, se concluye la necesidad de diversificar las estrategias didácticas, para que puedan ser adaptadas a las necesidades, potencialidades e intereses de los estudiantes. Todo ello anclado con las respectivas adaptaciones curriculares, con el seguimiento, monitoreo que permita recopilar información para optimizar la práctica pedagógica y poder enriquecer la postura en cuanto al currículo priorizado en el bachillerato Técnico, para realimentar este documento, alineado a las políticas de máximo desarrollo ciudadano y de la nación.

Respecto a las habilidades comunicacionales de los estudiantes, como aspecto esencial en el currículo priorizado de bachillerato (tanto general como técnico), llama la atención que los educadores se centran más en la comprensión de textos con nivel crítico y valorativo. Sin embargo, no plantean con la debida regularidad oportunidades para fortalecer la producción oral, siendo el ideal que los estudiantes no solo interpreten la idea de otros autores, sino que también redacten sus propios planteamientos y argumentos.

En cuanto al uso de la tecnología, se integra hacia la presentación de contenidos y materiales. Siendo necesario intensificar el uso de las TIC como apoyo a la enseñanza y al aprendizaje. Priva el empleo de estrategias tradicionales como exposiciones, investigaciones o cuestionarios, las cuales pueden dar resultados esperados, pero limitan el rol activo de los estudiantes, quienes ameritan fortalecer diversas habilidades comunicacionales en lo oral, y también en escenarios virtuales típicos de una sociedad globalizada y digitalizada.

Por consiguiente, la información analizada y discutida, permite señalar que los docentes de la Unidad Educativa Juan de Velasco; afrontan como desafío asumir con compromiso la formación y capacitación, incluso por su propia iniciativa, para poder incorporar en la planificación micro curricular, los nuevos lineamientos macro (del Ministerio de Educación de Ecuador). Aplicando diversas técnicas e instrumentos en una evaluación del aprendizaje centrada en los procesos. Agregando como valor el empleo de estrategias didácticas adaptadas a las necesidades individuales y colectivas, con la adaptación curricular que las particularidades demandan. Ello, al favorecer las condiciones en el desarrollo de habilidades comunicacionales en los estudiantes, respecto a escuchar activamente, comprender textos, producción, oral y escrito con el uso de la tecnología, aportando para la formación integral y de calidad en el bachillerato técnico de Ecuador.

De las conclusiones redactadas se desprenden entre otras, las siguientes recomendaciones a los docentes: establecer mesas de trabajo para compartir actividades, estrategias didácticas y planificaciones que puedan atender las directrices del currículo priorizado. Con proyectos en los cuales los estudiantes en un rol activo fortalezcan habilidades comunicacionales de escucha, comprensión, producción, oral y escrita, con el uso de la tecnología. Es importante que los educadores por iniciativa propia busquen oportunidades de formación y capacitación. Ello para estar actualizados en cuanto a la planificación curricular, técnicas e instrumentos de evaluación y estrategias didácticas que les permitan afrontar con éxito los desafíos implícitos en el currículo priorizado sobre las habilidades comunicacionales esenciales en los estudiantes de bachillerato técnico y así ser exitosos en escenarios académicos, laborales, familiares y sociales.

Finalmente, se insta a las autoridades de la institución a conformar equipos interdisciplinarios con la intención de satisfacer los requerimientos de formación y capacitación de los educadores. Al ser este uno de los desafíos, a los cuales se enfrentan, y desde allí dinamizar la planificación curricular, evaluación del aprendizaje, adaptaciones curriculares, en donde las estrategias didácticas sean cónsonas con los contenidos, también con el ritmo y estilo de aprendizaje de cada educando.

REFERENCIAS

Chamba, A. & Aguilar, F. (2025). La influencia del sistema educativo ecuatoriano en el desarrollo del pensamiento crítico del Bachillerato General Unificado. *Cátedra*, 8(2), 113–140. https://doi.org/10.29166/catedra.v8i2.8399

Delgado, A. & Castro, I. (2023). Revista digital escolar para fortalecer la competencia comunicacional discursiva en estudiantes de básica superior. *MQRInvestigar*, 7(4), 1062–1073. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/750

Farias, L., Muñoz, D. & Guzmán, R. (2025). Influencia del entorno familiar en el rendimiento académico de los estudiantes del bachillerato técnico. *MQRInvestigar,* 9(1), e182. https://www.investigarmqr.com/2025/index.php/mqr/article/view/182

Gemín, M. (2025). Habilidades Comunicativas en Estudiantes de Educación Básica del Perú: Communication Skills in Basic Education Students in Peru. *Revista Scientific,* 10(36), 169–182. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/1528

Hag, I., & Faizan, R. (2023). Communication within the workplace: Systematic review of essentials of communication. *International Journal of Applied Business and Management Studies*, 8(2), 1-18. http://www.ijabms.com/wp-content/uploads/2024/01/01_Tul-Haq-Faizan.pdf

Haro, G., Ayala, P., & Núñez, A. (2025). El Concepto de un Currículo y su Contenido desde su Epistemología y sus Realidades en la Educación. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 3085–3115. https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/1038

Javier, J. (2024). Habilidades comunicativas en estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 5(3*), 1-9. https://revistainvecom.org/ index.php/invecom/article/view/3580

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). Currículo de Bachillerato. https://educacion.gob.ec/bachillerato-tecnico/

Ministerio de Educación de Ecuador (2017). *Manual para la implementación de los estándares de calidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2021). Currículo priorizado bachillerato. https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-Bachillerato.pdf

Muñoz, D. (2023). *Retos de la gerencia educativa del Siglo XXI*. https://www.biu.us/blog/articulos/gerencia-educativa-del-siglo-xxi

Ortega, V., Manjarrez, N., Campos, J. & Romero, E. (2020). La formación del docente de educación del bachillerato en el contexto ecuatoriano. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA, 7, 1–17*. https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/306

Pauta, I. & Cabrera, L. (2021). Educación y COVID-19: Desafíos del docente de Bachillerato en tiempos de pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 727–746. https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1340

Pontis, Sh. 2022. Comprender la investigación de campo. Una guía práctica para diseñadores de información. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa, 421p. ISBN: 978-607-28-2648-9.

Puente, J. & Sarmiento, Y. (2024). *Las redes sociales y el desarrollo de capacidades comunicativas en los estudiantes de la IE San Juan de Yanacocha*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4224

Rincón, S., Tomalá, J.García, M. & Rosales, J. (2025). Impacto de estrategias didácticas en el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes de bachillerato. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 787–802. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1913

Sinaluisa, M. & Rodriguez, M. (2024). Habilidades sociales y optimismo en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(7), 199–208. https://editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/1325

Tenesaca, V., Garcés, C., Gualpa, S. & Santacruz, D. (2023). El perfil de salida del bachillerato ecuatoriano y su conexión en la educación superior. MENTOR *Revista De investigación Educativa Y Deportiva,* 2(4), 88–109. https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/5273/4399

Toledo, D., Gonzalez, R., Nuñez, C., Gutiérrez, T. (2025). Competencias comunicacionales de los estudiantes de Educación General Básica en Ecuador: Una revisión bibliográfica. *Multidisciplinary Collaborative Journal,* 3(3), 81-96. https://mcjournal.editorialdoso.com/index.php/home/article/view/73/187

Van, C. & Hofstad, R. (2022). El libro de las habilidades de comunicación. (3ª ed.). Ediciones Diaz de Santos. ISBN: 978-84-9052-371-1

Vargas, J. & Vargas, O. (2022). Strategies for meaningful learning in higher education. *Journal of Research in Instructional,* 2(1), 47-64. https://pdfs.semanticscholar.org/c548/be61ddb7de1d8a6711874bd0e0bcbf3100b5.pdf

Vizcaíno, P.., Cedeño, R. & Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://ciencialatina. org/index.php/cienciala/article/view/7658

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): Paulina Lorena Ñauñay Ilbay: 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. Jonathan Javier Rivera Comina: Cconceptualización 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., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
74-97
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD COGNITIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN BACHILLERATO, ECUADOR

Lilia Patricia Comina Sarasti

Recibido: 06-02-2026
Aprobado: 02-04-2026
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
p.p. 74-97

Autor

Lilia Patricia Comina Sarasti

Ecuatoriana. Magister en Gerencia Educacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Enseñanza Secundaria en la Especialización de Biología y Química. Docente adscrita al Ministerio de Educación de Ecuador.

Correo electrónico:
lipacosa@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0004-7912-86958

GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD COGNITIVA MEDIANTE EL DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE EN BACHILLERATO, ECUADOR

Managing cognitive diversity through universal design for learning in high school, Ecuador

Resumen

El objetivo de la investigación consistió en analizar la gestión de la diversidad cognitiva mediante el diseño universal para el aprendizaje en el bachillerato de la Unidad Educativa Cotopaxi, Ecuador. Se desarrolló desde el paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un trabajo de campo, diseño no experimental transeccional, con 40 docentes, quienes respondieron un cuestionario validado en su contenido y con 0.86 de confiabilidad. El análisis de datos permitió concluir sobre la debilidad de los educadores para gestionar el diagnóstico participativo, las adaptaciones curriculares, refuerzos y tutorías en la evaluación diferenciada. Se recomienda implementar pilares y estrategias para atender las particularidades en el aula.

Palabras clave: gestión, diversidad cognitiva, diseño universal de aprendizaje, estrategias metodológicas, bachillerato.

Cómo citar este artículo:

Comina-Sarasti, L. (2026). Gestión de la diversidad cognitiva mediante el diseño universal para el aprendizaje en bachillerato, Ecuador. *Revista Estudios en Educación (REeED), 9*(16), 74-97

Abstract

The objective of this research was to analyze the management of cognitive diversity through Universal Design for Learning (UDL) in the high school level at the Cotopaxi Educational Unit in Ecuador. The study was conducted from a positivist paradigm, using a quantitative approach, in a field study with a non-experimental, cross-sectional design. Forty teachers responded to a questionnaire validated for content and reliability 0.86. Data analysis led to the conclusion that educators face significant challenges in managing participatory diagnostics, curricular adaptations, reinforcement, and tutoring within differentiated assessment. It is recommended to implement pillars and strategies to address specific needs in the classroom.

Keywords: management, cognitive diversity, universal design for learning, methodological strategies, high school.

INTRODUCCIÓN

La educación trasciende la noción de proceso que se consolida, como un derecho humano fundamental. Garantizarla sin exclusiones representa un desafío sistémico para los Estados, impulsada por una agenda global que, en la actualidad, reconoce la diversidad no como una excepción, sino como la esencia misma del aprendizaje. Este recorrido histórico, plasmado en hitos normativos y pedagógicos, marca un cambio de paradigma crucial: dejar atrás las etiquetas que se vinculan a la discapacidad para centrarse en la variabilidad cognitiva. Al alinear las condiciones fisiológicas y psicológicas de cada estudiante como particularidades valiosas, la educación inclusiva se convierte en una realidad palpable en las aulas.

En opinión de Rodríguez et al. (2022), la inclusión educativa se ha consolidado como un pilar fundamental del sistema pedagógico contemporáneo. En el plano sociocultural, este enfoque prioriza una enseñanza personalizada que valora las particularidades y retos de cada estudiante. Los autores subrayan que la inclusión no ha avanzado de forma constante, sino que ha superado etapas de exclusión y prejuicios hasta alcanzar un modelo sociopolítico. En este nuevo paradigma, el objetivo no es solo reconocer los derechos individuales, sino transformar activamente los entornos para garantizar la integración de quienes se alejan de los estándares de normalidad tradicionales. Desde esta cosmovisión, en la República del Ecuador para el año 2024, se dictaron por el Ministerio de Educación lineamientos para personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. En dicho documento subyace la atención a la diversidad “facilitando el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de los estudiantes” (p. 3). Tales directrices requieren ser asumidas por los docentes en el aula, a la hora de planificar las actividades, organizar los recursos, contenidos y estrategias para gestionar esa diversidad que conduzca a la adaptación curricular, brindar refuerzos en tutorías y conformar equipos interdisciplinarios, complementado este accionar con la evaluación diferenciada.

En este entramado de ideas, es importante aclarar que la diversidad presenta una gama de manifestaciones, profundizándose en la cognitiva, que, en términos prácticos, alude a la “variabilidad natural de las funciones mentales, procesos de formas de procesar información y ritmo de aprendizaje con los estilos que presentan los estudiantes en el aula” (Jumbo, 2022, p. 4). Incluso, este autor fija la mirada en un espectro de capacidades intelectuales, de pensamiento y de memoria que coexisten en el aula. Al respecto, el ordenamiento jurídico ecuatoriano establece que el proceso educativo debe gravitar en torno al ser humano, para garantizar su crecimiento integral. Bajo esta premisa, el principio del interés superior de la niñez y adolescencia actúa como eje rector, anteponiendo su bienestar físico y emocional a cualquier otro objetivo institucional. Lograr este estándar exige que el sistema educativo institucionalice la equidad y la inclusión, asegurando, además, una intervención especializada y preferente para aquellos estudiantes con necesidades educativas específicas.

Bajo este amparo normativo, la diversidad cognitiva deja de ser una abstracción teórica para convertirse en un mandato operativo, cuya génesis es reconocer la diversidad, que cada educando posee un funcionamiento neurobiológico único. La manifestación y aplicación de políticas, directrices y normativas tiene ineludiblemente entre sus principales responsables al docente, asumiendo desde la práctica pedagógica lo que García (2023) define como una pedagogía de la variabilidad.

Con tales argumentos, gestionar la diversidad cognitiva requiere asumir un diagnóstico participativo cuyo propósito es involucrar a los padres, miembros de la comunidad y equipos de apoyo, según lo recomienda el Ministerio de Educación de Ecuador (2024). Una vez que se precisen las capacidades, las particularidades con el perfil neurocognitivo y los estilos de aprendizaje del grupo, se procede a la adaptación curricular, en cuanto a objetivos, destrezas, aprendizajes esperados a los aspectos precisados, según se establece en el acuerdo del Ministerio de Educación de Ecuador (2023).

Además de ello, el docente en la gestión de la diversidad cognitiva requiere brindar refuerzos y tutorías, con planes de acompañamiento para nivelar ritmos de aprendizaje como se establece en el documento manual para la implementación de los estándares de calidad, promulgado por el Ministerio de Educación de Ecuador (2017). Dada la complejidad de esta situación, es importante conformar equipos interdisciplinarios, para articular el trabajo pedagógico con los de especialistas (psicólogos, orientadores, psicopedagogos) en beneficio de los estudiantes.

De igual importancia es la evaluación, para el Ministerio de Educación de Ecuador (2024), alude a aplicar técnicas e instrumentos variados que respeten la variabilidad cognitiva. Se trata de una serie de lineamientos de aplicación a nivel nacional. La intención es garantizar la equiparación de oportunidades en la atención a la diversidad y el máximo desarrollo integral de los estudiantes.
Desde tal premisa, gestionar el aula no implica crear actividades especiales para unos pocos, sino diseñar entornos de aprendizaje flexibles desde el inicio, donde el docente actúa como un curador de experiencias que permiten el acceso al conocimiento a través de múltiples rutas cognitivas; todo lo cual técnicamente se asume con el diseño universal de aprendizaje, al ser un modelo de enseñanza fundamentado en hallazgos de las neurociencias y las ciencias del aprendizaje, cuyo objetivo es minimizar las barreras curriculares a través de una planificación sistémica.

Al adoptar la perspectiva de Alba (2022), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una arquitectura pedagógica que proporciona un marco para la gestión docente, permitiendo que el proceso de instrucción sea flexible y ajustable desde el diseño. La importancia de este enfoque radica en su capacidad para articular una respuesta integral ante la diversidad sin sacrificar el rigor académico; al aplicar sus tres principios (representación, acción/expresión y compromiso), el docente no realiza ajustes azarosos, sino que aplica una metodología científica para optimizar el rendimiento de las redes neuronales implicadas en el aprendizaje. Esto transforma la gestión de la diversidad cognitiva en un proceso técnico medible que garantiza la equidad en el acceso al conocimiento.

La gestión docente desde el diseño universal de aprendizaje (DUA) se concreta mediante la optimización de tres redes neuronales clave. Según Alba (2022), esto implica gestionar: las redes afectivas para asegurar el compromiso y la motivación hacia el 'porqué' del aprendizaje; las redes de reconocimiento para diversificar la representación de la información (el qué), garantizando la accesibilidad multimodal; y las redes estratégicas para flexibilizar la acción y expresión (el cómo), permitiendo que el estudiante demuestre su competencia a través de diversas funciones ejecutivas. Esta tríada permite que la práctica pedagógica sea proactiva y no reactiva, diseñando el entorno en función de la variabilidad cognitiva del alumnado.

Entramado en el DUA, se halla la gestión docente de la diversidad cognitiva, quien requiere dominar información técnica implícita en el eje desarrollo profesional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Esta formación le permite estructurar una planificación curricular que prevea y valore las diversas formas de procesamiento de la información presentes en el aula. Bajo esta lógica, el educador trasciende la enseñanza tradicional para diseñar herramientas de evaluación y metodologías flexibles que, al centrarse en el desarrollo de competencias, convierten las particularidades neurocognitivas del estudiantado en oportunidades de aprendizaje significativas, lo cual constituye la esencia misma del DUA.

En consecuencia, la eficacia en la gestión de la diversidad cognitiva del docente subyace en la implementación de estrategias metodológicas que rompan con la rigidez del aula tradicional. Según Zubillaga (2022), estas deben configurarse como diseños flexibles que eliminen las barreras de aprendizaje. En el contexto ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2023) promueve el uso de enfoques como el Aprendizaje Cooperativo, la Enseñanza Multinivel y el Aprendizaje Basado en Proyectos; estas metodologías no solo facilitan el cumplimiento normativo, sino que potencian la gestión de la variabilidad al permitir que el estudiante active diferentes redes neuronales según sus fortalezas. De este modo, el docente logra armonizar el ritmo colectivo con la singularidad cognitiva, transformando la heterogeneidad en un recurso didáctico para la construcción de conocimiento.

Sin embargo, al analizar el panorama ecuatoriano, resulta imperativo considerar los hallazgos de Loaiza et al. (2023), quienes examinaron la evolución de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Ecuador entre 2011 y 2022. Su estudio descriptivo, basado en datos del INEC y del Ministerio de Educación, revela una tendencia creciente en dimensiones clave de la diversidad cognitiva; específicamente, se registran incrementos significativos en la prevalencia de discapacidades intelectuales (17,85%) y del autismo (3,21%).

Estos datos no son meras cifras estadísticas, sino que representan un llamado urgente hacia la gestión docente: el aumento en la identificación de perfiles neurodivergentes confirma que la variabilidad cognitiva es una realidad en las aulas ecuatorianas. Por lo tanto, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) deja de ser una opción metodológica para convertirse en la respuesta

técnica necesaria ante una demanda demográfica que exige políticas de apoyo eficaces y entornos educativos que garanticen la atención a esta diversidad creciente.

Esta realidad nacional no es ajena al escenario local; por el contrario, encuentra una manifestación concreta en la Unidad Educativa Cotopaxi, donde la gestión de la diversidad cognitiva se presenta como un desafío operativo inmediato, desde las directrices del distrito escolar y ante los lineamientos del currículo priorizado para el bachillerato (Ministerio de Educación de Ecuador, 2021). En esta institución, el directivo posee registros de supervisiones a educadores que se enfocan en una atención general al grupo, sin un verdadero diagnóstico para tipificar un neuroperfil, lo cual dificulta obtener ayuda al equipo de apoyo de la institución.

Del mismo modo, los educadores en las planificaciones curriculares optan por estrategias tradicionales en el desarrollo de las clases y evaluación, sin integrar principios del DUA y ante los casos de estudiantes con diversidad cognitiva optan por referirlos a equipos interdisciplinarios, con tutorías individuales, pero sin integrarlos al grupo, con escasas metodologías enmarcadas en las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas, que en esencia provean oportunidades de aprendizaje en pro de la equidad educativa en el aula regular.

Dicha desarticulación entre la normativa de inclusión y la praxis pedagógica en la Unidad Educativa Cotopaxi genera una problemática caracterizada por la estandarización de la enseñanza, donde la variabilidad neurocognitiva se aborda como una patología y no como un componente del aprendizaje. La persistencia de un diseño instruccional homogéneo produce una brecha de equidad significativa, cuyas consecuencias afectan directamente a los actores del proceso: por un lado, el estudiantado con diversidad cognitiva experimenta una segregación encubierta al ser referido a apoyos externos sin una integración real, lo que deriva en desmotivación, rezago académico y el debilitamiento de sus funciones ejecutivas. Por otro lado, la falta de una arquitectura basada en el DUA sobrecarga al docente, quien, al carecer de estrategias proactivas para gestionar las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas, percibe la diversidad como una carga administrativa y no como una ventaja pedagógica.

En vista de ello, el objetivo de la investigación que dio origen al artículo en construcción, fue el siguiente: analizar la gestión de la diversidad cognitiva mediante el diseño universal para el aprendizaje en el bachillerato de la Unidad Educativa Cotopaxi, ubicada en el cantón Puilí, provincia de Cotopaxi, Ecuador.La intencionalidad declarada en el párrafo anterior, permite destacar en el discurso la relevancia del estudio ante la necesidad imperativa de transformar la gestión del aula en un sistema de alta eficiencia pedagógica. Por ello, en lo teórico, se aporta un marco conceptual que sirve de referencia al docente para implementar el DUA como una arquitectura de aprendizaje basada en la evidencia neurocientífica. Al analizar la gestión de la diversidad cognitiva, se trasciende la visión tradicional de la educación especial, lo cual fundamenta teóricamente la variabilidad humana como el eje central de la planificación curricular en el bachillerato.

En lo práctico, las recomendaciones aportadas constituyen una ruta operativa para los docentes de la Unidad Educativa Cotopaxi. Al identificar las brechas en la gestión de las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas, el estudio sienta las bases para sustituir las adaptaciones reactivas por un diseño instruccional proactivo, optimizando el uso de recursos y el tiempo del educador, considerando los pilares del diseño universal de aprendizaje, también metodologías para redimensionar la práctica pedagógica. En palabras de Avellan y Alcivar (2024), "Una gestión docente que abraza la neurodiversidad eleva la calidad del sistema educativo nacional, ya que promueve aulas más equitativas al formar ciudadanos integrales en un entorno de justicia social y equidad pedagógica" (p. 5); garantizando la formación de calidad e integral como derecho de los educandos, convirtiendo cada aula e un escenario en el cual los estudiantes independientemente de su neuroperfil, pueda alcanzar los aprendizajes esperados en el bachillerato ecuatoriano.

MARCO TEÓRICO

El sustento teórico de la presente investigación articula una revisión sistemática de la literatura académica contemporánea, centrando el análisis en la convergencia entre la gestión docente de la diversidad y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Para garantizar el rigor científico, este apartado integra estudios previos y los aportes de autores especializados en la temática.

En este sentido, resulta pertinente considerar el estudio de Caguana et al. (2023), quienes analizaron la factibilidad para implementar el DUA en la formación docente dentro de la Universidad de Guayaquil. La vinculación de este antecedente con la presente investigación es crítica, pues revela que la carencia de una gestión efectiva de la diversidad en el bachillerato tiene su origen en una formación universitaria en la cual, pese a existir potencialidades tecnológicas y neurocognitivas, la aplicación del modelo es casi inexistente. Este hallazgo permite inferir que los desafíos operativos observados en la Unidad Educativa Cotopaxi no son hechos aislados, sino el reflejo de una cultura pedagógica que aún no ha sistematizado el DUA desde la instrucción de los futuros educadores.

En el ámbito de las evidencias recientes, el estudio de Torres et al. (2025) resulta fundamental para esta investigación, ya que explora mediante un análisis descriptivo y estadístico la gestión de la diversidad en el bachillerato. La vinculación con el presente artículo es directa y bidireccional: primero, porque corrobora la existencia de patrones de gestión que dependen estrechamente de la formación docente continua; y segundo, porque identifica barreras operativas —como la limitación de recursos y la necesidad de capacitación técnica— que coinciden con la realidad de la Unidad Educativa Cotopaxi. Al igual que en la obra de Torres et al., este estudio asume que la efectividad de la inclusión no es un evento fortuito, sino el resultado de una gestión metodológica rigurosa que debe proponer soluciones sistémicas.

Finalmente, se incorpora el aporte de Caraguay et al. (2025), cuya investigación en el bachillerato de la ciudad de Quito profundiza en la brecha entre la conceptualización teórica del DUA y su

aplicación fáctica en asignaturas específicas como la Química. La vinculación con el presente estudio es de alta relevancia, ya que demuestran que la adopción de la terminología inclusiva no garantiza una transformación en la gestión docente si no se acompaña de estrategias didácticas y tecnológicas accesibles. Este hallazgo refuerza la necesidad de analizar la gestión en la Unidad Educativa Cotopaxi como una competencia metodológica que debe superar las barreras del tradicionalismo.

En concreto, la revisión de estos antecedentes revela una convergencia crítica en el contexto educativo ecuatoriano: la existencia de una brecha profunda entre el reconocimiento teórico del DUA y su aplicación en el aula de bachillerato. Esta sistematización de evidencias de los últimos tres años ratifica que el problema de investigación en la Unidad Educativa Cotopaxi no es un fenómeno aislado, sino una necesidad sistémica de transitar hacia una gestión efectiva de la diversidad en el aula, como motor de una verdadera equidad educativa

Ahora bien, se procede a detallar la fundamentación teórica de la investigación que dan soporte científico a la temática en estudio, en cuanto a la gestión de la diversidad cognitiva desde el paradigma de la neurodiversidad, la arquitectura del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y finalmente, las estrategias metodológicas en el bachillerato, entendida como la capacidad del docente para transformar el aula en un entorno plástico y accesible.

Gestión de la diversidad cognitiva

La diversidad dentro del aula se presenta como un fenómeno multidimensional que abarca retos y particularidades propias de cada contexto. Esta pluralidad, lejos de ser una limitante, constituye una fuente de riqueza pedagógica donde la convergencia de distintas experiencias y talentos potencia el aprendizaje cooperativo. En este sentido, el trabajo de Gómez, et al. (2024) resulta fundamental para este estudio, ya que permite categorizar las dimensiones de esta diversidad y transformarlas en oportunidades de crecimiento mutuo. Esta se entiende como la variabilidad natural de las funciones mentales, los procesos de información y los ritmos de aprendizaje que presentan los individuos dentro de un entorno educativo.

En este orden de ideas, desde la perspectiva de la Asociación Americana de Psiquiatría (2013), en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V), la diversidad cognitiva en el aula se manifiesta a través de los Trastornos del Neurodesarrollo, los cuales tienen una base biológica que afecta el procesamiento de la información. Al utilizar este manual como sustento, tu investigación reconoce que condiciones como el TDAH, la Dislexia o el Trastorno del Espectro Autista no son problemas de conducta, sino formas distintas de funcionamiento cerebral que requieren que el docente aplique el DUA para eliminar las barreras del entorno.

En el caso concreto de la diversidad cognitiva, según Jumbo (2022), esta dimensión no debe ser interpretada exclusivamente como la presencia de trastornos o discapacidades, sino como el espectro de capacidades intelectuales, estilos de pensamiento y habilidades de memoria que coexisten en el

aula. Desde una perspectiva técnica, Montoya et al. (2024) señalan que la diversidad cognitiva exige una transición desde el modelo clínico (centrado en el déficit) hacia un modelo pedagógico social, donde el sistema educativo asume la flexibilización de métodos para responder a la neurodiversidad del estudiantado.

La gestión de la diversidad cognitiva implica la implementación de estrategias organizativas y curriculares que garanticen el acceso al conocimiento para todos los perfiles de aprendizaje. En el sistema educativo ecuatoriano, esta gestión se fundamenta en la capacidad del docente para identificar barreras y potenciar las fortalezas individuales mediante entornos enriquecidos. Al respecto, Pincay y Cedeño (2023) sostienen que una gestión eficaz basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje permite reducir la brecha de desigualdad académica, transformando la variabilidad cognitiva en un recurso de aprendizaje colectivo que fortalece la autonomía y el desarrollo de competencias de los estudiantes de Básica General.

Desde una perspectiva epistemológica, la gestión de la diversidad cognitiva bajo el paradigma de la neurodiversidad representa una ruptura con el modelo médico tradicional. Según Armstrong (2012), este enfoque propone que las diferencias en el funcionamiento cerebral no deben ser tratadas como entidades patológicas que requieren cura, sino como variaciones naturales del genoma humano. En este sentido, gestionar la diversidad del aula implica reconocer que cada cerebro es único, similar a la biodiversidad en un ecosistema; por tanto, la labor docente en el bachillerato debe centrarse en la creación de entornos que valoren estas diferencias en lugar de intentar normalizarlas bajo parámetros de exclusión.

Tales argumentos se refuerzan con el aporte de Singer (2017), quien sostiene que reconocer la neurodiversidad es el paso previo y necesario para la implementación del DUA, ya que permite al educador entender que la discapacidad no reside en el estudiante, sino en la falta de ajustes de un entorno que no ha sido diseñado para la pluralidad cognitiva. Así, la gestión en instituciones como la Unidad Educativa Cotopaxi debe alinearse con este modelo para cumplir con los estándares de equidad y excelencia. A tal efecto, es necesario considerar los siguientes procesos:

En primera instancia, es importante para la gestión docente realizar un diagnóstico participativo, permitiendo la recolección objetiva de datos sobre el contexto y las capacidades del alumnado. Según Pincay y Cedeño (2023), este proceso “no debe limitarse a una evaluación de contenidos, sino que debe identificar las barreras del entorno y las potencialidades cognitivas de cada estudiante” (p. 4). Es decir, permite al docente recolectar evidencias para diseñar una planificación que anticipe la variabilidad del aula desde el primer momento. Entre otros beneficios, esta práctica fundamenta, según Jumbo (2022), las decisiones pedagógicas en datos reales, asegurando que la gestión de la diversidad no sea una respuesta improvisada, sino una estrategia planificada para elevar la calidad del aprendizaje y la equidad escolar.

En cuando a las adaptaciones curriculares, son las modificaciones que brindan soporte para la atención específica a una necesidad educativa identificada y se realizan a los elementos del currículo, logros de aprendizaje y criterios de evaluación, respondiendo a las necesidades educativas y eliminando barreras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A, 2023). De acuerdo con Montoya et al., (2024), bajo la visión del Diseño Universal para el Aprendizaje, la tendencia actual es reducir la necesidad de adaptaciones individuales significativas mediante la creación de un currículo flexible desde su origen. En ella subyace la práctica viva en el aula que permita al estudiante participar en las mismas actividades que sus pares, pero con el nivel de complejidad o los apoyos técnicos adecuados a su perfil neurocognitivo.

Aunado a ello, el programa de refuerzo y tutoría constituye una estrategia de intervención pedagógica diseñadas para nivelar los logros de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades persistentes o ritmos diversos. Jumbo (2022) señala que estas acciones deben ser planificadas de manera sistemática y no como una medida remedial de último momento. La gestión docente en este ámbito implica el seguimiento continuo del progreso del estudiante, utilizando la retroalimentación constante como motor de mejora, según se establece en el manual de estándares de calidad señalados por el Ministerio de Educación de Ecuador (2017).

Así, la actuación del docente se enriquece con el apoyo de equipos interdisciplinarios, señala Montoya et al., (2024) la complejidad de la neurodiversidad en el aula requiere un enfoque multidisciplinar donde el docente, el psicólogo y otros especialistas coordinen estrategias comunes. Esta colaboración permite que la gestión pedagógica sea respaldada por valoraciones técnicas especializadas, garantizando una respuesta integral a las necesidades del estudiante. Para ello, es importante la comunicación fluida entre el docente y los equipos interdisciplinarios, para la flexibilidad y adaptaciones necesarias de acuerdo con el diagnóstico participativo realizado.

En complemento, la gestión de la diversidad demanda del docente la evaluación diferenciada. El documento emanado del Ministerio de Educación de Ecuador (2024), señala la importancia de este proceso en el marco de la gestión de la diversidad, instando a seleccionar instrumentos, herramientas, materiales y dispositivos para ser utilizados en el aula, “garantizando la equiparación de oportunidades en la atención a la diversidad y el máximo desarrollo integral del estudiante” (p. 4). La intención es verificar el logro de los aprendizajes propuestos para el estudiantado y, de ahí, tomar los correctivos que sean necesarios en cuanto a estrategias y metodologías que cada caso requiera.

Diseño Universal del Aprendizaje

La implementación del DUA en el aula ecuatoriana representa un cambio de paradigma en la gestión docente: el foco se desplaza del déficit del estudiante hacia el diseño del entorno. Al gestionar la variabilidad mediante este modelo, el educador no solo cumple con la normativa de inclusión, sino que optimiza el desarrollo integral de los estudiantes de bachillerato con la selección adecuada de las estrategias metodológicas.

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una estrategia didáctica fundamentada en la investigación curricular, que admite la pluralidad del aula como eje de la planificación. Este enfoque no solo reconoce la diversidad, sino que la integra formalmente en el diseño de metodologías y sistemas de evaluación. El objetivo principal es la formación por competencias, asegurando que tanto el plan de clase como las herramientas pedagógicas respondan de manera efectiva a las necesidades educativas específicas de cada estudiante.

La implementación del DUA en el contexto educativo ecuatoriano supone una ruptura con los modelos tradicionales de remediación. Mientras que las adaptaciones curriculares individuales operan de forma reactiva-interviniendo solo cuando se evidencia una falla en el aprendizaje—, la gestión basada en el DUA se caracteriza por ser proactiva. Desde esta perspectiva, el docente no espera la aparición de la dificultad, sino que anticipa y neutraliza las barreras del entorno mediante un diseño instruccional que precede la llegada del estudiante al aula, con atención a las múltiples formas y pilares que se detallan a continuación.

En primer lugar, las múltiples formas de implicación se vinculan con las redes afectivas para abordar el porqué del aprendizaje; esta dimensión busca captar el interés, sostener el esfuerzo y promover la autorregulación, garantizando que el estudiante mantenga un compromiso intrínseco al eliminar barreras emocionales como la frustración o el desinterés. En concreto, el docente administra la dimensión motivacional del aprendizaje mediante múltiples opciones que aseguran la implicación del estudiante. El objetivo es que el educando logre una identificación significativa con el objeto de estudio, optimizando el porqué del aprendizaje (Alba, 2022).

En segundo lugar, las múltiples formas de representación atienden a las redes de reconocimiento, gestionando el «qué» del aprendizaje; bajo este principio, el docente diversifica los canales de percepción (visual, auditivo, táctil o multimedia) para asegurar que el contenido y los símbolos sean accesibles para la diversidad cognitiva del aula. Este pilar, como lo indica Alba (2022), se fundamenta en la diversificación de los canales de entrada de la información. Al reconocer que el procesamiento neurobiológico es multimodal, el docente gestiona recursos que trascienden el código textual, tales como soportes auditivos, visuales y táctiles, a fin de garantizar para todos la calidad educativa.

Finalmente, las múltiples formas de acción y expresión corresponden a las redes estratégicas, que rigen la ejecución del aprendizaje. Este eje reconoce la inexistencia de una ruta única, lo que permite al alumnado demostrar sus competencias mediante diversas salidas comunicativas, tales como la escritura, la oralidad, los proyectos prácticos o el uso de herramientas digitales, ajustándose a las capacidades ejecutivas de cada individuo. Según Zubillaga (2022), esta dimensión se centra en la flexibilidad de las funciones ejecutivas; por ello, el docente actúa como facilitador al habilitar múltiples rutas de demostración del conocimiento. Bajo este modelo, el estudiante valida su forma de aprender sin que su estilo de procesamiento sea penalizado.

Dichos pilares y formas del diseño universal de aprendizaje vinculado con la gestión de la diversidad, se materializan en un currículo plástico, donde la rigidez de los objetivos de aprendizaje se equilibra con la flexibilidad de los medios utilizados. Esta distinción técnica es lo que garantiza el cumplimiento del interés superior del niño: se mantiene la alta expectativa académica para todo el grupo (estándar), pero se diversifica el instrumental pedagógico para que el éxito no dependa de un funcionamiento cognitivo promedio, sino de la eficacia de un diseño inclusivo.

Estrategias metodológicas en bachillerato

El actual sistema educativo ecuatoriano, tanto para el Bachillerato General Unificado como para el Técnico, propone una visión holística adaptada a las exigencias de una sociedad globalizada. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016), el currículo nacional establece que el proceso de enseñanza debe constituir una movilización de aprendizajes esenciales mediante el uso de recursos tecnológicos. En este contexto, el rol docente evoluciona hacia una mediación orientada a consolidar el perfil del bachiller bajo los valores de justicia y solidaridad. Así, la secuencia didáctica se convierte en un espacio para el aprendizaje activo, donde el pensamiento crítico y el compromiso cívico actúan como ejes transversales que permiten al estudiante desarrollar una autonomía funcional y una capacidad resolutiva frente a los retos de su entorno real.

A tal fin, cobran realce las estrategias metodológicas, definidas por Anijovich y Mora (2017) como el conjunto de decisiones que el docente adopta para orientar la enseñanza, con el objetivo de promover el aprendizaje de sus alumnos. Estas no constituyen meras técnicas, sino una planificación consciente que incluye las actividades, los recursos y los tiempos, diseñados para que el estudiante pueda apropiarse del conocimiento de manera significativa según su propio perfil. En el marco de la gestión de la diversidad cognitiva y el DUA, resultan particularmente pertinentes las siguientes estrategias:

El aprendizaje cooperativo, permite que la diversidad cognitiva sea un motor de aprendizaje y no una barrera. Al trabajar en equipos heterogéneos, los estudiantes con diferentes estilos de procesamiento (analíticos, creativos, prácticos) colaboran para alcanzar una meta común. La gestión docente aquí consiste en estructurar la interdependencia positiva, asegurando que cada forma de pensar aporte al éxito del grupo.

En lo concerniente a la enseñanza multinivel, Alba (2022) la define como la planificación de una unidad temática que habilita distintos niveles de complejidad, profundidad o formas de expresión. Bajo este enfoque, el docente gestiona la diversidad cognitiva al proponer un objetivo común mediante diversas rutas de acceso; esto facilita que cada estudiante trabaje en su zona de desarrollo próximo sin ser segregado del grupo.

Finalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia recomendada por el Ministerio de Educación de Ecuador (2021), pues favorece la autonomía y la autorregulación (redes

estratégicas del DUA). Al enfrentarse a un problema de la vida real, el estudiante debe activar múltiples procesos cognitivos (investigación, síntesis, creación y comunicación). El docente actúa como un facilitador que gestiona los tiempos y recursos para que cada alumno despliegue sus fortalezas neurocognitivas en la resolución del desafío.

Bajo esta visión, la gestión de la diversidad cognitiva se convierte en el núcleo de la labor docente. Esta responsabilidad demanda estructurar la práctica pedagógica desde una planificación curricular que prevea y valore las diversas formas de procesamiento de la información en el aula. En consecuencia, el educador debe trascender la enseñanza tradicional para desarrollar herramientas de evaluación y metodologías flexibles.

El propósito es transformar las particularidades neurocognitivas del estudiantado en oportunidades de aprendizaje significativas centradas en el desarrollo de competencias. Así, dentro del marco de la educación regular, el docente deja de ser un transmisor de contenidos para convertirse en un gestor de entornos que armonizan la variabilidad cerebral con las exigencias del currículo nacional.

METODOLOGÍA

La investigación se fundamenta en el paradigma positivista, el cual Ricoy (2006) califica como “cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático, gerencial y científico-tecnológico. Defiende que todo conocimiento genuino es aquel que se puede probar metódicamente” (p. 14). Esta perspectiva permite analizar la realidad educativa de manera objetiva. El estudio se inscribe en un enfoque cuantitativo, mediante la recolección y el análisis estadístico de datos sobre la gestión de la diversidad cognitiva a través del diseño universal para el aprendizaje en el bachillerato de la Unidad Educativa Cotopaxi, ubicada en el cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, Ecuador.

El estudio fue de campo, toda vez que, con atención a lo indicado por Hernández et al., (2014), los datos se recogen de forma directa en la realidad de la institución contexto de la investigación. Mientras que, el nivel descriptivo, buscó especificar las propiedades, características y perfiles de los docentes y su gestión de la diversidad cognitiva. Es importante mencionar que el diseño cumplido fue no experimental transeccional, el cual no contempla manipulación alguna de la variable: gestión de la diversidad cognitiva mediante el diseño universal de aprendizaje (DUA). También fue un diseño transeccional, al recolectar la data “en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 154).

En todo este accionar metodológico, la población es de importancia, definida como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, et al., 2014, p. 174). Para este estudio estuvo constituida por los 40 docentes de bachillerato del bloque 2 (turno de la tarde) de la Unidad Educativa Cotopaxi. Respecto a la muestra, dado que el tamaño de la población es accesible y manejable para el investigador, se ha decidido trabajar con una muestra censal. Según

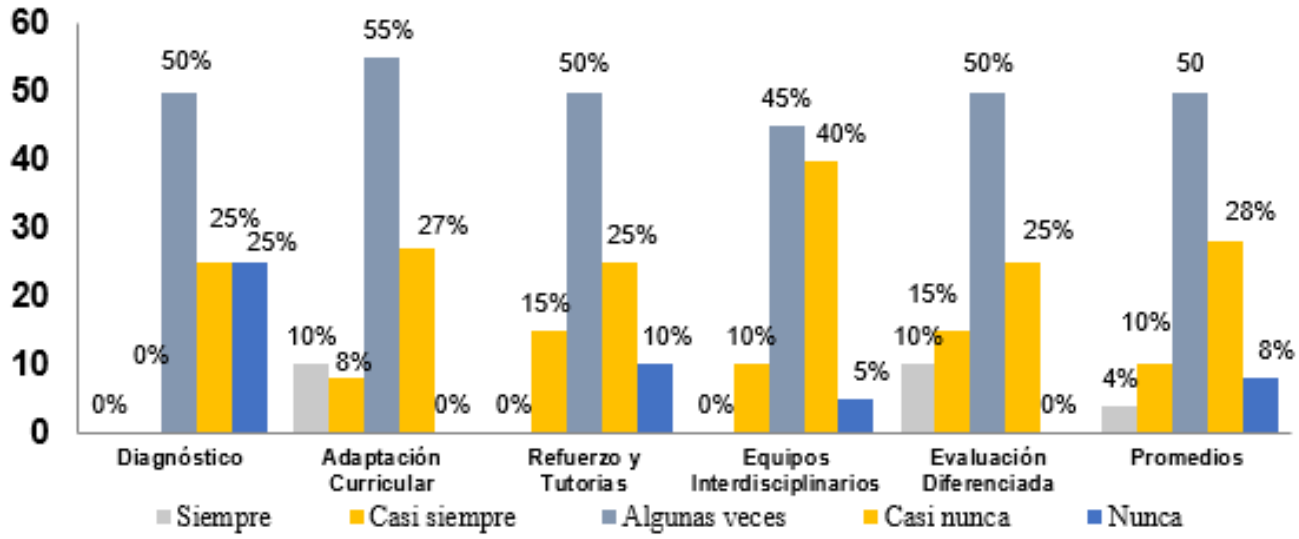
Castro (2003), la muestra censal integra todos los elementos de la población para el estudio, lo que permite una mayor validez en los resultados al no requerir generalizaciones a partir de un fragmento. Sobre la técnica, se seleccionó la encuesta, dirigida a los docentes de bachillerato, con un instrumento tipo cuestionario de escala tipo Likert, estructurado en 25 ítems cuyas opciones de respuesta fueron siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Este fue validado en su contenido (por juicio de expertos), con un coeficiente de 0.88 con el método de consistencia interna Alfa de Cronbach, precisando alta confiabilidad según parámetros de Hernández, et al., (2014). Finalmente, los datos recolectados fueron analizados con la estadística descriptiva en el desarrollo del objetivo planteado.

RESULTADOS

Una vez recolectada la información a través del instrumento aplicado a los docentes de bachillerato, se procede al análisis de los hallazgos bajo un enfoque de estadística descriptiva, previa tabulación en torno a las 3 dimensiones medulares de la investigación: la gestión de la diversidad cognitiva, la implementación de los pilares del diseño universal de aprendizaje y las estrategias metodológicas en el bachillerato; con la construcción de figuras que facilitan la identificación de tendencias y brechas en la práctica pedagógica actual. Posterior a la descripción de los datos, se realiza la discusión al contrastar los resultados con los aportes de los autores citados a lo largo del discurso.

Figura 1

Dimensión gestión de la diversidad



La figura 1 resume la data de la dimensión gestión de la diversidad cognitiva que contempla como punto de partida el diagnóstico participativo, en este indicador los educadores en 50% refieren algunas veces identificar inicialmente el perfil neurocognitivo y los estilos de aprendizaje del grupo

con el apoyo de diversos actores. Mientras que 25% casi nunca y otro 25% nunca cumplen con este lineamiento para la gestión de la diversidad cognitiva.

En cuanto a las adaptaciones curriculares, el 55% de los docentes refiere realizar ajustes en los objetivos y destrezas según las necesidades del aula solo algunas veces. Por otro lado, un 27% señala que casi nunca diseña actividades o aprendizajes con múltiples rutas de acceso a los contenidos. En contraste, solo un 32% de los educadores consultados manifiesta cumplir con estas directrices de manera recurrente, al reportar un 22% la opción casi siempre y un 10% la opción siempre.

En el marco de la gestión de la diversidad cognitiva, resulta fundamental brindar refuerzo y tutoría personalizada a los estudiantes. Al respecto, el 50% de los docentes consultados indica implementar estas acciones solo algunas veces, mientras que un 25% manifiesta hacerlo casi nunca y un 10% nunca. En consecuencia, apenas un 15% de los docentes ejecuta casi siempre planes de acompañamiento orientados a nivelar los ritmos de aprendizaje mediante metodologías que atiendan las necesidades específicas de los educandos.

Sobre la articulación con equipos interdisciplinarios, el 45% de los docentes refiere conectar algunas veces el trabajo pedagógico con el apoyo técnico. Esta dinámica implica mantener una coordinación sistemática con los especialistas del distrito escolar para intercambiar estrategias que favorezcan la gestión de la diversidad. No obstante, un 40% de los encuestados señala casi nunca realizar esta labor, un 5% nunca, y solo un 10% manifiesta atender esta directriz nacional de manera casi siempre.

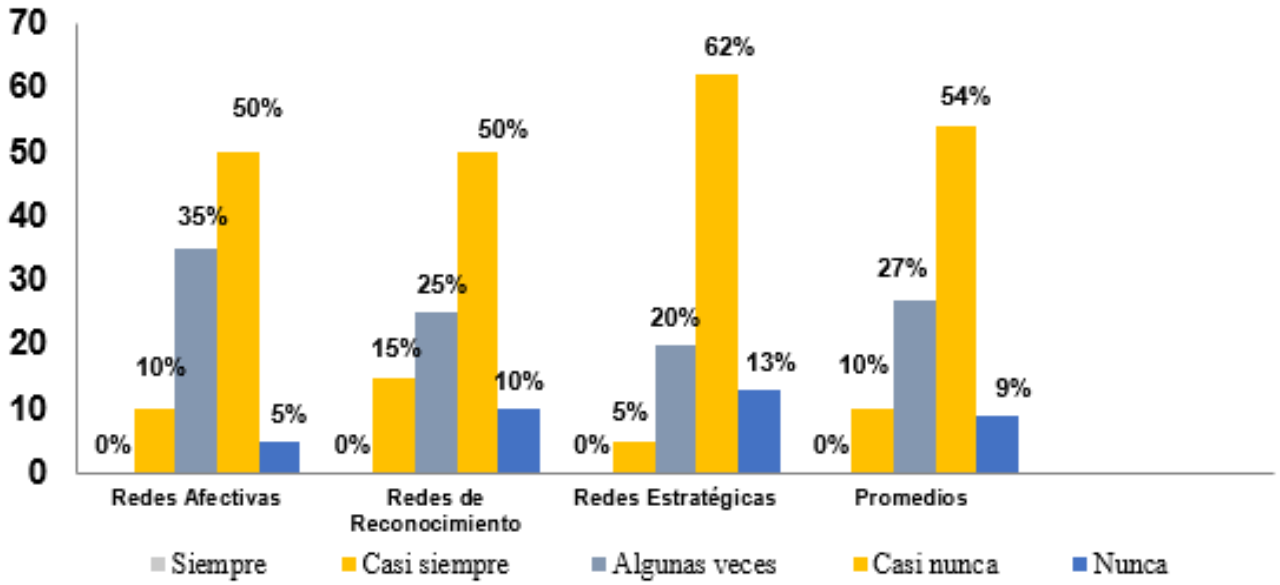
En cuanto al indicador de evaluación diferenciada, el 50% de los docentes reporta realizar esta práctica algunas veces, el 25% casi nunca, el 15% casi siempre y el 10% siempre. Es decir, la mitad del profesorado integra ocasionalmente técnicas e instrumentos que respetan la variabilidad cognitiva para alcanzar los aprendizajes esperados en el aula.

Tomando en cuenta lo señalado, los valores promedio de la dimensión indican que un 50% de los encuestados selecciona la opción algunas veces, mientras que un 28% señala casi nunca, un 8% nunca, un 10% casi siempre y un 4% siempre. Estos resultados permiten interpretar que la mitad de los educadores gestiona de manera limitada la diversidad cognitiva a través del diagnóstico participativo, las adaptaciones curriculares, el refuerzo académico, el apoyo de equipos interdisciplinarios y la evaluación diferenciada. En la discusión de estos resultados, los promedios de la dimensión gestión de la diversidad cognitiva reflejan que el 50% de los docentes invita solo algunas veces a padres y especialistas para el diagnóstico participativo. Esto constituye una debilidad latente, dada la importancia de recopilar información de diversas fuentes para crear el perfil neurocognitivo de los educandos, lo cual afecta la toma de decisiones referentes a las adaptaciones curriculares. Incluso las tutorías se realizan de manera individual, limitando la inclusión al emplear técnicas e instrumentos de evaluación que no responden a las particularidades presentes en el aula.

Estos resultados permiten evidenciar el contraste con lo señalado por Montoya et al. (2024), sobre la efectiva gestión docente de la diversidad que implica actuar como un diseñador de entornos flexibles, capaz de identificar las barreras del currículo y proporcionar múltiples rutas de acceso al conocimiento. No se limita a la atención individualizada de casos específicos, sino que, bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, supone una orquestación de recursos, tiempos y metodologías que permiten que cada alumno, independientemente de su perfil cognitivo, participe activamente en la construcción de su aprendizaje.

Figura 2

Dimensión pilares del diseño universal de aprendizaje (DUA)



En lo concerniente a la dimensión pilares del DUA, la figura 2 refleja lo siguiente: respecto al indicador redes afectivas, un 50% de los docentes selecciona la opción casi nunca y un 5% nunca. Esto significa que un 55% de los educadores escasamente diseña actividades con diversos niveles de desafío para captar el interés de los estudiantes, limitando la respuesta a las particularidades de los perfiles cognitivos, lo cual impide que los alumnos gestionen sus emociones durante el proceso de aprendizaje. El resto de los docentes se distribuye entre las opciones algunas veces (35%) y casi siempre (10%). Por su parte, el indicador redes de reconocimiento es omitido por un 60% de los profesionales, cifra que resulta de sumar las respuestas casi nunca (50%) y nunca (10%). Estos docentes escasamente presentan información mediante formatos visuales, auditivos o táctiles para compensar las dificultades de procesamiento descritas en el DSM-V en el marco de la diversidad cognitiva. En este sentido, solo un 25% de los educadores utiliza algunas veces organizadores visuales-como títulos o guías escritas que apoyen la percepción sensorial— y apenas un 10% indica atender esta directriz casi siempre.

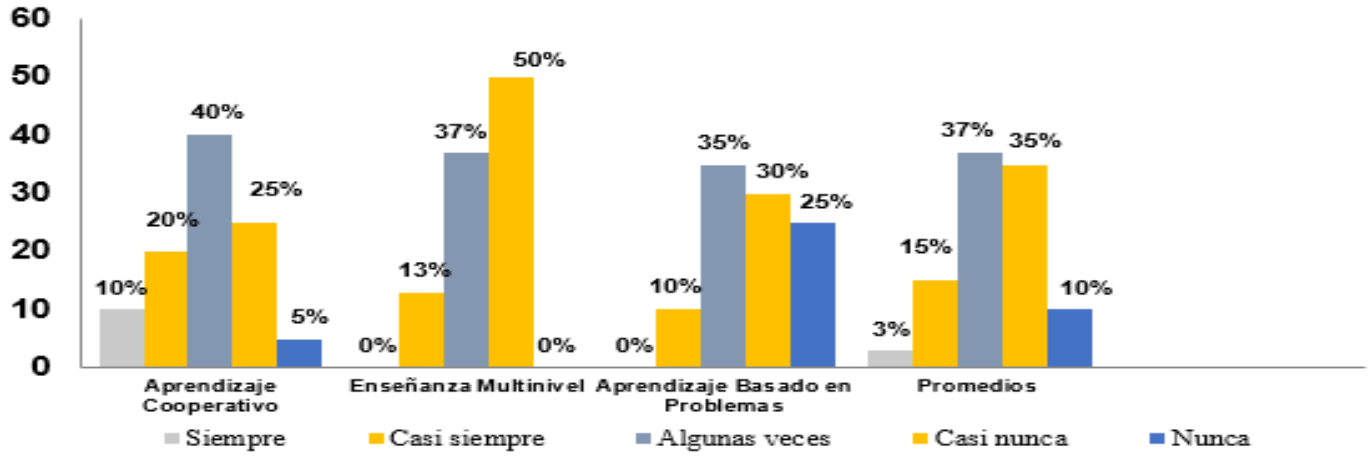
Concerniente al pilar del diseño universal para el aprendizaje referido a las redes estratégicas, los resultados reportan 62% en la categoría casi nunca y 13% en nunca. Este indicador revela que 75% de los docentes consultados reconoce escasamente permitir que sus estudiantes demuestren lo aprendido mediante medios diversos, tales como exposiciones orales, videos, maquetas o ensayos escritos. En cuanto a la retroalimentación constante, 20% de los educadores refiere implementarla algunas veces, mientras que solo 5% la aplica casi siempre como herramienta para que el estudiante monitoree su propio progreso y regule su desempeño.

De lo anterior se desprenden los siguientes valores promedio para la dimensión: 54% casi nunca, 9% nunca, 27% algunas veces y 10% casi siempre. Según estos datos, un 63% de los docentes consultados (cifra resultante de sumar las frecuencias casi nunca y nunca) escasamente gestiona en la práctica pedagógica los pilares del diseño universal para el aprendizaje, tales como las múltiples formas de representación mediante la activación de redes afectivas, de reconocimiento o estratégicas, a pesar de ser lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación de Ecuador (2024).

La discusión de los resultados evidencia una brecha significativa: el 63% de los docentes, al sumar las frecuencias de respuesta casi nunca (35%) y nunca (28%), no incorpora en su gestión los pilares referidos a las redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas. Esto demuestra que se dejan de lado en la práctica pedagógica los lineamientos vigentes del Ministerio de Educación para el bachillerato en Ecuador. Tal hallazgo es contrario a lo mencionado por García (2023), para quien el desafío no consiste en integrar al estudiante en un sistema rígido, sino en gestionar un entorno flexible que elimine las barreras de aprendizaje. Incluso, bajo los principios del diseño universal para el aprendizaje, la evaluación diferenciada no implica disminuir el nivel de exigencia, sino ofrecer múltiples medios para que el estudiante demuestre lo que sabe —mediante evaluación oral, proyectos prácticos o portafolios digitales, entre otros—, garantizando así la validez y confiabilidad del resultado obtenido.

Figura 3

Dimensión estrategias metodológicas en bachillerato



ISSN en línea 2452-4980

Para cerrar el análisis de la dimensión estrategias metodológicas en el bachillerato, la información representada en la figura 3 indica que el aprendizaje cooperativo, mediante la interacción en grupos heterogéneos y actividades con diversos grados de complejidad, es una práctica limitada. Ante esta realidad, un 40% de los educadores refiere implementar estas dinámicas solo algunas veces, mientras que un 25% reconoce que casi nunca las utiliza y otro 25% manifiesta nunca emplear esta estrategia metodológica activa para facilitar la gestión de la diversidad cognitiva.

En cuanto al indicador enseñanza multinivel, los resultados reflejan que el 50% de los docentes casi nunca organiza actividades con diversos niveles de complejidad que permitan a cada estudiante, según su perfil cognitivo, asumir un rol específico que contribuya al éxito del equipo. Por su parte, un 37% indica implementar esta metodología algunas veces para que los estudiantes participen en una misma lección desde sus propias capacidades, mientras que solo un 13% de los profesionales consultados reporta cumplir con esta práctica casi siempre. En cuanto al Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), un 30% de los docentes indica casi nunca utilizarlo, mientras que 25% señala nunca implementarlo para que los estudiantes resuelvan disyuntivas del mundo real. Esta metodología, que otorga al estudiante libertad para representar sus hallazgos es aplicada algunas veces por el 35% de los docentes, y solo un 10% casi siempre guía a los estudiantes en la resolución de problemas mediante la integración de saberes.

Por lo tanto, los valores promedio representados en la figura 3 indican que un 35% de los docentes seleccionó la opción casi nunca, un 10% nunca, 37% algunas veces, 15% casi siempre y solo 3% reporta el criterio siempre. En consecuencia, la mayoría de los educadores no hace un uso intensivo de estrategias metodológicas activas que otorguen un rol protagónico al estudiante y permitan adaptar la práctica pedagógica al perfil neurocognitivo, aspectos esenciales para la gestión de la diversidad cognitiva en el aula de bachillerato.

En la discusión, los resultados de la dimensión ‘estrategias metodológicas en el bachillerato’ reportan un comportamiento similar a los referidos anteriormente, evidenciándose que los educadores desarrollan escasamente actividades de aprendizaje cooperativo, a pesar de los beneficios que esto conlleva tanto en lo individual como en lo colectivo. Si bien ocasionalmente plantean el aprendizaje basado en problemas, la aplicación de la enseñanza multinivel es casi nula; esto sucede porque los docentes mantienen un apego a estrategias tradicionales que no se adaptan al ritmo y estilo de aprendizaje que demanda la gestión de la diversidad bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), obstaculizando así el desafío que impone el contexto ecuatoriano de transitar de una integración formal a una inclusión real y efectiva dentro del aula ordinaria.

Según Jumbo (2022), la presencia de diversos ritmos y estilos de aprendizaje en las instituciones “exige que el sistema abandone las prácticas homogeneizadoras, las cuales históricamente han generado exclusión y rezago pedagógico” (p.12).

Esta realidad demanda del docente gestionarla como una oportunidad para enriquecer el ambiente de aprendizaje mediante el diseño de experiencias accesibles para todo el grupo-clase, lo cual no se manifiesta en los educadores consultados, quienes expresaron escaso uso de estrategias metodológicas basadas en el DUA para la gestión de la diversidad en el aula.

En esencia, los resultados de la investigación contrastan con ese escenario ideal del docente en Ecuador, quien, desde la óptica de Correa et al., (2025), se vincula con los principios constitucionales que permean el "Buen Vivir (Sumak Kawsay) y los estándares de calidad del Ministerio de Educación, donde el docente actúa como un estratega de la inclusión y un garante de derechos" (p. 3). Asumir estos preceptos, así como los pilares del DUA van a redimensionar la práctica profesional para que cada aula con las estrategias seleccionadas empodere al estudiante en su autonomía y autorregulación.

En conjunto el análisis de los resultados evidencia debilidad y falencias en los educadores para la efectiva gestión de la diversidad cognitiva mediante el DUA, lo cual confirma lo mencionado por Avellán (2024) y Pincay y Cedeño (2023) acerca de la necesidad de una formación continua del profesorado en enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje. Por lo que el escenario investigado demanda una transformación profunda en los procesos de planificación y evaluación alineados al currículo nacional.

CONCLUSIONES

Basado en el análisis y discusión de los resultados, se concluye lo siguiente: los docentes presentan apego a una práctica pedagógica tradicional, con un diagnóstico desvinculado de actores clave como padres y especialistas, lo cual les dificulta obtener información y apoyo de otros expertos para poder gestionar con eficiencia la diversidad cognitiva. Al mismo tiempo, es evidente la falta de sistematización detectada en cuanto al diagnóstico; y la adaptación desvincula los programas de refuerzo y tutorías e, incluso, el perfil neurocognitivo del estudiante, con escasa variedad de técnicas e instrumentos que faciliten la evaluación diferenciada.

De igual manera, se concluye que los docentes no aplican los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), omitiendo la activación de las redes neuronales (afectivas, de reconocimiento y estratégicas) necesarias para el aprendizaje. La ausencia de múltiples formas de representación, acción y expresión limita la flexibilidad pedagógica y compromete la equidad, restringiendo las oportunidades de éxito escolar del estudiantado.

Vinculado con lo anterior, se evidenció un predominio de estrategias metodológicas en el bachillerato homogéneas y tradicionales, con escaso uso de estrategias activas como el aprendizaje cooperativo, el basado en problemas o la enseñanza multinivel. Esto revela una resistencia al cambio del paradigma docente. En concreto, se determinó que la práctica profesional docente se encuentra distante de ese escenario ideal que priva en los enunciados de las políticas educativas de Ecuador:

gestionar la diversidad con eficiencia, bajo los principios constitucionales del Buen Vivir y de la inclusión.

Por consiguiente, los educadores carecen de una visión integral que les permita concebir la atención a la diversidad como una respuesta ante la crisis y no como un eje transversal anclado al Diseño Universal para el Aprendizaje. De ahí que requieran asumir la gestión de la diversidad como una oportunidad de crecimiento, para enriquecer el proceso educativo y garantizar realmente una educación de calidad, con equidad, en pro del máximo desarrollo de cada educando, a fin de que alcance los aprendizajes esperados en las áreas que contempla la malla curricular del bachillerato en Ecuador, gracias a la consideración de los pilares del DUA con estrategias que respondan a las necesidades e intereses de cada caso.

En concreto, los datos revelan una brecha crítica: existe la intención de ser inclusivos, pero no se están aplicando las herramientas técnicas del Diseño Universal para el Aprendizaje de forma sistemática. Es decir, existe una brecha de implementación en el bachillerato. Los resultados indican que la gestión de la diversidad cognitiva aún se percibe como una tarea excepcional y no como el eje del diseño pedagógico. Se recomienda, por tanto, a la dirección del plantel, implementar diversas alternativas para optimizar las habilidades, capacidades y actuación de los docentes, de modo tal que en la práctica puedan gestionar la diversidad con atención a los pilares y estrategias enmarcadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Es necesario que en la institución se haga un inventario de los recursos disponibles para que pueda apoyarse la práctica pedagógica con materiales en formatos alternativos como audiolibros, guías visuales, simuladores e interactivos a integrar en la planificación curricular, en respuesta a la variabilidad cognitiva del estudiantado, permitiendo que cada uno elija la vía del conocimiento que se adapte a su perfil. De ahí, se recomienda a la institución establecer un sistema de indicadores de seguimiento a los docentes en cuanto al diagnóstico participativo y adaptaciones curriculares, así como atender a las directrices de los equipos interdisciplinarios para la evaluación diferenciada, con el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo, enseñanza multinivel y aprendizaje basado en problemas. Es importante reunirse con los docentes a fin de reflexionar con ellos sobre la importancia de dinamizar la práctica pedagógica, tomando en cuenta la gestión de la diversidad cognitiva que parte de incorporar a padres, especialistas y demás actores educativos en el diagnóstico participativo para precisar el perfil neurocognitivo de los estudiantes. Esto, para las debidas adaptaciones curriculares, con el refuerzo y tutoría que amerita cada caso; a la vez, fortalecer equipos interdisciplinarios para la planificación y evaluación diferenciada con técnicas e instrumentos pertinentes.

Igualmente, se insta a los docentes a conformar mesas de trabajo donde puedan intercambiar posturas e ideas para activar redes afectivas, de reconocimiento y estratégicas, como pilares del Diseño Universal para el Aprendizaje, para que, con el uso de estrategias como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel y el aprendizaje basado en problemas, puedan generarse las condiciones para que cada estudiante alcance los aprendizajes esperados en bachillerato, con respeto a su estilo

y ritmo, sentando las bases para garantizar la formación integral y el máximo desarrollo de las potencialidades de la población.

REFERENCIAS

Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: El Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA). Ediciones Morata.

Anijovich, R., y Mora, S. (2017). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor. ISBN-10 950-701-631-5

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades de los que funcionan diferente*. Paidós.

Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

Avellán, M, & Alcivar, G. (2024). Diseño universal para el aprendizaje: Percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes. *Revista Arandú*, 11(2), 49-65. Avellán https://www.uticvirtual.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/251

Caguana, D., Esteves, Z., Villao, F. & Garcés, N. (2023). Diseño Universal para el Aprendizaje. El caso de la Universidad de Guayaquil. LUZ, 23(1), e1406. https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1406

Caraguay, D. (2025). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el proceso de enseñanza de Química en Primer Año de Bachillerato General Unificado, Unidad Educativa Municipal "Julio Enrique Moreno", D.M. de Quito.* [Trabajo de grado, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Institucional. https://www.dspace. uce.edu.ec/entities/publication/21cc20fe-babb-40a5-aa4a-dc4a684d2a8d

Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración.* Editorial Uyapar.

Correa, M., Pérez, N., Campoverde, A. & Robinson, J. (2025). Gestión educativa en la aplicación de políticas inclusivas. *MQRInvestigar,* 9(2), e747. https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e747

García, J. (2023). *Transformar la educación: Diseño Universal para el Aprendizaje y otras propuestas para una escuela inclusiva.* Octaedro. ISBN-13: 978-84-19312-87-7.

Gómez, L., Chuquitarco, S., Yagual, M., Chavesta, M. & Parra, M. (2024). *Educación inclusiva y diversidad.* https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/ 04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. ISBN: 978-1-4562-2396-0.

Jumbo, D. (2022). Atención a la diversidad en educación básica en Ecuador. Ciencia Latina *Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3933-3945. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3366

Loaiza, D., García, I., Romero, J., Diaz., M. & Ronquillo, P. (2023). Educación inclusiva y los tipos de necesidades educativas especiales: caso Ecuador. C*iencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 7(2), 11137-11150. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6193

Ministerio de Educación del Ecuador. (2012). *Manual de estándares de calidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). *Currículo de bachillerato.* https://educacion.gob.ec/curriculo-bgu/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Manual para la implementación de los estándares de calidad*. https://educacion.gob.ec/publicaciones-2017/

Ministerio de Educación de Ecuador. (2021). *Currículo priorizado del bachillerato*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/08/Curriculo-Priorizado-Bachillerato.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A. *Normativa para regular la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en el Sistema Nacional de Educación.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00084-A.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2024). *Lineamientos para la evaluación de los aprendizajes para personas con necesidades educativas específicas asociadas o no a la discapacidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/12/lineamiento-evaluacion-personas-con-NEE.pdf

Montoya, T., Fierro, M., Ayala, M., Lema, P. & Pillapaxi, M. (2024). El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): Un modelo para la inclusión educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 8(4), 10904-10920. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/13231

Pincay, J., & Cedeño, L. (2023). Diseño Universal de Aprendizaje y atención a la diversidad en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, 5(2), 132-148. https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/854

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista do Centro de Educação,* 31(1), 11-22. https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf

Rodríguez, A.., Macías, N. & Briones, Y. (2022). La atención a las necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad: procesos y dificultades. Un estudio desde la vinculación universitaria. *REVISTA DE INVESTIGACIÓN*, 46(107), 127–142. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/114

Singer, J. (2017). NeuroDiversity: The birth of an idea. Judy Singer

Torres, S., Tocto, B., Patiño, D., Morales, M. & Saltos, K. (2025). Estrategias para la gestión de la diversidad en el aula y la inclusión educativa: Strategies for diversity management in the classroom and educational inclusion. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(6), 3308 – 3321. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3244.

Zubillaga, A. (2022). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: de la teoría a la práctica en el aula.* Morata. ISBN 978-84-7112-831-7.

Declaraciones de la autora:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): Lilia Patricia Comina Sarasti: Todos los roles.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
98-118
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA DE LA SALUD

Julio César Cesar Valdés
Leticia Méndez Jiménez

Recibido: 12-03-2026
Aprobado: 22-05-2026
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
p.p. 98-118

Autor

Julio César Cesar Valdés*

Cubano. Magister en Investigación Educativa, Licenciado en Contabilidad y Finanzas. Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales (FACES) de la Universidad Metropolitana del Ecuador del Ecuador (UMET)

Correo electrónico:
jccesarvaldes@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0000-0002-5909-9805

Leticia Méndez Jiménez**

Mexicana. Magister en Ciencias de Enfermería. Licenciada en enfermería. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Veracruzana de México.

Correo electrónico:
leticia_mj7@hotmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0003-9852-8689

HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA DE LA SALUD

Digital tools for teaching health economics

Resumen

Históricamente, la enseñanza de la economía de la salud ha sufrido cambios generados por la diversificación de las tecnologías digitales, por lo que trazamos como objetivo de investigación analizar de manera crítica el rol de las herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud, identificando fortalezas, retos y estrategias para su articulación pedagógica efectiva, para su tratamiento se empleó un enfoque cualitativo que permitió la comprensión de problemas sanitarios complejos y de los entornos sociales desde la representación de los participantes. Dicho objetivo unido a esta metodología, permitieron revelar resultados como que el empleo de herramientas digitales permite el análisis e interpretación de los hallazgos resultantes de la evaluación económica, a través de representaciones gráficas, tablas dinámicas y formas visuales de datos e información. Finalmente se señala que las herramientas digitales constituyen una alternativa relevante para actualizar la enseñanza de la economía de la salud.

Palabras claves: Herramientas digitales educativas, tecnología, economía de la salud, costos, educación superior

Cómo citar este artículo:

Cesar-Valdés, J. & Méndez-Jiménez, A. (2026) Herramientas digitales para la enseñanza de la economía de la salud. Revista *Estudios en Educación (REeED),* 9(16), 98-118

Abstract

Historically, the teaching of health economics has undergone changes driven by the diversification of digital technologies. Therefore, this research aimed to critically analyze the role of digital tools in health economics education, identifying strengths, challenges, and strategies for their effective pedagogical integration. A qualitative approach was employed, allowing for the understanding of complex health problems and social contexts through the participants' perspectives. This objective, combined with this methodology, revealed results showing that the use of digital tools facilitates the analysis and interpretation of findings from economic evaluations through graphical representations, dynamic tables, and visual formats of data and information. Finally, it is noted that digital tools constitute a relevant alternative for updating health economics education.

Keywords: Digital educational tools, technology, health economics, costs, higher education

INTRODUCCIÓN

Desde inicios del presente siglo, la enseñanza de la economía de la salud ha sufrido cambios significativos generados por la diversificación de las tecnologías digitales en las universidades, según Ferrari (2023) esta área del conocimiento ha tenido su fundamento pedagógico en la impartición de clases magistrales, folletos especializados y la resolución de ejercicios teóricos y prácticos, no obstante el incremento de la complejidad de los sistemas sanitarios y al contar con una excesiva cantidad de datos demandan estrategias pedagógicas con mayor grado de aplicación y análisis.

En paralelo, la puesta en práctica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación demuestran mejoras en la participación, el aprendizaje activo y el perfeccionamiento de competencias analíticas cuando se articulan de forma organizada (Brito et al., 2025).

En los momentos actuales, la enseñanza de la economía de la salud se halla en un punto de inflexión, a nivel mundial, el perfeccionamiento de las destrezas para analizar la economía en la adopción de decisiones acertadas constituye una necesidad inminente en el sistema sanitario. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) demanda la necesidad de formar talento humanos con capacidad para valorar intervenciones desde la perspectiva de costo-efectividad, sostenibilidad financiera y equidad.

Estos elementos hacen plantear como objetivo de la presente investigación analizar de manera crítica el rol de las herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud, identificando fortalezas, retos y estrategias para su articulación pedagógica efectiva en entornos globales y regionales.

La hipótesis que se pretende demostrar con este estudio radica en como la articulación metodológica de herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud favorece de manera significativa el aprendizaje diligente y el progreso de destrezas razonadas en los estudiantes, proporcionando una asimilación más segura de la evaluación económica y fortaleciendo su capacidad para adoptar decisiones oportunas en los sistemas de salud.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) enfatiza en que los sistemas de salud demandan de profesionales con capacidades para analizar datos y hacer evaluaciones económicas que permitan la mejora de la eficiencia del gasto sanitario, en este sentido, contar con instrumentos como software, simuladores de políticas públicas, datos estadísticos y entornos virtuales de aprendizaje constituyen recursos esenciales para la formación profesional (OCDE, 2020).

Este contexto mundial da cuenta de un incremento en la digitalización e informatización tanto de los sistemas de salud como de las técnicas y métodos de enseñanza. El empleo de big data, inteligencia artificial y los modelos económicos aplicados a la salud requieren de novedosas prácticas tanto técnicas como analíticas en los futuros profesionales de la salud (World Bank, 2021).

La formación en economía de la salud no solo se limita a la comprensión de conceptos como los de eficiencia o equidad, sino que incorpora capacidades para trabajar con datos reales, además asegura la interpretación de indicadores internacionales y la construcción de modelos que pronostiquen y orienten la toma de decisiones sanitarias. Según Cesar (2010) estos cambios dan respuestas a la necesidad de sistemas sanitarios con mayor grado de adaptación y sostenibilidad, esencialmente tras crisis mundiales que han evidenciado las falencias estructurales en la distribución de recursos. Por su parte Latinoamérica muestra un desarrollo heterogéneo en la puesta en práctica de herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud, si bien varias instituciones de Educación Superior y centros de investigación han articulado las estadísticas regionales con estudios cuantitativos, aún perduran brechas en cuanto a infraestructura tecnológica, conectividad, financiamiento y capacitación docente (CEPAL, 2022).

Además, los sistemas sanitarios en América Latina le hacen frente a limitaciones en los presupuestos para salud y a discrepancias estructurales que demandan un análisis económicos especifico, a esto se suma el insuficiente número de profesionales de la salud capacitados en metodologías digitales activas (Atun et al., 2015) situación que asevera la necesidad de mejorar las destrezas digitales en la formación profesional de la región.

De este análisis emerge una problemática complicada y multidimensional, en primer lugar, se denota una gran discrepancia entre la disponibilidad de herramientas digitales y su articulación pedagógica activa en los planes de estudio, varias instituciones tienen un limitado acceso a diferente software técnico o bases de datos de calidad, lo que limita la formación en la práctica. En segundo lugar, se denota insuficiencia en capacitación docente para el empleo didáctico de tecnologías analíticas, lo que limita la transformación de recursos digitales en prácticas de aprendizaje específico, en tercer lugar, la falta de orientación curricular que favorezca la articulación entre la economía, salud y las competencias digitales crea divisiones en la formación académica.

Estas falencias inciden en la capacidad de los graduados para desarrollar evaluaciones económicas de rigor y poder participar en la adopción de decisiones enfocadas en evidencia, perturbando de manera indirecta la eficiencia y equidad de los sistemas de salud.

El alcance del estudio intuye una revisión conceptual y contextual del empleo de plataformas digitales, software de análisis económico y bases de datos abiertas para a la formación profesional con énfasis en prácticas y retos regionales, adicionalmente se proponen algunas ideas dirigidas a perfeccionar las destrezas digitales tanto en estudiantes como en docentes, favoreciendo a una formación más adecuada, neutral y articulada con las necesidades actuales de los sistemas sanitarios.

MARCO TEÓRICO

Fundamentación epistemológica:

El presente trabajo tiene un sustento epistemológico de corte interpretativo -constructivista con apertura pragmática, en la que el conocimiento es considerado como una construcción situada que irrumpe de la articulación entre sujetos, argumentos y herramientas, de manera particular las digitales, desde esta mirada el aprendizaje de la economía de la salud no se limita a trasmitir teorías, sino que representa la co-construcción de conceptos a partir del análisis de problemas reales.
El empleo de datos empíricos y la implementación de métodos de evaluación económica, por lo que el conocimiento es eficiente, contextual y encaminado a comprender fenómenos complejos como la redistribución de recursos humanos, materiales, tecnológicos y financieros en los sistemas de salud.

En concordancia con estos postulados, la realidad educativa es asumida socialmente y mediada por experticias, lenguajes y tecnologías, las herramientas digitales son entendidas como bases de datos abiertas, software estadístico y plataformas virtuales, las que funcionan como agentes epistemológicos que cambian la forma en que se origina, valida y notifica el conocimiento en economía de la salud.

El acceso a información originada por organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) o el Banco Mundial (BM) no solo incrementa las fuentes de evidencia, sino que además reconfigura los juicios de validez hacia una evidencia empírica reproducible y aplicada, mejorando el vínculo entre teoría y práctica.

De igual manera, la investigación añade componentes del pragmatismo epistemológico, reconociendo que el valor del conocimiento está en su posibilidad para la toma de decisiones, en el campo de la economía de la salud, esto se ve traducido en la capacidad de emplear diferentes métodos como el análisis de costo-efectividad o costo-beneficio para dar respuestas a problemas específicos de política de salud.

Desde esta perspectiva, el conocimiento está encaminado a perfeccionar la eficacia, equidad y sostenibilidad de los sistemas sanitarios, lo que evidencia que la enseñanza está orientada al desarrollo de destrezas que les permitan a los alumnos descifrar datos, elaborar modelos y adoptar decisiones basadas en evidencia.

Por otro lado, esta fundamentación evidencia el predominio de la epistemología crítica, al considerar que producir y usar el conocimiento en salud representa atravesar elementos políticos, económicos y sociales, en América Latina aún persisten diferencias en el acceso a tecnologías, datos y recursos educativos que estipulan la manera en que se enseña y aprende la economía de la salud

Por lo que el empleo de herramientas digitales debe ser analizada desde una perspectiva crítica que ayude a identificar brechas, debatir y criticar modelos hegemónicos relacionados con el conocimiento, promoviendo así una formación más justa e comprensiva.

La combinación de estos postulados epistemológicos favorece la sustentación de una visión integradora donde la enseñanza de la economía de la salud es comprendida como un proceso interdisciplinario, puesto en práctica y mediado por la tecnología al integrar las herramientas digitales no solo cambian las metodologías de enseñanza, sino también la manera en que se construye el conocimiento.

Lo que permite un aprendizaje fundamentado en evidencia, encaminado a la solución de problemas para darle respuestas a las necesidades más urgentes de los sistemas sanitarios, debido a ello la presente investigación se posiciona como una configuración epistemológica que identifica la complejidad del conocimiento sanitario y la importancia de formar profesionales competentes que actúen de forma crítica, orientada y contextualizada.

Referencias teóricas:

Como forma de darle tratamiento al objeto de estudio planteado, resulta imprescindible hacer mención a investigaciones previas relacionada con el tema en cuestión, según Méndez (2020) un marco teórico con miradas de diferentes autores permite fundamentar el objeto de estudio. Se llega a este marco teórico con las palabras claves desglosadas y tomando como punto de partida investigaciones anteriores o antecedentes vinculados al soporte de las herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud.

En este sentido Quintana et al., (2021) reflexionan sobre la necesidad de los recursos para la enseñanza de la economía de la salud y para ellos delinearon un software educativo, con una organización didáctica del contenido propicio para el proceso docente educativo, lo que favoreció el aumento y modernización de la bibliografía a revisar por los estudiantes y profesores, además agregaron representaciones, vocabulario de conceptos económicos, ejercicios prácticos y guías de estudio independiente.

Por su parte Berrelleza et al., (2024) desde México manifiestan que la definición de economía digital no posee una conceptualización generalmente reconocida, atendiendo a que esta área del conocimiento aún se encuentra en los inicios de la digitalización, a lo que se suma la brecha entre las herramientas y su instrumentación para el logro de la eficiencia de la cadena de valor y las prácticas de compra de los clientes.

Tendencia que es confirmada por Zambrano et al., (2024) quienes desde Manabí, Ecuador, quienes aportan una visión prospectiva e identifican posibles evoluciones en la relación entre la economía digital y la educación superior, ofreciendo una evaluación exhaustiva de la integración de la economía digital en la educación superior, destacando la importancia de abordar los desafíos actuales

y anticipar las futuras direcciones de esta evolución para garantizar un entorno educativo robusto y adaptado a las demandas de la era digital.

La revisión bibliométrica encaminada al cuidado de la salud y la economía, desarrollada por Chanamé et al., (2024) evidencia un interés creciente en la relación entre economía y cuidado de la salud, lo cual no solo aporta información relevante para la comunidad científica actual, sino que también sienta bases sólidas para futuras investigaciones en estos campos de impacto global.

También se revisó el artículo Economía de la Salud Global: Fronteras Analíticas y Desafíos en los Sistemas Sanitarios de Llinás et al., (2026) en el que se identificaron siete áreas de desarrollo esenciales para evidenciar avances sustanciales en la integración de la eficiencia y la equidad en la evaluación económica, identificando desafíos en la generalización, la equidad distributiva y la aplicabilidad de la evidencia en países de ingresos bajos y medianos

Por último, se consultó la investigación de Gutiérrez (2020) titulado Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación en el que se le da tratamiento a familias y/o estudiantes vulnerables, aquellos cuyos ingresos no son suficientes para satisfacer sus necesidades, han sido desplazados por la violencia, víctimas de catástrofes, han perdido el empleo o viven en zonas rurales de difícil acceso, baja infraestructura eléctrica e inexistencia de conexión a internet.

METODOLOGÍA

Para el pertinente tratamiento del objeto de estudio de la presente investigación se fijó la posición paradigmática y metodológica, la que permitió cierto grado de rigor en la elaboración del nuevo conocimiento científico referente a las herramientas digitales para el adecuado proceso enseñanza aprendizaje de la economía de la salud, asumiendo la metodología como el elemento significativo sobre el cual versó los procedimientos realizados en el proceso investigativo.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, ya que se analizó e interpretó el rol de las herramientas digitales en el proceso de docente educativo de la economía de la salud desde representaciones conceptuales y contextuales, permitiendo entender fenómenos educativos complejos, como la articulación de tecnologías en la formación profesional, tomado en consideración elementos pedagógicos, institucionales y sociales que intervienen en su puesta en práctica (Creswell & Creswell, 2018).

Dicho enfoque cualitativo permitió que se interpretara críticamente la literatura científica más actualizada, documentos institucionales y prácticas pedagógicas, con la intención de revelar tendencias, retos y oportunidades para la enseñanza de la economía de la salud en escenarios educativos modernos.

El paradigma empleado fue el interpretativo ya que la investigación se centró en la comprensión de la realidad educativa mediante el análisis relevante, escenarios y experiencias vinculadas

al empleo de herramientas digitales en la enseñanza, dicho paradigma resultó oportuno porque la investigación no pretendió evaluar variables cuantificables, sino descifrar cómo los recursos tecnológicos favorecen el desarrollo de competencias en economía de la salud y cómo su puesta en práctica se vincula con entornos institucionales y regionales determinados (Denzin & Lincoln, 2018) bajo esta perspectiva se buscó comprender la estrategia educativa y su vínculo en relación con los cambios digitales universitarios.

La metodología empleada fue de revisión documental, alineada al análisis sistemático de literatura científica, documentos técnicos e informes institucionales vinculados a la economía de la salud y al empleo de herramientas digitales en educación superior, este enfoque permitió resumir, examinar y descifrar información derivada de diferentes fuentes académicas y organismos internacionales, como la OMS y el Banco Mundial (BM)

Estas instituciones han tratado la formación profesional, el análisis económico y el uso de datos y estadísticas de la salud, esta revisión resultó importante para reconocer tendencias globales y regionales y para crear una base teórica fuerte que soporte el análisis de la economía de la salud
Se construyeron criterios de inclusión que tomaron en cuenta artículos científicos, libros e informes técnicos en español e inglés, publicados entre 2010 y 2024, vinculados al área de conocimiento de la salud, evaluación económica, educación digital y análisis de datos en salud, priorizando fuentes con adecuado rigor académico, excluyendo publicaciones sin soporte académico, plagiadas o no aptas, la búsqueda se hizo en bases de datos como Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Google Scholar.

En total, se consultaron entre 60 y 80 documentos, los que fueron seleccionados a través de un proceso de cribado por notabilidad y calidad, la estrategia de análisis se fundamentó en un enfoque de análisis temático, estableciendo la información en categorías como herramientas digitales, uso de datos abiertos, evaluación económica y estrategias pedagógicas, lo que favoreció el establecimiento de modelos, estilos y retos en la articulación de tecnologías en la enseñanza de la economía de la salud, tanto a nivel mundial como en el escenario latinoamericano.

El diseño que se adoptó fue no experimental de tipo descriptivo-analítico, ya que no se manipularon variables, como tampoco se intervino de manera directa en ningún entorno educativo, sino que examinó la información que existe sobre la temática, este diseño permitió describir el estado real de la enseñanza de la economía de la salud, analizándose el rol de las herramientas digitales en este proceso pedagógico.

Mediante la revisión de fuentes bibliográficas e informes especializados, se buscó revelar modelos, enfoques pedagógicos y experiencias significativas que contribuyeran a la comprensión de la relación entre tecnología digital y formación profesional en economía de la salud.

El estudio clasificó como investigación descriptiva y analítica, ya que tuvo como intención determinar el empleo de herramientas digitales en la formación profesional en economía de la salud y

examinar sus implicaciones pedagógicas, la dimensión descriptiva permitió reconocer las herramientas más significativas, plataformas y recursos tecnológicos empleados en los escenarios educativos, al tiempo que la dimensión analítica posibilitó la interpretación de su incidencia en el desarrollo de competencias vinculadas con el análisis de la economía de la salud, la adopción de decisiones basadas en evidencia y la formación interdisciplinaria.

La modalidad de la investigación fue bibliográfica o documental, dado que se fundamentó la recolección y el análisis crítico de información derivada de producciones científicas, libros técnicos, documentos institucionales e informes académicos, todo esto permitió elaborar marco teórico conceptual y contextual riguroso sobre la temática en cuestión, también facilitó que se comparen las prácticas globales y regionales, favoreciendo la identificación de buenas prácticas y los retos en la articulación de tecnologías educativas en la economía de la salud.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

La incorporación de herramientas digitales en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la economía de la salud ha cambiado de manera significativa las estrategias educativas universitarias, en un escenario donde los sistemas de salud le hacen frente a grandes presiones financieras, a la decadencia poblacional y al desarrollo tecnológico en la ciencias de la salud, resultan esencial que los estudiantes resuelvan ejercicios prácticos para comprender cómo se distribuyen los recursos en el sistema sanitario y cómo se evalúan las intervenciones desde lo económico (Drummond et al., 2015). Esto hace que las tecnologías digitales permitan que los estudiantes tengan acceso a información novedosa, desarrollen análisis cuantitativos y formen parte de grupos de aprendizaje significativo basados en evidencia.

Actualmente, varios organismos e instituciones internacionales promueven el acceso libre a información sanitaria y económica con la intención de perfeccionar la investigación y la formación profesional, por su parte la OMS, BM y la OCDE brindan plataformas de información que ayudan al análisis de indicadores de gasto en salud, costos hospitalarios, días cama y desempeño de los sistemas sanitarios, los que se convierten en recursos didácticos y pedagógicos ventajosos para el desarrollo de ejercicios prácticos en el salón de clases. El uso de herramientas digitales permite comprender el empleo de los métodos y técnicas analíticas de evaluación económica que más se utilizan en el sistema de salud, permitiendo comprender y establecer cuáles son las más beneficiosas en correspondencia con los recursos empleados, entre las técnicas más empleadas son el análisis de costo-efectividad, el análisis de costo-beneficio y el análisis de costo-utilidad (Trujillo, 2025). Cuando la economía de la salud es enseñada a través de software estadístico o simuladores, los estudiantes experimentan de manera directa el proceso de análisis y logran mejor comprensión de las implicaciones de las decisiones adoptadas en los sistemas sanitarios.

Otros elementos significativos para el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes es el uso de Excel, R, Python o Stata ya que favorecen el procesamiento de la información epidemiológica y económica, permiten la construcción de modelos de evaluación y ayuda a personificar hallazgos a través de gráficos y tablas, estas destrezas son cada vez más usadas en los entornos profesiona-

les, de manera específica en instituciones sanitarias públicas, organismos internacionales y centros de investigación, específicamente en instituciones públicas (World Bank, 2021). Además, el empleo de plataformas digitales ayuda en la elaboración estrategias de aprendizaje significativo como es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Análisis de Estudios de Caso y las simulaciones de toma de decisiones en salud, mediante estas estrategias los estudiantes analizan contextos reales, evalúan problemas de intervención y proponen recomendaciones apoyadas en evidencia económica, este tipo de aprendizaje favorece al desarrollo del pensamiento crítico y a la comprensión de la incidencia que estos tienen en las decisiones económicas y en la continua prosperidad de los individuos.

Herramientas digitales utilizadas en la enseñanza de la economía de la salud

Las herramientas digitales utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la economía de la salud se clasifican en tres grandes categorías: plataformas de datos abiertos, software de análisis estadístico y entorno virtual de aprendizaje, cada una de ella tiene diferentes funciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo que favorece complementariamente el desarrollo de competencias analíticas, metodológicas y tecnológicas en los estudiantes, la articulación de estas tres categorías con el logro de competencias ayuda a convertir la enseñanza tradicional en prácticas de aprendizaje más eficiente, interactiva y alineada a resolver situaciones reales en el sector salud. Haciendo un análisis pormenorizado de cada una de las categorías, se observa que las plataformas de datos abiertos forman una fuente de información para el análisis económico en salud, esta plataforma brinda acceso libre a grandes bases de datos que tienen indicadores de los sistemas sanitarios. Organismo como la OMS, BM y la OCDE han creado bases de datos para el desarrollo de la actividad económica y la investigación, contar con estos datos le permite que los estudiantes resuelvan ejercicios con estados comparativos entre naciones, analicen comportamientos en el gasto sanitario y entiendan las desigualdades estructurales entre diferentes sistemas sanitarios.

Tabla 1

Herramientas digitales empleadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la economía de la salud

Tipo de herramienta	Ejemplos	Aplicación educativa
Bases de datos abiertas	Observatorio Mundial de la OMS, Indicadores de Desarrollo Mundial	Análisis comparativo de los sistemas sanitarios
Software estadístico	Excel, R, Python, Stata	Análisis de datos y modelos económicos
Plataformas educativas	Moodle, Coursera, Google Classroom	Gestión de contenidos y aprendizaje colaborativo
Herramientas de visualización	Tableau, Power BI	Presentación de hallazgos y análisis estadístico

Desde la dimensión pedagógica y como muestra la tabla anterior, el empleo de información real en el aula permite el aprendizaje basado en evidencia, mediante el cual los estudiantes no solo analizan conceptos de manera teórica, sino que además ponen en práctica herramientas para el análisis e interpretación de estrategias sanitarias y hallazgos en salud. Por su parte, el software de análisis estadístico representa un instrumento esencial para el procesamiento y la interpretación de los datos obtenidos, diferentes programas favorecen la organización de grandes masas numéricas, la realización de análisis estadísticos y la construcción de modelos de evaluación económica empleados en los sistemas sanitarios.

Mediante estas herramientas, los estudiantes desarrollan análisis de costo-efectividad, simulan escenarios sanitarios y modelan distribución de recursos, esto permite la asimilación de los métodos cuantitativos empleados en la economía de la salud, favoreciendo en los estudiantes la experimentación directa de análisis económico. El empleo de este software estadístico también busca fortalecer las competencias digitales de los estudiantes, las que además de necesarias son altamente demandadas en las ciencias médicas, actualmente los gobiernos y decisores emplean este instrumento para evaluar el impacto de programas comunitarios de salud, por esta razón la formación en el uso de manejo de estas tecnologías se convierte en un mecanismo fundamental en los currículos académicos vinculados con la salud, economía y procesos sanitarios. Por otro lado, los Entornos Virtuales de Aprendizaje constituyen un componente esencial para la organización, desarrollo y éxito del proceso enseñanza – aprendizaje, sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle, Google Classroom o Canvas facilitan la estructuración de contenidos curriculares, intercambiar recursos digitales, elaborar ejercicios prácticos y permite mayor fluidez entre docentes y estudiantes.

Por lo que, estas plataformas ayudan además a agregar elementos de multimedia, estudios de caso participativos, foros de discusión y evaluaciones en línea, contribuyendo a la diversificación de estrategias didácticas y pedagógicas empleadas en la formación profesional. Además, estos entornos virtuales permiten la implementación de diferentes metodologías educativas activas para el aprendizaje del estudiante, siendo las más significativas el Aprendizaje Colaborativo y el ABP, esta herramienta, les permite a los estudiantes el trabajo en grupos y el análisis de casos reales y genera análisis y discusión de los hallazgos investigativos más recientes.

En su conjunto estas tres categorías, generan un ambiente educativo más acabado y creativo, estas favorecen la articulación de la teoría con la práctica, permite acceder a datos más confiables y actualizados, promoviendo el análisis y comprensión de los retos económicos que deben enfrentar los actuales sistemas sanitarios, esto no solo logra perfeccionar la calidad de la enseñanza, sino que también favorece la preparación de personas con capacidad para emplear la evidencia científica y el análisis económico para la mejora eficiente de los servicios de salud y las equidad en la atención médica.

Aplicación de la evaluación económica en el aula

La evaluación económica representa un elemento esencial en la formación profesional en economía de la salud, permitiendo el análisis sistemático en la distribución y redistribución de los recursos a los sistemas de salud, los que mayormente se tornan limitados, en un escenario en el que las demandas de salud son cada vez más limitados y los recursos financieros y materiales con los que se cuenta son restringidos. Por lo que es imprescindible para que los profesionales dominen las técnicas de evaluación económica, logren determinar la eficiencia y analicen el impacto de las políticas de salud, lo que evidencia que la enseñanza de la evaluación económica desarrolle en el estudiante destrezas para el análisis y la comparación de diferentes alternativas de intervención, tomando en cuenta los costos y los beneficios alcanzados en cuanto a salud se refiere.

Desde la perspectiva educativa, las herramientas favorecen la asimilación de conceptos complejos como son el costo incremental, la eficiencia técnica y el vínculo entre inversión sanitaria y resultados en salud, al trabajar con modelos y simuladores digitales, les permite a los estudiantes no solo analizar la teoría, sino que además asisten de manera activa a los procesos de evaluaciones, logrando así un aprendizaje más riguroso y enfocado en sus necesidades de aprendizaje. Una de las contribuciones más significativas del empleo de herramientas digitales en la formación profesional de la evaluación económica es que posibilita la simulación en entornos en los que la toma de decisión es real, diversificando los tipos de intervenciones sanitarias, ejemplo de ello son las jornadas de vacunación, tratamientos médico y farmacológico, la medicina preventiva y la comparación de costos y efectos en la calidad de vida de los ciudadanos. Mediante simuladores, se pueden transformar variables como son el costo del tratamiento, la cobertura del programa o la efectividad de los procesos de intervención, permitiendo la observación de las transformaciones de los hallazgos resultantes en materia de economía y salud, estas actividades favorecen entender que las decisiones adoptadas en los sistemas sanitarios no están supeditados únicamente a la eficacia clínica de las intervenciones, sino también a su pertinencia económica y su incidencia en la eficiencia de los sistemas de salud.

Tabla 2

Posibles ejercicios prácticos de evaluación económica en el aula

Intervención	Costo por paciente (USD)	Efectividad (años de vida ganados)	ICER estimado	Interpretación
Inmunización profiláctica	50	2.5	20 USD por año de vida alcanzado	Alta costo-efectividad
Terapia farmacológica	200	3	66.7 USD por año de vida alcanzado	Medianamente costo-efectivo
Proyecto educativo	30	1	30 USD por año de vida alcanzado	Alternativa preventiva

ISSN en línea 2452-4980

El cuadro anterior muestra un estado comparativo de tres intervenciones en salud atendiendo al costo por paciente, su efectividad en años de vida ganados y el ICER (Incremental Cost-Effectiveness Ratio), indicador que se emplea en la economía de la salud para valorar la validez de las intervenciones, estos hallazgos evidencian que la inmunización profiláctica muestra el mayor costo-efectividad (20 USD por año de vida alcanzado) atendiendo a su bajo costo y al elevado beneficio que genera en la salud de los paciente.

Por su parte, la terapia farmacológica, aun cuando aporta más años de vida ganados, cuenta con un costo excesivamente elevado, lo que incrementa su ICER en 66.7 USD colocando en moderada su costo-efectividad, por otro lado el proyecto educativo muestra una variante preventiva factible a bajo costo y un ICER de 30 USD por año de vida alcanzado.

Por lo que de manera articulada este análisis muestra que las intervenciones enfocadas a la prevención revistan resultados favorables cuando de costo-efectividad se trata, lo que fundamenta alto empleo en la adopción de decisiones sanitarias oportunas, como indica la OMS.

El empleo de herramientas digitales además permite el análisis e interpretación de los hallazgos resultantes de la evaluación económica, a través de representaciones gráficas, tablas dinámicas y formas visuales de datos e información, permitiendo una mejor comprensión por parte de los estudiantes del vínculo entre los costos y los hallazgos de las intervenciones evaluadas, estas visualizaciones contribuyen con la simplificación y la interpretación de los hallazgos y endurece la capacidad de dar certeza económica los decisores en salud, políticos y profesionales de la salud.

Figura 1
Proceso de aprendizaje con herramientas digitales en economía de la salud

La figura anterior muestra el proceso pedagógico a través del cual las herramientas digitales favorecen el aprendizaje en la economía de la salud, dicho esquema parte del acceso a datos abiertos aportados por organismos internacionales que forman la base experimental para el análisis, luego los datos son procesados y analizados a través de un software estadístico, permitiendo poner en práctica métodos de evaluación económica

Tomando en cuenta estos hallazgos se efectúa su interpretación para dar paso a la adopción de decisiones sanitarias, finalizando en la formación de destrezas profesionales vinculadas al análisis económico y el diseño de políticas de salud, de esta forma la figura deja al descubierto la articulación de datos, herramientas de análisis y métodos económicos fortaleciendo la enseñanza práctica y el progreso de destrezas esenciales en la formación profesional.

Lo analizado hasta aquí, da cuenta de la articulación de la evaluación económica con las herramientas digitales, lo que permite una mayor articulación de la teoría con la práctica en el aula, ya que lejos de circunscribir su estudio a definiciones abstractas, los estudiantes aplican los instrumentos estudiados y analizados en entornos reales o simulados que dificultan la toma de decisiones sanitarias esenciales.

Esta integración alcanza mayor dinamismo e interacción encaminada a la solución de problemas, preparando a los futuros profesionales para hacerle frente a los desafíos vinculados a la eficiencia, la sostenibilidad financiera y el equilibrio en el aprovisionamiento sanitario.
En tal sentido el empleo de herramientas digitales en la enseñanza de la evaluación económica no solo contribuye a mejorar la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje, sino que además aporta profesionales con capacidad de emplear el análisis económico como fundamento para formular políticas de salud eficientemente equilibradas.

Identificación de retos y estrategias

A través de meticuloso proceso de análisis temático de la revisión de la literatura mediante el cual se establecieron estados comparativos de los resultados de diferentes trabajos investigativos, informes técnicos y prácticas educativas en diferentes escenarios, los que permitieron identificar modelos periódicos vinculados con restricciones en infraestructura, formación docente y acceso a recursos digitales.

Estos desafíos luego se contrastaron con propuestas y buenas prácticas obtenidas en la literatura revisada, lo que favoreció la derivación de diferentes estrategias encaminadas a perfeccionar la articulación pedagógica de las herramientas digitales, proceso de análisis que permitió mantener un vínculo directo entre los problemas que emergieron y las soluciones factibles, específicamente en el escenario de la enseñanza de la economía de la salud en contextos mundiales y latinoamericanos.

Tabla 2
Identificación de riesgos y estrategias

Retos identificados	Estrategias propuestas
Brecha en infraestructura tecnológica y conectividad	Inversión institucional en tecnología y acceso a plataformas digitales
Restringida formación docente en herramientas digitales	Proyectos para la formación continua en destrezas digitales y análisis de datos
Acceso limitado a bases de datos especificas	Empleo de repositorios con acceso abiertos a organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial
Poca articulación curricular de herramientas digitales	Rediseño de planes de estudio bajo una orientación práctica y fundamentado en datos
Problema para poner en práctica teorías en entornos reales	Ejecución de estudios de caso, simulaciones y evaluación económica aplicada
Diferencias regionales (de manera particular en Latinoamérica)	Colaboración entre instituciones y perfeccionamiento de recursos educativos asequibles

La tabla anterior muestra, que, aun cuando se mantienen falencias significativas, de manera articular el América Latina, existen estrategias factibles para que sean superadas, el eje central será vincular tecnología, pedagogía y escenarios, promocionando un aprendizaje más diligente, equilibrado y encaminado a la adopción de decisiones sanitarias acertadas.

Implicaciones prácticas del estudio

Los resultados de la presente investigación tienen implicaciones de manera directas en la docencia, la gestión académica y en la elaboración de políticas educativas en el área del conocimiento de la salud.

En primer lugar, desde una perspectiva docente se evidencia la necesidad de agregar herramientas digitales permanente en el salón de clases, no solo como recursos suplementarios, sino como parte esencial del proceso docente - educativo.

Lo que representa reconfigurar las técnicas de enseñanzas hacia dimensiones más prácticas, como es el empleo de datos reales, ejercicios prácticos de evaluación económica y análisis de casos, que favorezcan a los alumnos elaborar competencias para adoptar decisiones concretas fundamentadas en evidencia.

En segundo lugar, para las instituciones de educación superior, la investigación destaca la importancia de mejorar la preparación de los docentes en competencias digitales y analíticas, así como mejorar infraestructura tecnológica que favorezca el acceso a software técnico y entornos virtuales de aprendizaje.

Por lo que se recomienda hacer extensivo el empleo de recursos abiertos facilitados por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, lo que favorece la reducción de costos y ampliación de las oportunidades de aprendizaje inteligente en escenarios con restricciones de recursos.

En tercer lugar, desde lo curricular, los hallazgos dan cuenta de articular explícitamente la evaluación económica y el análisis de datos en los pensum de estudio, combinando contenidos teóricos con ejercicios prácticos basadas en herramientas digitales.

Lo que favorecerá a una formación más oportuna y articulada con las necesidades del sector sanitario, de manera especial en escenarios en los que la eficiencia en el empleo de recursos es un reto permanente.

En cuanto a las políticas educativas, la investigación evidencia la importancia de disminuir las brechas digitales en Latinoamérica, a través de estrategias de colaboración interinstitucional, acceso equilibrado a tecnologías y desarrollo de programas educativos adecuados a la realidad local.
Unido a ello, estos impedimentos señalan la necesidad de cambios educativos que vinculen tecnología, análisis económico y escenarios, con la intención de formar profesionales con capacidad de dar respuestas efectivas a los retos actuales de los sistemas sanitarios.

CONCLUSIONES

Los elementos analizados en esta investigación evidencian que las herramientas digitales juegan un rol cada vez más significativo en la enseñanza - aprendizaje de la economía de la salud, facilitando la articulación entre los fundamentos teóricos de esta área del conocimiento y su puesta en práctica en escenarios reales, contar con plataformas de datos abiertos, software de análisis estadístico y entornos virtuales de aprendizaje amplían de manera significativa las posibilidades didácticas en el aula, logrando que los estudiantes cuenten con acceso a información novedosa, desarrollen su poder de análisis y logren comprender de manera práctica los diferentes procesos para adoptar decisiones acertadas en salud.

Desde una posición crítica, la presente investigación identificó varias coyunturas vinculadas a la articulación de tecnologías digitales en la enseñanza de la economía de la salud, destacando la necesidad de reforzar el aprendizaje puesto en práctica a través del empleo de datos reales, simuladores de evaluación económica y modeladores que aproximan a los estudiantes a los retos que enfrenta los sistemas sanitarios.

De igual forma, las herramientas digitales se convierten en metodologías de enseñanza activa más inclusivas, como el ABP, el análisis de casos y el trabajo interactivo en escenarios virtuales, lo que favorece la apropiación del pensamiento crítico y las destrezas vinculadas al análisis económico sanitario.

También emergieron retos significativos que restringen la puesta en práctica de estas herramientas en el proceso docente educativo, entre los más importantes se encuentran las brechas tecnológicas, la disímil disponibilidad de medios digitales en las diferentes instituciones de Educación Superior y la necesidad de capacitar a los docentes en el empleo y uso didáctico de tecnologías digitales. Estos retos son significativamente notables en el escenario regional, donde las diferencias del acceso a tecnología, conexión y financiamiento educativo limitan la puesta en práctica de estrategias educativas creadoras.

A partir de estos hallazgos, se identifican además estrategias esenciales para una combinación pedagógica práctica de las herramientas digitales en la enseñanza de la economía de la salud, entre estas estrategias se señala la mejora en la formación docente en destrezas digitales, la implementación de ejercicios prácticos con datos reales dentro del currículo, el empleo de entornos virtuales de aprendizaje que permiten la interacción académica y la elaboración de proyectos conjuntos dirigidos al análisis de problemas en los sistemas de salud.

En fin, las herramientas digitales constituyen una alternativa relevante para actualizar la enseñanza de la economía de la salud y perfeccionar la formación de profesionales competentes para desarrollar análisis de eficiencia, sostenibilidad y equilibrio de los sistemas de salud, su articulación didáctica y pedagógica práctica no solo demandan recursos tecnológicos, sino también de estrategias formativas encaminadas a la promoción del aprendizaje significativo, el empleo de evidencia empírica y el desarrollo de destrezas para el análisis.

Recomendaciones para instituciones y tomadores de decisiones educativas

Se recomienda a las instituciones de educación superior articular formalmente las herramientas digitales en los pensum de estudio, añadiendo actividades prácticas apoyadas en datos reales, evaluación económica y uso de software analítico, por lo que se hace esencial mejorar la capacitación docente en competencias digitales y metodologías activas, asegurando que la planta de docentes utilice estas herramientas de manera didáctica y pedagógica activamente. En cuanto a la gestión, se sugiere invertir en infraestructura tecnológica y en el acceso a recursos digitales, dando prioridad al empleo de plataformas y bases de datos abiertas de organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, lo que favorecerá la optimización de costos y la ampliación del acceso a información importante.

Se sugiere a los decisores promocionar políticas de justicia digital y cooperación entre instituciones, especialmente en Latinoamérica, para disminuir brechas tecnológicas y mejorar la formación en el área del conocimiento de la salud orientados a la aplicación en contextos reales.

Limitaciones e implicaciones

El desarrollo de la presente investigación tuvo algunas limitaciones que se consideraron para la interpretación de los resultados, esencialmente aquellas provenientes de su enfoque de revisión documental cualitativa, lo que representa una dependencia de la disposición, aptitud y novedad de las fuentes revisadas, así como la falta de evidencia empírica espontánea en determinados escenarios. Además, la diversidad de las investigaciones analizadas y las desigualdades entre sistemas educativos, significativamente entre regiones, limitan la divulgación de los resultados, sin embargo, estas falencias no desmeritan su contribución, sino que generan circunstancias para otras investigaciones empíricas en el futuro.

Respecto a las implicancias, la investigación señala la necesidad de hacerle cambios a los métodos de enseñanza en economía de la salud a través de la articulación práctica de herramientas digitales, causando un aprendizaje más perseverante y fundamentado en evidencia, y que estén en correspondencia con los encargos de organismos internacionales como la OMS.

De igual manera, resalta la importancia de disminuir brechas digitales y perfeccionar capacidades institucionales, de manera significativa en Latinoamérica, para asegurar una formación más objetiva, oportuna y dirigida a la adopción de decisiones oportunas en los sistemas sanitarios.

REFERENCIAS

Atun, R., Almeida, G., Cotlear, D., Dmytraczenko, T., Frenz, P., García, P., Gómez-Dantés, O., Knaul, F. M., Muntaner, C., & Rocco, L. (2015). Reforma del sistema de salud y cobertura universal de salud en América Latina. *The Lancet,* 385(9974), 1230–1247. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(14)61646-9

Berrelleza, A, Carrillo M.L & Barboza, R. (2024). Análisis exploratorio del turismo de salud en Hermosillo, Sonora y su incorporación en la economía digital. *Vértice universitario*, 26 (95), https://doi.org/10.36792/rvu.v26i95.99

Brito, H. P., Erraez, J. L., López, R., & Sánchez, S. (2025). Estrategia metodológica mediada por la analítica del aprendizaje para las competencias docentes en las tecnologías de la información y comunicación. *Revista Arandu UTIC*, 12 (2), 4090–4104. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.1216

Cesar, J.C. Antecedentes históricos de la economía de la salud y su evolución en Cuba. (2010) *Revista MEDISAN*. Santiago de Cuba 14(4): 2 Recuperado a partir de: https://www.redalyc.org/pdf/3684/368445240019.pdf

CEPAL (2022). La transformación digital en América Latina y el Caribe: Avances y desafíos. Naciones Unidas.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos. (5th ed.). SAGE Publications

Chanamé, M. L., Rojas, D. S., Lluen, E., & Vallejos, E. A. (2024). El cuidado de la salud y la economía. Una revisión bibliométrica. *Revista Reflexiones De La Sociedad y Economía*, 1(2), 146–160. https://doi.org/10.62776/rse.v1i2.28

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). El manual Sage de investigación cualitativa (5th ed.). SAGE Publications.

Drummond, M., Sculpher, M., Claxton, K., Stoddart, G., & Torrance, G. (2015). Métodos para la evaluación económica de programas de atención sanitaria (4th ed.). Oxford University Press.

Ferrari, C. (2023). Por una universidad para una nueva sociedad y economía. *Revista de Economía Institucional,* 25 (48) pp. 143-176 DOI: https://doi.org/10.18601/01245996.v25n48.09

Gutiérrez, A (2020) Educación en tiempos de crisis sanitaria: Pandemia y educación *Revista Praxis 16* (1) DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3040

Llinás, A., Vargas, R., & Llinás, P. (2026). Economía de la Salud Global: Fronteras Analíticas y Desafíos en los Sistemas Sanitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10 (1), 612-632 Recuperado a partir de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1.22148

Méndez, C. (2020). Metodología de la investigación. (5a ed.). Uruguay: Alpha Editorial. ISBN: 9789587786606

OCDE (2020) Estrategias de competencias de la OCDE 2019. Competencias para un futuro mejor. Fundación Santillana. Recuperado a partir de: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2019/05/oecd-skills-strategy-2019_g1g9ff20/e3527cfb-es.pdf

OMS (2018) Requisitos de personal sanitario para la cobertura sanitaria universal y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Observador de Recursos Humanos para la Salud - Número 17. Recuperado a partir de: https://www.who.int/publications/i/item/9789241511407

Quintana, D. B., Carrasco, M, Cruz H., & Rodríguez R. A. (2021). Software Educativo Sobre Economía De La Salud Como Recurso De Aprendizaje En Medicina. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa.* 9(3), 16–31. Recuperado a partir de https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3440

Trujillo La Torre, M. (2025). El registro único de organizaciones sociales y la priorización en el presupuesto participativo en la Municipalidad Provincial del Callao, 2023-2024. Universidad San Ignacio de Loyola. Recuperado a partir de: https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/9367a6fa-3eac-454a-a9c7-604726242dcc

Zambrano, H. A., Pinargote, I. M., Cedeño, L. M., & Guillen, J. F. (2024). Análisis de la economía digital y su aporte en la Educación Superior: Integración, desafíos y perspectivas futuras. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada YACHASUN, 8* (14 Ed. esp.), 2–18. Recuperado a partir de https://www.editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/463

World Bank. (2021) Informe sobre el desarrollo mundial 2021: Datos para una vida mejor. Publicaciones del Banco Mundial

World Bank. (2021) Lo digital en la salud. Liberar el valor para todos. Divulgación pública autorizada. Recuperado a partir de: https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/6c3443b2-54aa-4d19-80e4-87b0f5126796/download

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): Julio César Cesar Valdés: Análisis formal, Administración del proyecto, metodología, Redacción. Revisión y Edición. Leticia Méndez Jiménez: conceptualización, análisis y curación de datos, consultor.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
119-135
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

INNOVAR PARA SOSTENER: ROL DE LA PLANIFICACIÓN Y LA MEJORA CONTINUA EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA

Renata Andrea González Silva

Recibido: 03-03-2026
Aprobado: 27-04-2026
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
p.p. 119-135

Autor

Renata Andrea González Silva *

Chilena – Sueca. Candidata a Doctora en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Superior, Universidad Superior de Guadalajara, Magíster en Dirección y Gestión Educacional, Profesora de ingles y Licenciada en educación. Profesora adjunta Universidad Santo Tomás. Chile

Correo electrónico:
miss.renatagonzalez@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0000-3987-6665

INNOVAR PARA SOSTENER: ROL DE LA PLANIFICACIÓN Y LA MEJORA CONTINUA EN LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR UNIVERSITARIA

Innovating to sustain: the role of planning and continuous improvement in university curricular transformation

Resumen

El presente ensayo analiza la innovación curricular en la educación superior desde una perspectiva sistémica y crítico-hermenéutica, reflexionando sobre la necesidad de articular la planificación estratégica, la mejora continua y la cultura institucional. A través de una revisión narrativa de 24 fuentes (2020-2026), se problematiza la tendencia a reducir la innovación a ajustes superficiales o respuestas reactivas ante demandas externas. Los hallazgos revelan que la sostenibilidad del cambio curricular no depende de iniciativas puntuales, sino de la gramática del cambio sistémico y de una coherencia profunda entre el proyecto formativo, el liderazgo pedagógico y la evaluación permanente apoyada en analíticas curriculares. Se concluye que el currículo debe ser comprendido como una cartografía dinámica y en revisión constante, donde la mejora continua actúa como el eje que garantiza la pertinencia existencial y profesional del sujeto. El estudio cumple el objetivo de proponer un modelo de transformación que equilibra la precisión técnica con el compromiso colectivo, proyectando futuras investigaciones sobre el impacto de la inteligencia artificial y el Metaverso en la dimensión ontológica de la formación universitaria.

Palabras clave: educación superior, innovación, mejora continua, planificación, transformación curricular.

Cómo citar este artículo:

González-Silva, R. (2026 Innovar para sostener: rol de la planificación y la mejora continua en la transformación curricular universitaria. *Revista Estudios en Educación (REeED),* 9(16), 119-135

Abstract

This essay examines curricular innovation in higher education from a systemic and critical-hermeneutic perspective, reflecting on the need to articulate strategic planning, continuous improvement, and institutional culture. Through a narrative review of 24 sources (2020–2026), it problematizes the tendency to reduce innovation to superficial adjustments or reactive responses to external demands. The findings reveal that the sustainability of curricular change does not depend on isolated initiatives, but rather on the "grammar of systemic change" and a deep coherence between the educational project, pedagogical leadership, and permanent evaluation supported by learning analytics. It is concluded that the curriculum must be understood as a dynamic cartography in constant revision, where continuous improvement acts as the axis ensuring the existential and professional relevance of the subject. The study fulfills its objective of proposing a transformation model that balances technical precision with collective commitment, projecting future research on the impact of Artificial Intelligence and Metaverse on the ontological dimension of university education.

Keywords: higher education, innovation, continuous improvement, planning, curriculum transformation.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la innovación curricular universitaria se ha posicionado como una respuesta estratégica frente a los desafíos de la educación superior contemporánea, Más, la configuración de la educación superior contemporánea atraviesa un umbral de complejidad sin precedentes, donde la innovación curricular ha dejado de ser una opción administrativa para convertirse en un imperativo de supervivencia ontológica y social. En este escenario, la universidad se enfrenta al desafío de trascender los modelos fragmentados de enseñanza, movilizándose desde estructuras rígidas hacia ecosistemas de aprendizaje dinámicos que respondan a las exigencias de la era digital y la sostenibilidad. Esta revisión narrativa de corte crítico-hermenéutico se propone como objetivo fundamental interpretar las tensiones subyacentes en los procesos de transformación curricular, analizando cómo la convergencia entre la planificación estratégica y la interdisciplinariedad puede redefinir el sentido de la formación universitaria. Al situar el currículo como un fenómeno vivo, se busca desentrañar las capas de significado que subyacen a la implementación de reformas que, a menudo, quedan atrapadas en la superficie de lo declarativo sin permear la esencia de la praxis pedagógica.

El nudo crítico de esta investigación reside en la contradicción persistente entre la retórica de la innovación y la realidad operativa de las instituciones. Mientras las políticas educativas promueven la flexibilidad y la centralidad en el estudiante, las estructuras burocráticas y las resistencias culturales tienden a reducir el cambio a ajustes cosméticos en los planes de estudio. Esta brecha interpretativa sugiere que la innovación suele gestionarse como un evento aislado y no como una transformación cultural sistémica. No obstante, en numerosos contextos estos procesos se han limitado a ajustes superficiales, sin una articulación clara con la planificación institucional ni con sistemas de evaluación que permitan su mejora continua. Desde la perspectiva del cambio educativo, Fullan (2007) sostiene que “las innovaciones que no se integran a una visión sistémica tienden a diluirse con el tiempo” (p. 92). De este modo, la justificación de este análisis se apoya en la necesidad urgente de dotar a los gestores y académicos de un marco reflexivo que permita comprender la innovación como un espacio de aprendizaje colectivo. La relevancia del estudio se magnifica en un contexto donde la educación debe preparar a los profesionales para actuar en entornos inciertos, lo que exige una visión que supere la mera transmisión de contenidos técnicos para abrazar la formación de competencias globales y existenciales.

Bajo esta premisa, surge la interrogante que guía esta revisión: ¿De qué manera la integración de una perspectiva crítico-hermenéutica y el enfoque de la interdisciplinariedad permiten trascender la fragmentación curricular para alcanzar una innovación educativa sostenible y con sentido existencial? El aporte al estado del conocimiento de este trabajo radica en la síntesis de enfoques que vinculan la gestión administrativa del currículo con la profundidad de la filosofía educativa. Al incorporar el concepto de existencia y la dimensión del logos frente a los nuevos entornos digitales, se ofrece una relectura del currículo que no solo busca la eficiencia pedagógica, sino la plenitud del

sujeto en formación. Este enfoque permite identificar que el verdadero motor del cambio no reside en la tecnología per se, sino en la capacidad de las comunidades académicas para reinterpretar sus propósitos y valores en un mundo interconectado y complejo. De Allí que, la revisión se estructura a partir de tres ejes analíticos que permiten profundizar en esta problemática desde lo macro a lo micro. El primer apartado, denominado la cartografía de la existencia en el currículo, argumenta que la formación no puede entenderse fuera de la vivencia del sujeto; como señala Arcia-Hernández (2025), "la aproximación al concepto de existencia es vital para comprender cómo los entornos de aprendizaje, incluso los virtuales, deben resonar con el ser" (p. 20). Este tránsito hacia la complejidad exige que la planificación curricular deje de ser un ejercicio de improvisación y se convierta en una brújula de liderazgo docente, tal como lo sugiere Ruvalcaba (2025), permitiendo que "el currículo actúe como un mapa de navegación en la incertidumbre" (p. 32). La innovación, en este sentido, se interpreta como un acto de resignificación de la realidad educativa frente a los nuevos horizontes tecnológicos y humanos.

El segundo apartado se centra en la interdisciplinariedad y el aprendizaje auténtico como puentes para una formación holística, analizando la ruptura de los silos del conocimiento. La formación por competencias globales en diferentes disciplinas requiere un enfoque teórico que vincule la integración de saberes con el aprendizaje experiencial; al respecto, Arcia-Hernández et al. (2025) sostienen que "la formación por competencias requiere una visión integradora que trascienda la fragmentación disciplinar" (p. 22). Esta perspectiva crítica sugiere que la división del conocimiento es un obstáculo para la resolución de problemas reales; por tanto, la innovación debe propiciar el aprendizaje de las ciencias en escenarios auténticos, "extendiendo el aula hacia el entorno socioproductivo para garantizar la relevancia social" (Arcia-Hernández et al., 2025, p. 15). Al respecto, la literatura enfatiza que la planificación curricular es el punto de partida esencial del trabajo pedagógico. Como sostiene González-Alfaro (2022), "sin una organización que fomente la transversalidad, el desempeño profesional de los egresados se ve comprometido por una visión parcializada de la realidad técnica y humana" (p. 42). En sintonía con esta premisa, diversas investigaciones subrayan que la fragmentación curricular limita la capacidad de respuesta del futuro profesional ante entornos complejos (Huaman et al., 2021, p. 41).

El tercer apartado, denominado la gramática del cambio: cultura organizacional y los desafíos de la sostenibilidad curricular, se adentra en las dinámicas institucionales que permiten o bloquean la transformación. Bajo esta premisa, la innovación curricular se define como un espacio de aprendizaje colectivo donde "la mejora continua debe estar anclada en la cultura organizacional para no desvanecerse ante las presiones externas" (Coello & Villasmil-Ferrer, 2025, p. 13). Siguiendo el pensamiento de Fullan (2007), el liderazgo en una cultura de cambio implica navegar entre la visión estratégica y el compromiso de los actores; esto se debe a que, como señalan Riquelme y Balladare (2022), "los desafíos de la innovación suelen surgir desde la mirada de los propios académicos y sus realidades cotidianas" (p. 51). La sostenibilidad del cambio depende, por tanto, de una evaluación permanente que utilice la analítica del aprendizaje no como control, sino como oportunidad para la mejora reflexiva del proyecto formativo institucional.

Revisión de la literatura

La construcción de una revisión de literatura bajo un prisma crítico-hermenéutico exige trascender la mera acumulación de datos para adentrarse en la interpretación de los sentidos que configuran la universidad actual. Este proceso no constituye una simple tarea técnica de recopilación, sino que se erige como una cartografía de significados donde la innovación curricular es comprendida como un sistema dinámico en revisión constante. Al analizar la bibliografía seleccionada, se revela que la transformación de la educación superior no reside únicamente en la actualización de contenidos, sino en la capacidad institucional de articular la planificación estratégica con la mejora continua para dar respuesta a la complejidad del entorno. De este modo, el siguiente análisis bibliográfico se organiza como un diálogo interpretativo que busca desentrañar las tensiones entre la teoría declarativa y la praxis educativa, situando al currículo como el eje donde convergen la existencia humana, la integración interdisciplinar y la cultura organizacional.

Cartografía de la existencia en el currículo

La comprensión del currículo bajo una mirada crítico-hermenéutica exige superar la visión del plan de estudios como un simple listado de contenidos para concebirlo como un territorio donde se despliega la vida y el sentido. Esta cartografía de la existencia no solo delimita los saberes técnicos, sino que configura el horizonte ontológico donde el estudiante y el docente se encuentran, transformando la planificación en un acto de afirmación del ser frente a las demandas de una sociedad hiperconectada. De este modo, el currículo se erige como el espacio vital donde la teoría educativa se encarna en experiencias significativas, permitiendo que la innovación trascienda lo instrumental y se convierta en un motor de sostenibilidad humana y profesional.

Tabla 1

Selección de literatura especializada sobre el currículo como practica sostenible en el contexto universitario.

Autor/Año	Título	Aporte al objeto de estudio
Arcia Hernández (2025)	Del logos al Metaverso. Aproximación al concepto de Existencia en Educación	Analiza la dimensión ontológica del currículo y cómo el concepto de existencia debe transitar hacia los nuevos entornos digitales.
Ruvalcaba (2025)	De la improvisación al liderazgo: el currículo como brújula docente	Aporta la visión del currículo como una herramienta estratégica que dota de sentido y liderazgo a la práctica pedagógica.
Ruiz (2020)	Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular	Proporciona la base teórica sobre los fundamentos y la evolución del diseño curricular desde una perspectiva global.
Cardozo Cruz et al. (2023)	La transformación curricular: Un paradigma emergente como aporte a la educación holística	Explora nuevos paradigmas que permiten una visión más integral y humana del proceso formativo.

La comprensión del currículo bajo una mirada crítico-hermenéutica exige superar la visión del plan de estudios como un simple listado de contenidos para concebirlo como un territorio donde se despliega la vida y el sentido.

El currículo contemporáneo se define hoy como un fenómeno de transición que vincula la tradición del pensamiento con las nuevas fronteras de la virtualidad. Mientras que los fundamentos clásicos expuestos por Ruiz (2020) sobre el diseño, desarrollo e innovación curricular ofrecen una base teórica sólida para "comprender la evolución global de los planes de estudio" (p. 21), la realidad actual exige una aproximación que trascienda la técnica. En este escenario, Arcia-Hernández (2025) analiza la dimensión ontológica de la educación, planteando que "el concepto de existencia debe transitar desde el logos tradicional hacia la complejidad de los entornos digitales y el Metaverso" (p. 14). Este giro interpretativo sugiere que la educación no es solo preparación para el empleo, sino un proceso de aproximación a la existencia, donde la innovación debe asegurar que el sujeto no se diluya en la tecnología, sino que encuentre en ella nuevas formas de proyectar su ser.

Frente a la tendencia histórica hacia la fragmentación, emerge un paradigma crítico que, según Cardozo et al. (2023), posiciona la "transformación curricular como un aporte a la educación holística, buscando una visión más integral y humana del proceso formativo" (p. 112). Este enfoque contrasta con las prácticas de improvisación que suelen caracterizar a las reformas apresuradas, proponiendo en su lugar la perspectiva de Ruvalcaba (2025), quien sostiene que "el currículo debe actuar como una verdadera brújula docente" (p. 45). Al dotar de sentido y liderazgo a la práctica pedagógica, se logra que el profesorado deje de ser un ejecutor de normas para convertirse en un líder que guía los procesos educativos hacia una formación integral. La convergencia entre la visión holística y el liderazgo docente establece que la sostenibilidad del cambio no depende de la rigidez administrativa, sino de la coherencia entre el proyecto educativo y la acción institucional.

La síntesis de estos aportes revela que el currículo, como práctica sostenible en la educación superior, debe armonizar la base teórica del diseño curricular con la urgencia de los nuevos horizontes existenciales. La comparación crítica entre estos autores permite identificar que, si bien el desarrollo curricular es un proceso técnico, su éxito reside en su capacidad de servir como herramienta estratégica para la formación integral. De esta manera, la integración de las perspectivas de Ruiz (2020), Arcia-Hernández (2025), Cardozo Cruz et al. (2023) y Ruvalcaba (2025) permite concluir que una innovación sostenible no es aquella que simplemente incorpora lo digital, sino aquella que utiliza la planificación y el liderazgo para "proteger la dimensión humana del estudiante en cualquier entorno" (Arcia-Hernández, 2025, p. 22). Bajo esta visión, el currículo deja de ser un documento estático para transformarse en un "sistema dinámico que sostiene la pertinencia de la universidad en el tiempo" (Ruvalcaba, 2025, p. 50).

Interdisciplinariedad y aprendizaje auténtico: Puentes para una formación holística.

La articulación de la interdisciplinariedad y el aprendizaje auténtico representa un giro fundamental hacia una formación holística que trasciende la acumulación de saberes parcelados. Arcia-Her-

nández et al. (2025) fundamentan que la "integración de saberes interdisciplinares es la vía idónea para desarrollar competencias globales frente a desafíos que superan las fronteras de una sola disciplina" (p. 25). Este planteamiento converge con la visión de Monasterios y Fuentes (2020), quienes sostienen que la "transición hacia modelos por competencias es una ruta crítica para la modernización educativa" (p. 88), permitiendo que la innovación responda con flexibilidad a las exigencias de un entorno incierto y globalizado.

Tabla 2

Selección de literatura especializada sobre la planificación curricular como puente de la mejora continua.

Autor/Año	Título	Aporte al objeto de estudio
Arcia-Hernández et al. (2025)	Global competencies in engineering through interdisciplinarity and experiential learning	Fundamenta la necesidad de integrar saberes interdisciplinares para el desarrollo de competencias globales.
Arcia-Hernández et al. (2024)	Beyond the Classroom: Sustainable Science Learning in Authentic Environments	Propone la expansión del aula hacia escenarios reales para lograr un aprendizaje científico sostenible y pertinente.
González-Alfaro (2022)	La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico	Define la planificación como el eje motor que permite la integración efectiva de la praxis docente.
Huaman Auccapuri et al. (2021)	Planificación curricular en la enseñanza universitaria y desempeño profesional de egresados	Establece la relación directa entre la coherencia del plan de estudios y la efectividad laboral de los graduados.
Monasterios & Fuentes (2020)	El proceso de transformación curricular por competencias bajo el enfoque	Analiza la transición hacia modelos de competencias como vía para la modernización educativa.

No obstante, la sostenibilidad de este aprendizaje requiere un anclaje en la realidad que solo los escenarios auténticos pueden proporcionar. Arcia-Hernández et al. (2024) proponen que la expansión del aula hacia entornos reales es esencial para lograr un aprendizaje científico pertinente y duradero. Esta apertura institucional debe estar blindada por una estructura administrativa rigurosa; en este sentido, González-Alfaro (2022) define la planificación curricular como el eje motor que garantiza la integración efectiva de la praxis docente, evitando que el contacto con el entorno sea un acto de improvisación y asegurando que se constituya como un proceso pedagógico reflexivo.

En última instancia, la eficacia de esta arquitectura curricular se valida en la proyección profesional del egresado. Huaman et al. (2021) establecen una relación directa entre la coherencia de la planificación y el desempeño laboral, advirtiendo que "un diseño desvinculado de la realidad limita la efectividad del profesional" (p. 156). Al contrastar estos aportes, se concluye que la innovación curricular sostenida depende de la capacidad de la universidad para amalgamar la planificación es-

tratégica con la apertura interdisciplinar, transformando el currículo en un "ecosistema dinámico donde el aprendizaje auténtico dota de sentido a la formación universitaria" (Arcia-Hernández et al., 2024, p. 42).

La gramática del cambio: Cultura organizacional y los desafíos de la sostenibilidad curricular.

La sostenibilidad de la innovación curricular en la educación superior no depende exclusivamente de la calidad técnica de sus diseños, sino de la profundidad con la que estos permean la cultura organizacional. Entender la innovación como un proceso sistémico implica reconocer que los cambios estructurales deben estar respaldados por un liderazgo capaz de navegar en una cultura de cambio constante. Este enfoque sistémico sugiere que la mejora continua no es una meta final, sino una "gramática" institucional donde las identidades y los comportamientos colectivos determinan la viabilidad y la permanencia de cualquier reforma educativa.

Tabla 3
Selección de literatura especializada sobre los desafíos de innovar para sostener con el currículo universitario.

Autor/Año	Título	Aporte al objeto de estudio
Fullan (2007)	Leading in a culture of change	Aporta el marco fundamental sobre el liderazgo y la gestión del cambio sistémico en las instituciones.
Riquelme & Balladare (2022)	Desafíos en la innovación curricular en la formación universitaria desde la mirada de los académicos	Expone las tensiones y percepciones de los docentes frente a los procesos de reforma institucional.
Saiz Sáenz & Jácome (2022)	Revisión bibliográfica: la cultura organizacional de las instituciones de educación superior	Examina cómo las identidades y comportamientos organizacionales determinan el éxito de las innovaciones.
Coello & Villasmil-Ferrer (2025)	La innovación Curricular: Espacio de aprendizaje colectivo	Define la innovación como un proceso social y colaborativo que requiere compromiso institucional.
Ochoa Mena (2021)	La innovación curricular frente a las realidades del docente	Problematiza la brecha entre las demandas normativas y la práctica cotidiana en el aula.

En este escenario, la innovación curricular se define como un espacio de aprendizaje colectivo que requiere un compromiso institucional genuino para trascender lo episódico. Sin embargo, la literatura revela una tensión persistente entre las demandas normativas y las realidades cotidianas que enfrenta el docente en el aula. Esta brecha interpretativa es analizada por Riquelme y Balladare (2022), quienes exponen que "los desafíos de la innovación suelen originarse en las percepciones y tensiones de los académicos frente a procesos de reforma que, en ocasiones, se perciben como impuestos o verticales" (p. 215).

Por lo tanto, la sostenibilidad del currículo bajo un matiz de innovación exige una armonización entre la visión estratégica y la cultura organizacional. Al contrastar estas visiones, se concluye que el éxito de la transformación curricular reside en la capacidad de las instituciones para fortalecer sus debilidades a través de procesos sistemáticos de evaluación y planes de acción compartidos.

La integración de las perspectivas de Fullan (2007), Saiz Sáenz y Susinos (2022), y Coello y Villasmil-Ferrer (2025) permite sostener que "solo a través de una cultura de mejora continua y participación docente es posible consolidar un currículo que sea, a la vez, innovador y sostenible en el tiempo" (Coello & Villasmil-Ferrer, 2025, p. 38). El eje integrador Innovar para sostener: El rol de la planificación y la mejora continua en la transformación curricular universitaria se erige como la síntesis necesaria para trascender los cambios superficiales y alcanzar una verdadera metamorfosis institucional.

En este escenario, la innovación no se concibe como una acción aislada, sino como un proceso sistémico donde la planificación estratégica otorga la coherencia necesaria entre el proyecto formativo y las demandas del entorno. Para que esta transformación sea sostenible, la mejora continua actúa como el motor que dinamiza el currículo, permitiendo una revisión constante y una toma de decisiones basada en la evidencia pedagógica que evita la rigidez de los modelos tradicionales. En última instancia, la sostenibilidad del cambio curricular depende de la capacidad de la universidad para amalgamar esta estructura administrativa con una cultura de reflexión colectiva, asegurando que la innovación sea pertinente, transformadora y perdurable en el tiempo.

Tabla 4

La arquitectura de la permanencia: Planificación y mejora continua como cimientos de la transformación universitaria

Autor/Año	Título	Aporte al objeto de estudio
Ayala Rueda & Dibut Toledo (2020)	La actualización curricular como estrategia para la formación integral de estudiantes	Propone la actualización constante como un mecanismo para asegurar la calidad y vigencia del currículo.
Cifuentes et al. (2023)	Aspectos críticos y recomendaciones para atender procesos de innovación curricular	Identifica los puntos de quiebre y las mejores prácticas para sostener los cambios en el tiempo.
Hilliger (2022)	Analíticas del aprendizaje y evaluación: oportunidades para la mejora continua	Introduce el uso de datos y evidencias en tiempo real para la toma de decisiones curriculares asertivas.
Urcid Puga (2020)	Propuesta de modelo estratégico que muestra los elementos esenciales de la innovación curricular	Sintetiza los componentes clave para un modelo de gestión curricular que sea sostenible y coherente.
Ledgerwood (2022)	La planificación curricular basada en competencias, un recurso para procurar la calidad	Argumenta el vínculo entre la planificación técnica y el rendimiento productivo y profesional.

Neyra Símbala et al. (2025)	Planificación curricular, un modelo metodológico para su mejora	Presenta metodologías específicas para operativizar la mejora continua en la educación superior.
Paz & Padrón Álvarez (2020)	The curricular transformation by competences: a proposal from the integration and participation of teachers	Resalta la importancia de la participación docente activa para que la transformación sea legítima.
España Bone & Vigueras Moreno (2021)	Curricular Planning in Innovation: An Essential Element in the Educational Process	Ratifica que la planificación no es un trámite, sino el corazón del proceso de innovación educativa.
Peralta & Saavedra (2022)	La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de Latinoamérica	Brinda una perspectiva regional sobre los desafíos prácticos de medir el impacto de las reformas curriculares.

La consolidación de una innovación educativa que trascienda lo episódico requiere de una arquitectura institucional donde la planificación no sea un trámite burocrático, sino el corazón del proceso de transformación, tal como ratifican España-Bone y Vigueras-Moreno (2021). Esta perspectiva se alinea con lo expuesto por Ledgerwood (2022), quien sostiene que “la planificación curricular basada en competencias es un recurso fundamental para procurar la calidad de la educación superior” (p. 74), estableciendo un vínculo directo entre la estructura técnica y el rendimiento profesional. Bajo esta lógica, Ayala-Rueda y Dibut-Toledo (2020) proponen que “la actualización constante es la estrategia principal para asegurar que el currículo mantenga su vigencia y calidad” (p. 112). Sin embargo, la efectividad de estos planes depende de su capacidad para operativizar la mejora continua a través de modelos metodológicos claros que, según Neyra-Símbala et al. (2025), “permiten transitar de la teoría a la práctica efectiva en el aula” (p. 29).

Para que esta transformación sea legítima y sostenible, la planificación debe nutrirse de la participación activa e integración de los docentes, postura defendida por Paz y Padrón-Álvarez (2020), evitando visiones verticales que ignoren la realidad pedagógica. La síntesis de este nuevo conocimiento sugiere que la innovación sostenida emerge cuando se articulan modelos estratégicos coherentes que “sintetizan los elementos esenciales de la gestión curricular” (Urcid-Puga, 2020, p. 142). En este sentido, la incorporación de herramientas tecnológicas avanzadas, como las analíticas del aprendizaje descritas por Hilliger (2022), abre oportunidades críticas para la mejora continua al “proporcionar evidencias en tiempo real que facilitan una toma de decisiones asertiva y fundamentada” (p. 89). No obstante, la implementación de estas herramientas debe considerar los desafíos prácticos y puntos de quiebre que han caracterizado las reformas, aspectos que Cifuentes et al. (2023) identifican como vitales para “poder sostener los cambios en el tiempo” (p. 204).

El aporte fundamental al estado del conocimiento de esta revisión radica en concebir la transformación curricular universitaria como un sistema dinámico donde la mejora continua es un fin permanente y no un estado acabado. Al contrastar las recomendaciones de Cifuentes et al. (2023), se identifica que la sostenibilidad del cambio depende de la “capacidad institucional para fortalecer las debilidades mediante planes de acción sistemáticos” (p. 208). La integración de las perspectivas re-

gionales aportadas por Peralta y Saavedra (2022) demuestra que el éxito de la innovación reside en la "articulación de una planificación estratégica que armonice la calidad técnica con el compromiso colectivo de la comunidad académica" (p. 15). En definitiva, la arquitectura de la permanencia se construye sobre el diálogo constante entre la precisión y la flexibilidad fundamentada en la evidencia.

En esta línea, Riquelme y Balladare (2022) manifiestan que la innovación curricular responde a políticas internacionales que son "determinantes al momento de la implementación de una variedad de enfoques que tiene por objetivo mejorar la experiencia educativa" (p. 210). En este mismo sentido, los autores indican que estos procesos han situado al docente como una "figura creadora de ambientes y espacios que permitan potenciar y guiar los distintos escenarios de aprendizaje para la vida" (p. 212). Chen (2007, citado por Riquelme y Balladare (2022) expresa que uno de los desafíos más importantes que la comunidad y cultura universitaria enfrenta es que los cambios y necesidades que la sociedad requiere son ineludibles; por tanto, es relevante que los cambios y adaptaciones sean considerados y parte de un proceso consolidado y no como algo episódico. La evidencia teórica revisada permite a Cifuentes et al. (2023) señalar que, dado que el desarrollo del currículo es un proceso que está en constante movimiento y que, además, se planifica, implementa y evalúa de manera continua e involucra a múltiples actores de la comunidad académica, resulta comprensible que la comprensión de los procesos de traducción del conocimiento experto y normativo no sea sencilla.

En este sentido, se entiende que esta traducción y transformación implican un impacto en distintas escalas: pueden darse en una escala menor, donde la reforma sucede únicamente en un curso, así como en una escala mayor, como en el caso de una implementación a nivel institucional o universitario. En ambos casos, se sugiere la consecución de objetivos, lo que conlleva un esfuerzo colectivo que resulta esencial, aunque no exento de dificultades.

Desde esta perspectiva, el presente ensayo sostiene que la planificación estratégica articulada con procesos de mejora continua constituye una condición clave para que la innovación curricular universitaria sea sostenible, pertinente y transformadora, evitando cambios fragmentados o meramente instrumentales.

METODOLOGÍA

La revisión de literatura se define como un "análisis crítico y sistemático de las investigaciones publicadas sobre un tema específico" (González, 2025, p. 22). Bajo esta premisa, la presente investigación se fundamenta en una revisión narrativa de corte crítico-hermenéutico, orientada a interpretar las tensiones y significados subyacentes en la innovación curricular universitaria. A diferencia de los estudios meramente descriptivos, este enfoque permite trascender la acumulación de datos para construir una cartografía de significados donde el currículo se comprende como un sistema dinámico en revisión constante. El proceso se centró en un diálogo interpretativo entre la teoría declarativa y la praxis educativa, situando la existencia humana y la cultura organizacional como ejes transversales de análisis.

El estudio empleó la revisión documental como técnica principal, delimitando un periodo de aná-

lisis de seis años, comprendido entre 2020 y 2026. Para la recuperación de la información, se utilizaron descriptores y palabras clave en español e inglés, tales como: innovación curricular, planificación estratégica, mejora continua, strategic planning y curricular innovation. Se consultaron fuentes de alta relevancia académica en bases de datos como Scielo, Redalyc y diversos repositorios institucionales, lo que permitió consolidar una base teórica robusta y alineada con los desafíos contemporáneos del objeto de estudio.

En cuanto a los criterios de selección, se establecieron criterios de inclusión que priorizaron artículos científicos, libros y ensayos que abordaran la gestión curricular desde una perspectiva sistémica, el liderazgo docente y modelos basados en competencias. Por el contrario, los criterios de exclusión descartaron textos que presentaran ajustes curriculares superficiales o reactivos sin una articulación clara con la planificación institucional o la evaluación permanente. En total, se analizaron 24 fuentes bibliográficas especializadas, seleccionadas por su capacidad para aportar al estado del conocimiento sobre la sostenibilidad del cambio educativo.

Por último, las fuentes revisadas se categorizaron según cuatro ejes temáticos fundamentales para garantizar un análisis de lo macro a lo micro. Esta organización permitió vincular la dimensión ontológica de la existencia en el currículo con la operatividad de la interdisciplinariedad, los desafíos de la cultura organizacional y, finalmente, el rol de la mejora continua como cimiento de la transformación. Esta estructura no solo facilita la comprensión del fenómeno, sino que permite identificar que la innovación sostenible reside en la armonía entre la precisión técnica y el compromiso colectivo de la comunidad académica.

Hallazgos y Discusión

Los hallazgos de esta revisión revelan que la innovación curricular ha dejado de ser un proceso meramente técnico para transformarse en una cartografía de la existencia, donde el diseño de planes de estudio debe anticipar la hibridación entre el logos humano y la complejidad de la era digital. Se identifica un nuevo concepto emergente: la “gramática del cambio sistémico”, entendida como el conjunto de reglas no escritas, identidades y comportamientos colectivos de la cultura organizacional que determinan si una reforma trasciende la superficie declarativa o se diluye en la burocracia institucional. Este concepto tensiona la literatura al revelar una contradicción persistente entre la retórica de la innovación y la realidad operativa, donde las estructuras burocráticas y las resistencias culturales tienden a reducir el cambio a ajustes cosméticos.

Para superar esta fragmentación, la gramática del cambio exige que la planificación estratégica deje de ser un trámite burocrático y se convierta en una “brújula de liderazgo” que armonice la precisión técnica con el compromiso colectivo de la comunidad. Esta tensión crítica plantea que la sostenibilidad no depende de iniciativas aisladas, sino de la capacidad de la universidad para fortalecer sus debilidades mediante planes de acción compartidos y una evaluación permanente apoyada en analíticas de aprendizaje. En última instancia, la gramática del cambio actúa como un campo de batalla simbólico donde la innovación solo es posible si se logra amalgamar la cultura de mejora continua con

la dimensión ontológica del ser, evitando que el sujeto en formación se diluya ante las presiones de la era digital.

A pesar de la robustez del marco interpretativo, el estudio presenta limitaciones propias de su naturaleza narrativa, al no incorporar datos empíricos directos de la implementación en aulas específicas o la medición longitudinal del impacto en el desempeño laboral de egresados bajo estos nuevos modelos. No obstante, las implicaciones curriculares son profundas, exigiendo que la planificación estratégica abandone la improvisación para convertirse en una brújula de liderazgo que oriente la práctica pedagógica hacia la plenitud del sujeto.

En el plano pedagógico, esto implica que el docente debe transitar de ejecutor a líder de ecosistemas de aprendizaje, donde el uso de la analítica de datos se aplique no para el control punitivo, sino para la mejora reflexiva y asertiva del proyecto formativo. En términos de impacto práctico, la investigación demuestra que la sostenibilidad de cualquier transformación universitaria está intrínsecamente ligada a la participación activa del cuerpo académico, evitando modelos verticales que ignoren la realidad cotidiana del aula. La coherencia entre el perfil de egreso y las demandas del entorno digital solo se alcanza cuando existe un compromiso colectivo que permita a la institución fortalecer sus debilidades mediante planes de acción sistemáticos y compartidos. La innovación, por tanto, se valida en la capacidad de las comunidades para reinterpretar sus propósitos y valores, asegurando que la tecnología sea una herramienta de proyección del ser y no un fin en sí misma.

Finalmente, la mejora continua respecto a la innovación curricular no debe entenderse como un estado de cumplimiento acabado, sino como un proceso de metamorfosis institucional permanente y fundamentado en la evidencia. Esta debe operar como una arquitectura de la permanencia que amalgama la precisión técnica de la planificación con la flexibilidad necesaria para reaccionar a las tensiones del entorno contemporáneo. Bajo esta lógica, la evaluación constante actúa como el motor que dinamiza el currículo, transformándolo en un sistema vivo que protege la dimensión humana frente a la digitalización, asegurando que la universidad mantenga su pertinencia existencial y profesional a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

La síntesis teórica realizada permite concluir que la innovación curricular en la educación superior trasciende la mera modificación de contenidos o metodologías, consolidándose como una transformación estructural que exige la articulación consciente entre la planificación estratégica y la cultura institucional. Se ha demostrado que las respuestas reactivas ante presiones externas son insuficientes si no se revisan las lógicas profundas que organizan el currículo y su diálogo con el proyecto formativo. En este sentido, la investigación logra dar respuesta a la interrogante planteada al evidenciar que la integración de una perspectiva crítico-hermenéutica y el enfoque interdisciplinar permiten superar la fragmentación educativa, dotando al proceso de una sostenibilidad fundamentada en el sentido existencial y la relevancia social del aprendizaje.

El objetivo fundamental de esta revisión se cumple al interpretar las tensiones de la transfor-

mación curricular como un fenómeno vivo, identificando que la planificación estratégica actúa como el eje motor que otorga coherencia y dirección a la praxis pedagógica. Se concluye que el currículo debe vincularse estrechamente con el perfil de egreso y las demandas del entorno para trascender su dimensión declarativa, un proceso que no surge de forma espontánea sino a través de liderazgos compartidos y acuerdos colectivos dentro de la comunidad académica. Asimismo, la mejora continua se posiciona como el dinamizador que tensiona la innovación, exigiendo una evaluación sistemática que utilice analíticas de aprendizaje integradas críticamente a la cultura organizacional, evitando que los datos se conviertan en dispositivos de medición aislados.

En consecuencia, la sostenibilidad de la innovación curricular no depende de iniciativas puntuales, sino de la capacidad institucional para fomentar procesos reflexivos sostenidos en el tiempo. El desafío principal para las universidades actuales radica en consolidar una cultura académica que comprenda el currículo como un sistema dinámico y abierto a la revisión constante, garantizando una formación pertinente en un mundo complejo. La arquitectura de esta permanencia se construye, por tanto, en el equilibrio entre la precisión técnica de la gestión administrativa y la profundidad de la filosofía educativa, asegurando que el sujeto en formación no se diluya en la tecnología, sino que encuentre en ella nuevas formas de proyectar su ser.

A partir de estos hallazgos, se proyectan nuevas líneas de investigación que profundicen en el impacto de la inteligencia artificial y el Metaverso en la dimensión ontológica del currículo, así como estudios empíricos sobre la efectividad de los liderazgos docentes en la implementación de modelos interdisciplinares. Resulta imperativo explorar cómo las comunidades académicas logran traducir las normativas externas en transformaciones reales de la práctica cotidiana, analizando la brecha entre la retórica de la innovación y la realidad operativa institucional. Estas futuras indagaciones permitirán fortalecer los marcos metodológicos de mejora continua, asegurando que la universidad siga siendo un espacio de plenitud humana y profesional frente a los horizontes digitales del futuro.

REFERENCIAS

Arcia-Hernández, P., Pérez-Vargas, R., Navarro-Sabin, S., Ubilla-Briones, E. C., Espíritu-Martínez, A., Godoy-Cerda, J., Torres-Calvimonte, C., & Casanueva-Yánez, G. (2025). Global competencies in engineering through interdisciplinarity and experiential learning: A theoretical approach. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10(28s). Cabudare, Venezuela: Ediciones de la Universidad Fermín Toro.

Arcia-Hernández, P., Rosales-Cevallos, M., Rivera-Castañeda, P., Bedoya-Ávalos, J., Pruneda-Ávila, N., Torres-Vásquez, J., Zúñiga, J., & Casanueva-Yáñez, G. (2024). Beyond the Classroom: Sustainable Science Learning in Authentic Environments. Journal of Ecohumanism, 3(8), 13034. Cabudare, Venezuela: Ediciones de la Universidad Fermín Toro. https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.6168

Ayala, C., & Dibut, L. (2020). La actualización curricular como estrategia para la formación

integral de estudiantes. Conrado, 16(75), 93-102. *Cienfuegos, Cuba*: Universidad de Cienfuegos. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400093

Cardozo, J., Mejia, S., & Alvarez, N. (2023). La transformación curricular: Un paradigma emergente como aporte a la educación holística. Ciudad de Panamá, Panamá: Revista *Docencia Universitaria*. https://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/473.

Cifuentes, G., Farías, M. G., & Vargas, A. (2023). Aspectos críticos y recomendaciones para atender procesos de innovación curricular en el contexto universitario. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación,* 14(1), 131-145. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

Coello, R., & Villasmil-Ferrer, J. (2025). La innovación Curricular: Espacio de aprendizaje colectivo. *Noesis,* 7(14), 533-559. Cabudare, Venezuela: Universidad Fermín Toro. https://doi.org/10.35381/noesisin.v7i14.424

España-Bone, M., & Vigueras-Moreno, J. (2021). Curricular Planning in Innovation: An Essential Element in the Educational Process. *Journal of Educational Research*, 15(3), 45-58. Portoviejo, Ecuador: Universidad Técnica de Manabí.

Fullan, M. (2007). Leading in a culture of change. San Francisco, CA, EE. UU.: John Wiley & Sons / Jossey-Bass.

González, R. (2025). Inteligencia artificial y autonomía en el aprendizaje del inglés: hacia un enfoque emergente en la educación superior. *Revista TSup* (Transformación Superior), 1(1), 20-32. Lima, Perú. https://doi.org/10.53382/issn.2810-7977.4

González, A. (2025). Metodología de la investigación documental y narrativa. Ciudad de México, México: Editorial Academia.

González-Alfaro, R. (2022). La planificación curricular: Punto de partida del trabajo pedagógico. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 219-232. Barranquilla, Colombia: Universidad de la Costa. http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.13.

Hilliger, I. (2022). Analíticas del aprendizaje y evaluación: oportunidades para la mejora continua. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 13(36), 85-102. Ciudad de México, México: UNAM / IISUE.

Huaman, A., Loaiza, Z., Urrutia, M., Cuentas, J., & Velasco, M. (2021). Planificación curricular en la enseñanza universitaria y desempeño profesional de egresados en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2563-2589. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.474.

Ledgerwood, C. (2022). La planificación curricular basada en competencias, un recurso para procurar la calidad de la educación superior. *Revista Saberes APUDEP,* 5(1), 420-435. Ciudad de Panamá, Panamá: Universidad de Panamá.

Monasterios, L., & Fuentes, M. (2020). El proceso de transformación curricular por competencias bajo el enfoque sistémico. ARJÉ: *Revista de Postgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación,* 14(26), 50-65. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

Neyra, L., Espejo, J., Carruitero, N., & Llaury, M. (2025). Planificación curricular, un modelo metodológico para su mejora. Horizontes: *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación,* 9(36), 100-115. La Paz, Bolivia. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.903.

Ochoa, E. (2021). La innovación curricular frente a las realidades del docente. *Revista Scientific*,

6(22), 377–396. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.22.20.377-396

Paz, I., & Padrón Álvarez, A. (2020). The curricular transformation by competences: a proposal from the integration and participation of teachers. *Referencia Pedagógica,* 8(2), 235-250. La Habana, Cuba: Universidad Tecnológica de la Habana "José Antonio Echeverría".

Peralta, A. L. C., & Saavedra, E. M. L. (2022). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de educación superior de Latinoamérica. *Revista Científica de FAREM-Estelí,* (44), 35-56. Estelí, Nicaragua: UNAN-Managua.

Riquelme, G., & Balladare, J. (2022). Desafíos en la innovación curricular en la formación universitaria desde la mirada de los académicos. Interciencia, 47(5), 181-190. Caracas, Venezuela.

Ruiz, J. (2020). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular. (8ª ed.)*. Madrid, España: Editorial Universitas.

Ruvalcaba, E. V. (2025). De la improvisación al liderazgo: el currículo como brújula docente. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 190-203. Zapopan, México.

Saiz, M., & Jácome, R. (2022). Revisión bibliográfica: la cultura organizacional de las instituciones de educación superior. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología,* 15(43), 1-19. Santiago, Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Urcid, R. (2020). Propuesta de modelo estratégico que muestra los elementos esenciales de la innovación curricular. *Revista Ensayos Pedagógicos,* 15(2), 253-275. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional. https://doi.org/10.15359/rep.15-2.11.

Declaraciones de la autora

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): Renata Andrea González Silva: Todos los roles.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Conflicto de intereses. La autora declara no tener conflicto de intereses.

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
136-158
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

INTEGRACIÓN ESCUELA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL. CASO DE ESTUDIO BACHILLERATO ECUATORIANO

Jorge Luis Ibarra Chavez
Dolores Jesús Ibarra Chavez
Fernanda Monserrate Chavez Holguin

Recibido: 06-03-2026
Aprobado: 26-05-2026
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
p.p. 136-158

Autor

Jorge Luis Ibarra Chavez*

Ecuatoriano. Magister en Psicopedagogía, Licenciado en Ciencias de la Educación, Docente Unidad Educativa Fiscal El Quiteño Libre, Jipijapa, Ecuador.

Correo electrónico:
jorgel.ibarra@educacion.gob.ec
ORCID:
https://orcid.org/0009-0001-0383-003X

Dolores Jesús Ibarra Chavez**

Ecuatoriana, Magister en Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación General Básica, Escuela Charapotó #75, Manabí, Ecuador

Correo electrónico:
doloresj.ibarra@educacion.gob.ec
ORCID:
https://orcid.org/0009-0007-6233-7812

Fernanda Monserrate Chavez Holguin***

Ecuatoriana. Licenciada en Trabajo Social. U.E Rosa Emérita Macay Delgado, Manabí, Ecuador

Correo electrónico:
fernanda.chavezh@educacion.gob.ec
ORCID:
https://orcid.org/0009-0003-0470-3512

INTEGRACIÓN ESCUELA COMUNIDAD EN LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL. CASO DE ESTUDIO BACHILLERATO ECUATORIANO

School-Community Integration in the Prevention of Sexual Abuse: A Case Study of the Ecuadorian High School

Resumen

El objetivo planteado fue analizar la integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador. Atendió al paradigma positivista, enfoque cuantitativo, diseño de campo, nivel descriptivo, no experimental transeccional. Contó con una población de 25 personas (16 docentes, un profesional del departamento de apoyo y 8 padres directivos del gobierno escolar), quienes respondieron un cuestionario (validado en su contenido y confiabilidad de 0,86). Con base en lo resultados se concluye debilidad en la integración escuela-comunidad, con escasas iniciativas de prevención de dicho flagelo. Se dan recomendaciones a ser aplicadas en beneficio del colectivo escolar.

Palabras clave: integración escuela-comunidad, prevención, abuso sexual, bachillerato

Cómo citar este artículo:

Ibarra-Chavez, J., Ibarra -Chavez, D. & Chavez-Holguin, F. (2026) Integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 136-158

Abstract

The objective of this study was to analyze school-community integration in the prevention of sexual abuse among high school students at the El Quiteño Libre Educational Unit in Ecuador. It employed a positivist paradigm, a quantitative approach, a field study design, and a descriptive, non-experimental, cross-sectional level. The study population consisted of 25 individuals (16 teachers, one professional from the support department, and 8 parent representatives from the school government), who completed a questionnaire (validated for content and with a reliability of 0.86). Based on the results, the study concludes that school-community integration is weak, with few initiatives for preventing this problem. Recommendations are provided for the benefit of the school community.

Keywords: school-community integration, prevention, sexual abuse, high school.

INTRODUCCIÓN

El hombre como ente complejo, está conformado por diversas dimensiones, una de ellas es la sexualidad, la cual no puede ser reducida a una función distintiva o reproductiva. Por el contrario, ha de dilucidarse con aspectos afectivos, biológicos, psicológicos y sociales. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), la vivencia de la sexualidad en la tendencia actual está anclada al desarrollo integral de la personalidad, permitiendo al individuo explorar su vínculos afectivos e identidad.

Esta complementariedad y engranaje de sexualidad es esencial para el bienestar con equilibrio del individuo hacia sí mismo y su interacción con el entorno. Todo ello enmarcado en el ejercicio pleno de derechos, lo cual conduce a la libertad personal de la mano con la responsabilidad social. Concebirlo de esta manera empodera a cada ser humano (Sánchez, 2025). Ello, demanda fomentar el autocuidado, también el reconocimiento de la integridad corporal. Conocer su cuerpo, comprender el concepto de consentimiento, distinguir entre las interacciones afectivas saludables y aquellas conductas de riesgo.

Amparado en este paradigma, la sexualidad debe ser educada como pilar de la formación ciudadana, en un proceso curricular sistemático diseñado para el abordaje en sus vertientes cognitiva, emocional, física y social (Lossio, 2024). Su propósito fundamental es dotar a la niñez y juventud de las herramientas, actitudes y valores necesarios para ejercer su autonomía, en beneficio de la salud y dignidad. Transitar hacia este escenario, ideal, matizado de autoconfianza y capacidad de discernimiento desde edades tempranas, es una labor preventiva de agentes de socialización, como la escuela, familia, comunidad y medios de comunicación.

No obstante, a pesar de ese escenario ideal que emerge en los párrafos anteriores, suelen presentarse problemáticas como el abuso sexual. De acuerdo con Hagelsieb et al. (2026), es un problema generalizado que afecta a millones de niños y niñas y socava su acceso a la atención, el apoyo psicosocial y la educación. Para Quintero y Silva (2022), es una problemática manifiesta a nivel mundial. Las cifras del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), alrededor de 15 millones de mujeres adolescentes de 15 a 19 años han sido víctimas de relaciones sexuales forzadas en algún momento de sus vidas, por parte de una persona conocida.

La realidad latinoamericana es también preocupante. La Defensoría de la Niñez (2025), reportó un alza sostenida en la región, destacando que solo en el año 2024, más de 39,000 niños, niñas y adolescentes fueron víctimas de alguna forma de abuso sexual. Estas cifras son alarmantes, ya que representan más del 71% de todas las denuncias por delitos sexuales registradas por el Ministerio Público en Chile.

En Ecuador, la Asamblea Nacional de la República (2025), reportó 15.724 procesos judiciales por delitos cometidos contra niñas, niños y adolescentes en el período comprendido entre 2014 y 2025. De estos, el 69% corresponde a casos de abuso sexual, Es decir, a pesar de las leyes, políticas y programas estadales, este grupo de edad de la población sigue siendo vulnerables a través de agresiones o violaciones, con repercusiones multidimensionales que afectan la salud física y mental a corto y largo plazo. Estas consecuencias impactan negativamente el desarrollo integral del adolescente y en su rol académico se experimenta estancamiento, falta de motivación y una serie de secuelas que permanecen a lo largo del tiempo.

Pensar en esta situación problema va más allá de cifras, de por sí alarmantes. Es imperante dilucidar de forma exhaustiva este escenario complejo, lo cual apunta a la necesidad de unir esfuerzos para la prevención de dicho flagelo. Es aquí donde emerge la escuela como un agente de prevención, toda vez que educar para la vida contempla entre sus procesos la educación sexual como vía en la prevención del abuso sexual, encaminando esfuerzos para el disfrute pleno de la existencia en cada etapa del ciclo vital.

Esta función de la escuela subyace en los estándares de calidad del Ministerio de Educación de Ecuador (2017), en la gestión de riesgos con el componente prevención e implementación de planes y protocolos ante riesgos sociales, como el abuso y la violencia. Exige a la vez que cada institución cuente con un plan actualizado con la participación en pleno de la comunidad escolar, de acuerdo con lineamientos para el bachillerato por el Ministerio de Educación de Ecuador (2021) en el currículo priorizado.

Del mismo modo, exige una respuesta empática y articulada por parte de los profesionales del entorno en redes de apoyo que incluyan al personal sanitario y educativo. En cada escuela a nivel nacional, es imperante atender de forma holística no solo cada caso de víctima (con su familia), sino que también enfocarse en la prevención es prioritario. Argumento que conduce a la integración escuela-comunidad como un proceso dinámico a través de la modificación de contenidos, métodos y estrategias dentro de la escuela regular.

Según Ramírez (2023), este enfoque busca ofrecer respuestas pertinentes a la diversidad de necesidades en espacios tanto pedagógicos, como extraescolares, fundamentándose en la premisa de que la integración no es un fin en sí mismo, sino un medio estratégico para alcanzar una educación de calidad e integral. Esta perspectiva resulta fundamental en la prevención del abuso sexual. Solo así, la escuela puede trascender sus muros, transformando sus estructuras tradicionales en una red de protección sólida y cohesiva que garantice el bienestar de los estudiantes.

En consideración a los planteamientos anteriores, surgió la inquietud de abordar esta problemática en el contexto específico de la Unidad Educativa Fiscal El Quiteño Libre, ubicada en Jipijapa, provincia Manabi, Ecuador. La institución cuenta con una planta de 16 docentes responsables de la formación y protección de 100 estudiantes de bachillerato. Requieren los profesionales cubrir la carga académica y la gestión del bienestar estudiantil, según estándares vigentes en la nación.

En este contexto, la recopilación de evidencias sobre la problemática condujo a que los investigadores contactaran al directivo, quien refirió informes que ubican a la institución en el rango de no alcanzar en el periodo escolar anterior las metas específicas en cuanto actividades, proyectos e iniciativas enmarcadas en la prevención del abuso sexual, a pesar de ser línea estratégica a nivel nacional a ser acatada por todos los docentes del bachillerato.

Pero, los docentes señalan que deben atender los programas curriculares, al ser objeto de seguimiento, supervisiones sobre los contenidos curriculares, disponiendo de poco espacio u oportunidades para atender directrices sobre la prevención del abuso sexual. Incluso, consideran que es un acto administrativo que deben hacer desde la propia gerencia o dirección de la institución. Además, mencionan que los padres no acuden a reuniones convocadas por el departamento de apoyo. Es decir, no participan ni colaboran para cumplir con la educación sexual de manera sistemática e integral, como lo contempla la gestión de riesgos para el Ministerio de Educación de Ecuador.

También, algunos padres pudieron conversar con los investigadores, señalando que, en efecto, los índices de abuso sexual en los adolescentes han aumentado a nivel nacional, estadísticas que se vinculan a embarazos no deseados, maternidad temprana, deserción escolar; pero que son problemas pocos abordados en la institución. Refieren que han sido convocados a algunas reuniones, pero no hay una sistematicidad de todo este proceso.

De acuerdo a lo mencionado por estos actores educativos y comunitarios, en la institución carecen de estrategias de integración, persistiendo el abuso sexual como un riesgo latente, al no ser abordado de manera efectiva en la escuela. Prevención que es responsabilidad de familia, escuela, sociedad, Estado. Es un escenario multifacético en el cual surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la integración escuela-comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador?

Dar respuesta a tal interrogante, requiere de un proceso metodológico en el marco de la rigurosidad científica. Por lo tanto, se planteó como objetivo de la investigación presentada en este artículo, el siguiente: Analizar la integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador. Este se desglosó en los siguientes objetivos específicos: diagnosticar la integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato. Identificar acciones de prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato y describir la gestión de riesgos en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato desde la integración escuela comunidad en la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador.

Desarrollar este propósito, es esencial para aportar a la calidad educativa en el bachillerato donde se contemplen diversas dimensiones, gracias a la actuación de actores relevantes que, por medio de la integración puedan unir esfuerzos para la prevención de este flagelo, cuyas estadísticas aumentan, son reflejo de una problemática latente que no puede ser evadida u obviada, sino que ha de ser atendida de manera integral

Un aspecto importante a señalar es que la prevención de abuso sexual está contemplada en los lineamientos del currículo priorizado, forma parte de políticas a nivel mundial y del Estado ecuatoriano que buscan garantizar el derecho a la calidad de vida, a decidir sobre su propio cuerpo y proteger a los niños y adolescentes del abuso sexual en sus diversas formas, pues las consecuencias perduran a nivel físico, psicológico y emocional. Estos planteamientos introductorios se enriquecen con el marco teórico y la metodología, tópicos que se abordan a continuación como base de los resultados y conclusiones formuladas.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico, tiene la intencionalidad de representar un mapa hacia el abordaje de la realidad desde diversas perspectivas de autores y estudiosos del tema; para conducir la ruta en cuanto a los fundamentos conceptuales. En este apartado están los antecedentes o estudios previos, los cuales se citan a continuación en orden cronológico ascendente.

Antecedentes

Por ello, en el ámbito nacional, resulta pertinente Domínguez (2023), con un trabajo de maestría titulado Gestión docente para la prevención del abuso sexual infantil en la Institución Educativa Marquesa de Solanda, Quito, Ecuador, alineada al paradigma positivista bajo un enfoque cuantitativo, empleando un diseño de campo, no experimental y transeccional. La muestra estuvo integrada por 34 docentes, de los cuales 65% de los profesionales casi nunca planifican actividades con equipos interdisciplinarios, autoridades o padres de familia para la prevención del abuso sexual.

La relevancia de este antecedente para el presente artículo radica en que confirma una tendencia en el sistema educativo ecuatoriano: la prevención del abuso sexual se ve limitada cuando el docente actúa de forma aislada. El aporte de Domínguez refuerza la premisa de que, sin verdadera integración escuela-comunidad, el cumplimiento de las políticas de protección integral se mantienen en un nivel superficial, dejando desatendida la formación del colectivo estudiantil y sus familias.

En este fin, Campos (2024) realizó una investigación titulada Uso de herramientas lúdicas para el abordaje y prevención del abuso sexual en estudiantes de Primero de Básica de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga, de Ecuador, gracias a la información aportada por los docentes concluye que tales estrategias facilitan la sensibilización y detección temprana de situaciones de riesgo en el entorno escolar. Este estudio se relaciona estrechamente con el presente artículo, ya que resalta la importancia de metodologías para romper barreras comunicativas sobre el abuso sexual.

En este entramado de argumentos, es oportuno mencionar a Bayona (2024), con una tesis doctoral titulada: Concepciones de la educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante de educación básica secundaria. Buscó generar un constructo teórico desde las concepciones de la educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante.

Desde la perspectiva metodológica, fue desarrollado desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y desde el método fenomenológico. El proceso de análisis e interpretación se ajustó a la reducción fenomenológica a partir de la categorización desde los testimonios analizados de 3 docentes, y alcanzó a mostrar la realidad de la desvinculación de la educación sexual en las prácticas pedagógicas de los docentes lo que implica una deficiencia latente y una barrera ontológica para lograr la formación para la sexualidad en los jóvenes.

El aporte de Bayona resulta fundamental para el presente artículo, ya que la desvinculación de la educación sexual en las prácticas pedagógicas que la autora identifica representa un factor de riesgo crítico en la prevención del abuso sexual. Para la Unidad Educativa El Quiteño Libre, este hallazgo subraya la necesidad de trascender el currículo formal y lograr una verdadera integración escuela-comunidad, en beneficio de los estudiantes de bachillerato.

En el ámbito internacional, Hagelsieb et al. (2026), en su investigación titulada Abuso Sexual Infantil: Un enfoque integral para su prevención a través de la educación y el marco legal, analizaron la problemática en México y su relación con el marco jurídico y las prácticas educativas actuales. Mediante una metodología cualitativa basada en el análisis documental exhaustivo, identificaron una marcada desconexión estructural entre la robustez de las normativas vigentes y la limitada praxis educativa. La política oficial desde un enfoque biologicista y reproductivo omite la formación en autonomía corporal y diversidad sexual. Asimismo, el estudio destaca que el personal docente enfrenta barreras significativas para la prevención, derivadas de una falta de capacitación técnica y la persistencia de tabúes personales que impiden una acción efectiva. Por ello, concluyen la necesidad de asumir la prevención desde la corresponsabilidad entre el Estado, la familia y la sociedad.

Esta investigación guarda una relación directa con el tema, al subrayar que la prevención del abuso sexual en el bachillerato ecuatoriano no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de un marco de apoyo sistémico, permitiendo que la corresponsabilidad social fortalezca la confianza de los educadores y garantice entornos escolares más seguros y proactivos para toda la matrícula estudiantil.

La convergencia de los hallazgos expuestos en los antecedentes evidencia que la prevención no puede ser una tarea aislada del docente, sino un esfuerzo sistémico coordinado. Esta realidad refuerza la necesidad de trascender los protocolos administrativos para alcanzar una praxis transformadora, sugiriendo que la integración escuela-comunidad puede potenciar estas herramientas preventivas más allá del aula y consolidando una red de apoyo que involucre activamente a las familias y al entorno social ecuatoriano.

Teoría del constructivismo social

El constructivismo social de Vygotsky (1978) constituye un marco analítico fundamental para comprender la prevención del abuso sexual infantil como un proceso mediado por el entorno sociocultural. Desde esta perspectiva, el desarrollo del niño no es un fenómeno aislado, sino que emerge

de la interacción constante con su medio, donde el lenguaje y la cultura actúan como herramientas de mediación. En el ámbito educativo, esto implica que las representaciones sobre la sexualidad y el abuso no son conceptos innatos, sino construcciones sociales que el docente, como agente mediador, tiene la responsabilidad de orientar. La prevención, por tanto, trasciende la transmisión de información técnica y se convierte en una práctica de co-construcción de significados que fortalecen la autonomía corporal del menor dentro de su propia zona de desarrollo próximo.

En este sentido, la inacción docente y el "silencio" institucional frente al abuso deben interpretarse como construcciones culturales heredadas que impiden el ejercicio pleno de los derechos humanos en el aula. Para transformar esta realidad, la educación sexual debe asumirse como el instrumento mediador que permita al profesorado transitar desde una posición de inercia, alimentada por tabúes personales, hacia una función de facilitador estratégico, contando por supuesto, con la integración escuela comunidad.

Teoría de la Protección Integral

La doctrina de la Protección Integral se fundamenta en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), adoptada por las Naciones Unidas. Esta teoría establece que la infancia no es una etapa de preparación para la vida adulta, sino una fase del desarrollo con derechos plenos, inherentes y exigibles. Bajo este paradigma, el Estado, la familia y la sociedad tienen la obligación irrenunciable de garantizar el desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social de los menores. A diferencia del modelo tutelar, donde la intervención solo ocurría ante la "irregularidad" o el abandono, la Protección Integral exige acciones preventivas y proactivas que permitan a niños y adolescentes ejercer su autonomía y participar activamente en la vida social, siendo la escuela un espacio determinante para la materialización de estas garantías. Estos postulados constituyen la base de las políticas educativas y de derechos humanos en Ecuador, mediante la gestión de riesgos y el principio de corresponsabilidad.

En este sentido, la gestión de riesgos frente al abuso sexual infantil en el sistema educativo ecuatoriano requiere un enfoque sistémico que trascienda la respuesta reactiva ante la crisis. Así, las normativas implementadas por el Ministerio de Educación del Ecuador permiten consolidar un modelo de protección integral manifestada en una praxis pedagógica preventiva. En consecuencia, la presente investigación se alinea con este paradigma de Protección Integral, situando a la unidad educativa como el escenario estratégico donde la teoría y la práctica se encuentran, con el fin de transformar la inacción docente en una cultura de salvaguarda y respeto por la integridad de los estudiantes.

Integración escuela comunidad

En el marco de la socialización del ser humano, es importante que agentes por excelencia como la familia y escuela unan esfuerzos en todas las áreas, una de ellas la académica. En el caso de Ecuador, la corresponsabilidad es un precepto constitucional (artículos 346 y 347) de la Carta Magna promulgada en el año 2008; la cual establece al mismo tiempo el proceso educativo como prioritario, a cargo del Estado y vehículo para elevar la calidad de vida de la población. En el marco de estos parámetros de vigencia nacional, emerge la integración escuela comunidad, que desde la perspectiva

del Ministerio de Educación de la nación (2017), "Es el conjunto de procesos y acciones orientados a establecer alianzas estratégicas y lazos de cooperación entre la institución educativa y los actores del entorno (familias, organizaciones locales y sector productivo)" (p. 10), es sumamente relevante para la calidad educativa. En la praxis preventiva contra el abuso sexual, esta unión trasciende lo administrativo para convertirse en un imperativo ético de protección integral. Al amparo de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) y los Protocolos de Actuación Frente a Situaciones de Violencia (2017), la integración se visiona como la creación de entornos seguros donde la comunicación fluida entre los docentes, el personal de apoyo y las familias de la Unidad Educativa El Quiteño Libre constituye la primera barrera de defensa para los 100 estudiantes.

Esta acción en opinión de Mendoza y Cárdenas (2022), debe anclarse en indicadores como "la participación de la familia en la escuela les confiere a los padres otra perspectiva sobre la educación de sus hijos, les aporta nuevas actitudes, diferentes estilos de relación y prácticas estimulantes que evidencian un mejor aprovechamiento escolar" (p. 1). Con visos de colaboración y proyectos comunitarios se proyectan como estrategias de intervención socioeducativa que buscan romper el aislamiento institucional de la escuela. Esta sinergia permite que la prevención del abuso sexual no se limite a una instrucción teórica en el aula, sino que se convierta en una vigilancia comunitaria activa, donde el uso de espacios escolares para actividades extracurriculares y la formación continua de los padres fortalecen el tejido social. Al consolidar estos proyectos, la institución educativa deja de ser una infraestructura cerrada para transformarse en el nodo central de una red de apoyo que identifica, previene y actúa frente a los riesgos, cumpliendo así con el principio de corresponsabilidad que exige el Estado para salvaguardar la integridad de niños, niñas y adolescentes (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017). El escenario ideal de la prevención no reside únicamente en el aula, sino en la articulación sistémica entre la familia, la escuela y la sociedad. En este escenario ideal, la familia se constituye como el primer núcleo de confianza y educación afectiva, donde se validan las emociones y se respeta la autonomía corporal desde la infancia. Esta labor se potencia cuando la institución educativa sistematiza la prevención del abuso sexual (Domínguez, 2023).

Prevención del abuso sexual

El engranaje de los argumentos demanda definir abuso sexual, asumiendo la postura de UNICEF (s/f), en la niñez y adolescencia se define como "una vulneración crítica a los derechos humanos, cimentada en una asimetría de poder donde la víctima es instrumentalizada para la satisfacción sexual de un tercero, ya sea adulto o contemporáneo" (p.1). Este fenómeno trasciende el hecho individual para posicionarse como un grave problema de salud pública y justicia social, a la luz de las estadísticas a nivel mundial y de Ecuador presentadas en la introducción de este texto.

Se complejiza el escenario dada la tipología del abuso sexual que como hace mención el citado organismo, no siempre conlleva contacto físico, abarcando conductas que van desde el exhibicionismo, el voyeurismo y las insinuaciones verbales, hasta agresiones directas como tocamientos y actos de explotación sexual o pornografía. Sobre las consecuencias, se afecta severamente la autopercepción y la salud mental. El trauma suele manifestarse a través de sentimientos de culpa, vergüenza y temor, los cuales, ante la ausencia de redes de apoyo institucionales y familiares, pueden derivar en

un estado de indefensión aprendida.

En la dimensión psicológica, este impacto altera la autoestima y la capacidad de establecer vínculos interpersonales saludables, comprometiendo no solo el bienestar presente del adolescente, sino también su estabilidad emocional y social a futuro. Ante tal escenario, urge la prevención que para Noa, et al., (2025), consideran de importancia que las instituciones educativas aporten a ello, por medio de actividades metodológicas, con la preparación teórica, procedimental y actitudinal del colectivo docente de la disciplina en los contenidos de diversas áreas curriculares.

En esta dirección es importante la educación sexual como proceso, estipulada por el Ministerio de Educación de Ecuador (2023), en el documento "Estrategia Nacional de Educación Integral en Sexualidad: Educar es Prevenir". Se trata en términos concretos de "un proceso continuo y estructurado de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo que aborda los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad" (p.1); trasciende el enfoque biológico, para dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que les permitan promover su salud, bienestar y dignidad, así como desarrollar relaciones interpersonales respetuosas.

Ese proceso debe abarcar ineludiblemente el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes. Para la UNICEF (s/f), se trata de dotar al estudiantado de herramientas críticas para la prevención del abuso sexual. Al fomentar capacidades como la comunicación asertiva, el autoconocimiento y la capacidad de establecer límites personales, se dota al estudiante de mecanismos para identificar y denunciar situaciones de riesgo.

A tal fin, en Ecuador, se cuenta desde el año 2014 con la guía básica para prevenir y actuar frente a la violencia sexual en el sistema educativo, precisando las consecuencias del abuso sexual en la etapa adolescente son multidimensionales y devastadoras. No solo afecta la integridad física, sino que altera el proyecto de vida del estudiante, manifestándose en un deterioro del rendimiento académico y una desarticulación de sus vínculos afectivos.

En este sentido, el manual de protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo (Ministerio de Educación de Ecuador, 2017) establece las redes de apoyo para garantizar el principio de intersectorialidad. No solo como un acompañamiento emocional, sino como una articulación técnica obligatoria entre la institución educativa, las entidades de salud, la Policía Especializada (DINAPEN) y las Juntas Cantonales de Protección de Derechos. De esta manera, la gestión de riesgos se fortalece al permitir que el docente no actúe de forma aislada, sino como parte de un sistema que activa una red de protección inmediata, asegurando que la corresponsabilidad familiar y social sea el soporte principal para la restitución de derechos y la prevención de nuevos ciclos de violencia.

Gestión de riesgos de abuso sexual en adolescentes

Para darle continuidad a las bases teóricas, es oportuno atender a la gestión de riesgos establecida en el Manual para la implementación de los estándares de calidad del Ministerio de Educación

de Ecuador (2017), es un componente transversal de la gestión escolar, específicamente dentro de la dimensión de convivencia y seguridad integral. Según este documento oficial, la gestión de riesgos implica la capacidad institucional para identificar amenazas —incluyendo riesgos psicosociales como el abuso sexual— y establecer mecanismos de mitigación mediante el plan institucional y la planificación microcurricular.

Ello robustece la prevención de manera sistemática, objetiva y coordinada, que implica la detección temprana, en un proceso continuo de vigilancia, formación y articulación con redes de apoyo externas, garantizando así la integridad física y psicológica del estudiantado. En aras de articular el discurso, la Conferencia Episcopal Ecuatoriana (2020) sostiene que estas estructuras constituyen la base de los denominados ambientes seguros, donde la protección de niños y adolescentes deja de ser una responsabilidad individual del docente para transformarse en un compromiso colectivo. Estas redes funcionan como un tejido de vigilancia y acompañamiento que involucra a la familia, la escuela y el entorno social, permitiendo no solo la detección temprana de situaciones de vulnerabilidad, sino también la ruptura del silencio a través de canales de comunicación confiables.

De esta manera, en cada institución fiscal se cuenta con el departamento de apoyo, con especialistas que garanticen los protocolos de actuación en la figura de respuestas humanas y efectivas ante el flagelo del abuso sexual. Educando y orientando hacia la prevención y también la denuncia temprana, para activar mecanismos de forma holística con la integración escuela-comunidad. Contribuyendo a la calidad en la formación del bachillerato, nivel que en Ecuador, para el Ministerio de Educación (2016), es el último tramo de la educación obligatoria, cuyo propósito central es la formación de jóvenes con capacidad de liderazgo, ética y responsabilidad social, centrada en el autocuidado y conocimiento.

Esta intencionalidad es esencial al vislumbrar la adolescencia como etapa crucial del ciclo vital, que otorga responsabilidad a la familia, Estado y sistema educativo a fin de consolidar las competencias necesarias para la vida. En un mecanismo de acompañamiento integral, prevenir el abuso sexual y gestionar adecuadamente los riesgos en el bachillerato es vital para asegurar que el estudiante culmine su etapa escolar con las garantías necesarias para afrontar con éxito la educación superior o el entorno laboral.

Cierra el marco teórico al argumentar que los aportes de estudios previos y autores permiten conducir la investigación hacia la relevancia de la integración escuela-comunidad como el factor determinante para la sostenibilidad de cualquier programa preventivo. Esta sinergia no solo garantiza la vigilancia del entorno, sino que dota a la política educativa de una base social sólida, capaz de transformar la normativa en una cultura de protección colectiva. De ahí, es relevante desarrollar el tópico de la metodología cumplida en la rigurosidad del objetivo planteado en el contexto de la Unidad Educativa “El Quiteño Libre”, con el fin de obtener un diagnóstico preciso y objetivo sobre cómo se manifiesta esta articulación en el nivel de bachillerato.

METODOLOGÍA

En todo proceso investigativo, la metodología contiene el camino transitado en el desarrollo de los objetivos, referido en este caso al análisis de la integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador, direccionado desde el paradigma positivista, el cual, según Hernández y Mendoza (2018), utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías.

Por consiguiente, el enfoque metodológico fue el cuantitativo, empleando procedimientos estadísticos, en un diseño de campo, el cual consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular variable alguna (Hernández y Mendoza, 2018). Ello facilitó a los investigadores recolectar información en el entorno natural de la institución, para especificar las propiedades de la variable en sus dimensiones e indicadores, es decir, un nivel descriptivo que de acuerdo con Bernal (2016), se limita a reseñar las características o rasgos de la situación o fenómeno objeto de estudio, en este caso, la gestión de riesgos institucional.

En cuanto al manejo de la variable integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en adolescentes, el diseño fue no experimental, definido por los autores como estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Ello en un diseño transeccional (o transversal), lo que implicó que la recolección de datos en un solo momento y tiempo único (septiembre a diciembre del año 2025), de parte de la población seleccionada en su totalidad, resumida en la tabla 1:

Tabla 1
Población y muestra del estudio

Sujetos	Total
Docentes de bachillerato	16
Padres del gobierno escolar	8
Especialista del departamento de apoyo	1
Total	25

Según la tabla anterior, en el marco de este estudio, La población del estudio se define bajo el criterio de Bernal (2016), quien la conceptualiza como la totalidad de las unidades de análisis que poseen características comunes. Para esta investigación, se trabajó con una población finita de 25

sujetos pertenecientes a la Unidad Educativa "El Quiteño Libre" del cantón Jipijapa. Debido al tamaño manejable del grupo, se aplicó un muestreo censal, técnica que permite recopilar información de la totalidad de los elementos que integran el universo de estudio, garantizando una representatividad absoluta de los actores clave.

En este orden de ideas, para participar en el estudio, los sujetos debieron cumplir con los siguientes requisitos: (a) formar parte activa del cuerpo docente de bachillerato, ser miembro del gobierno escolar o ejercer funciones de apoyo técnico en la institución; (b) contar con un mínimo de un año de antigüedad en la unidad educativa, asegurando así el conocimiento del contexto institucional; y (c) expresar voluntariamente su disposición a colaborar con la investigación. La población quedó conformada por los sujetos referidos en la tabla 1.

En cuanto al procedimiento ético y consentimiento informado, la investigación se rigió bajo estrictos principios de confidencialidad, anonimato y respeto a la integridad de los participantes. Se diseñó y aplicó un formulario de consentimiento informado, en el cual se explicó de manera clara y transparente el propósito del estudio, el uso académico de los datos y el derecho de los sujetos a retirarse en cualquier momento sin represalias. La información recabada se trató con la debida reserva, garantizando que los datos no fueran utilizados con fines distintos a los de la presente investigación.
Es importante señalar que, si bien el muestreo censal permite una comprensión profunda del fenómeno en el contexto específico de la Unidad Educativa "El Quiteño Libre", se reconoce como limitación que el tamaño reducido de la muestra (n=25) restringe la generalización de los resultados a otros contextos educativos. No obstante, esta limitación es superada por la riqueza y profundidad cualitativa obtenida de los participantes, lo cual permitió generar recomendaciones contextualizadas y pertinentes para la gestión escolar del cantón Jipijapa.

Además de lo señalado, en el marco del procedimiento metodológico, para medir la variable, se utilizó la técnica de la encuesta, empleando como instrumento un cuestionario estructurado con escala de tipo Likert en 23 ítems, con opciones de respuesta siempre, algunas veces y nunca. El cuestionario diseñado fue validado en su contenido por expertos (en metodología, gerencia educativa y orientación), luego se aplicó una prueba piloto y el método de consistencia interna Alpha de Cronbach con 0.86 de coeficiente, interpretado como alta confiabilidad desde los criterios de Hernández y Mendoza (2018). Asegurando la objetividad con el procesamiento estadístico base en el paradigma positivista.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se detalla el análisis y discusión de los datos representados en tablas y figuras por los indicadores de cada una de las dimensiones abordadas en el instrumento aplicado a la población y muestra censal en estudio, respecto a la variable integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en adolescentes. También, se hace a la vez, el análisis detallado según la frecuencia y porcentaje obtenido en cada indicador, contrastando los resultados con la postura de los autores redactados en el marco conceptual, antes de formular las conclusiones con las respectivas recomendaciones.

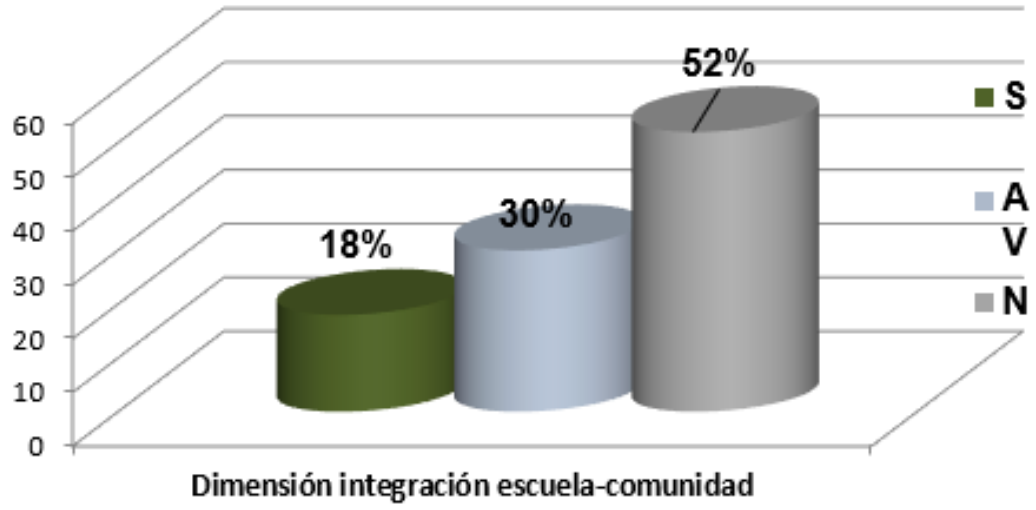
Tabla 2

Frecuencias y porcentajes dimensión integración escuela-comunidad

Indicadores	S		AV		N	
	f	%	f	%	f	%
Cooperación	5	20	10	40	10	40
Participación	5	20	8	32	12	48
Comunicación efectiva	6	24	6	24	13	52
Proyectos comunitarios	2	8	6	24	17	68
Valores promedio	**18**		**30**		**52**	

Figura 1

Porcentajes promedios dimensión integración escuela comunidad



De acuerdo al procedimiento cumplido, es importante señalar la data resumida en la tabla 2 y figura 1, evidenciando lo siguiente en la dimensión integración escuela comunidad; el indicador cooperación en alianzas estratégicas con centros de salud y policiales para la vigilancia de riesgos, para 40% algunas veces se cumple, pero otro 40% nunca aprecian un intercambio fluido con organizaciones comunitarias. Incluso, los padres y líderes de la comunidad solo se involucran siempre para 20% de los consultados.

La participación, un principio ciudadano del Estado ecuatoriano, nunca es ejercido en la institución según 48% de personas que marcaron dicha frecuencia. Al consultarse, la forma como se involucran padres y líderes de la comunidad en el diseño de planes de seguridad escolar para soluciones frente al abuso sexual, se obtuvo 32% en algunas veces y 20% en siempre.

Otro indicador que se aprecia en la integración escuela comunidad es la comunicación efectiva con canales formales para informar sobre protocolos de protección que garanticen un flujo de información bidireccional para recibir alertas tempranas, es un intercambio que nunca se da de manera efectiva para 52% de la población, refiriendo 24% siempre y otro 24% algunas veces. El diseño y ejecución de proyectos comunitarios en torno a la sensibilización para la prevención del abuso sexual, con iniciativas lideradas desde la propia institución para aportar a entornos seguros fuera del plantel, es un indicador que para 68% nunca se cumple, refiriendo 24% que algunas veces se manifiesta la integración de esta forma y siempre se da solo para 8% de los que respondieron el instrumento aplicado. Los valores promedios de estos indicadores que se pueden apreciar en la figura 2 son de 52% en nunca, algunas veces 30% y 18% siempre. Más de la mitad de la población encuestada nunca aprecia diversas iniciativas o manifestaciones de la integración escuela comunidad, dejando de asumir ese compromiso, el aporte, el ejercicio del derecho y cumplimiento del deber para la formación integral de los ciudadanos, como se estipula en los manuales del Ministerio de Educación de Ecuador, con énfasis especial en la prevención del abuso sexual, contemplado en la guía diseñada en el año 2023.

Estos resultados se discuten como falta de integración de escuela comunidad. El hecho de que el 52% de los encuestados afirme que nunca se manifiesta contradice los lineamientos de la Estrategia Nacional “Educar es Prevenir” (Ministerio de Educación, 2023), la cual establece que la prevención del abuso sexual no es una labor aislada del centro escolar, sino un proceso corresponsable que requiere la articulación obligatoria con la comunidad (Alonzo, 2016). Esta carencia de alianzas estratégicas y la escasa participación de los padres (solo el 20% en frecuencia siempre) sugiere una gestión de riesgos fragmentada, donde la escuela opera como un ente aislado, limitando su capacidad de respuesta ante amenazas externas. Asimismo, la debilidad en la comunicación bidireccional y la falta de proyectos de sensibilización comunitaria (incumplidos para el 68% de la muestra) contravienen la perspectiva de UNICEF (s.f.), que define a las redes de apoyo externas como el primer cinturón de seguridad para el adolescente. Al no existir canales fluidos de información ni cooperación con organismos locales, se incrementa la vulnerabilidad de los estudiantes, dificultando la detección temprana de riesgos fuera del plantel.

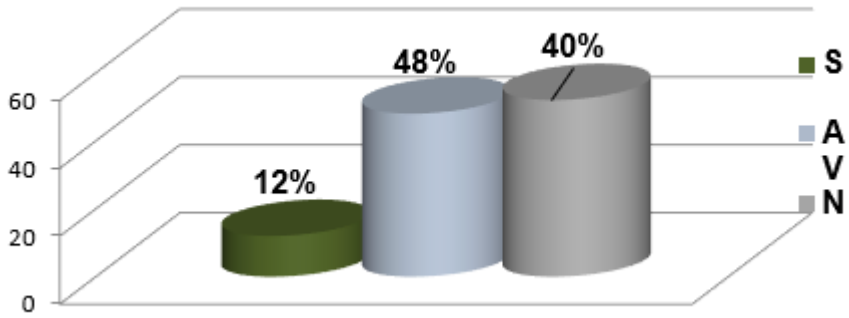
Tabla 3

Frecuencias y porcentajes dimensión prevención del abuso sexual en adolescentes

Indicadores	**S**		**AV**		**N**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Educación sexual como proceso	3	12	12	48	10	40
Desarrollo de habilidades sociales	4	16	15	60	6	24
Redes de apoyo	2	8	9	36	14	56
Valores promedio		**12**		**48**		**40**

Figura 2

Porcentajes promedios dimensión prevención del abuso sexual en adolescentes



La tabla 3 y figura 2 contienen los datos de cada uno de los indicadores de la dimensión prevención de abuso sexual en el adolescente. Específicamente la educación sexual como proceso que requiere ser asumido de manera integral y continua en el bachillerato, con la planificación curricular de proyectos sobre derechos sexuales adaptados a la adolescencia, es cumplida algunas veces para 48% de la población. Un significativo 40% señalan que nunca se cumple con este requisito y sólo 12% siempre lo aprecian de esta manera en jornadas de divulgación e información al colectivo.

El desarrollo de habilidades sociales es un indicador esencial para la prevención del abuso sexual en los adolescentes (UNICEF, s/f), manifestado en la promoción de la comunicación asertiva, que fomente también una autoestima alta por medio de talleres prácticos que motiven a los adolescentes a manejar de forma asertiva la presión de grupo y tener control emocional para denunciar a un posible agresor. Pero en el contexto abordado, algunas veces se cumple con esta finalidad de acuerdo al 60% de la población, refiriendo nunca 24% y siempre 16%.

Al mismo tiempo, es fundamental conformar redes de apoyo con canales de coordinación entre instituciones de seguridad y entes externos, que permitan garantizar la activación inmediata de rutas de protección ante señales de alerta, aspecto que nunca se atiende para 56% de la población. Según 36% algunas veces se activan estas redes para el acompañamiento institucional a los adolescentes y su familia, indicador que siempre se atiende para 8% de los consultados.

Los valores promedios de la dimensión según la figura 2 son 48% en algunas veces, nunca 40% y 12% en siempre. Esto permite señalar la falta de consistencia y sistematicidad requeridas para la prevención efectiva del abuso sexual en adolescentes. Los resultados exponen una debilidad estructural en la implementación de la prevención, donde predomina la eventualidad sobre la planificación sistémica (48% de la muestra indique que la educación sexual como proceso solo se cumple algunas veces, sumado a un 40% en nunca, evidencia una desconexión con la Estrategia Nacional

Educar es Prevenir (2023). Estos datos confirman lo mencionado por Domínguez (2023), para quien cuando las políticas públicas no logran una sinergia real entre los actores del entorno, la prevención se reduce a un plano discursivo que no garantiza la protección efectiva del estudiantado.

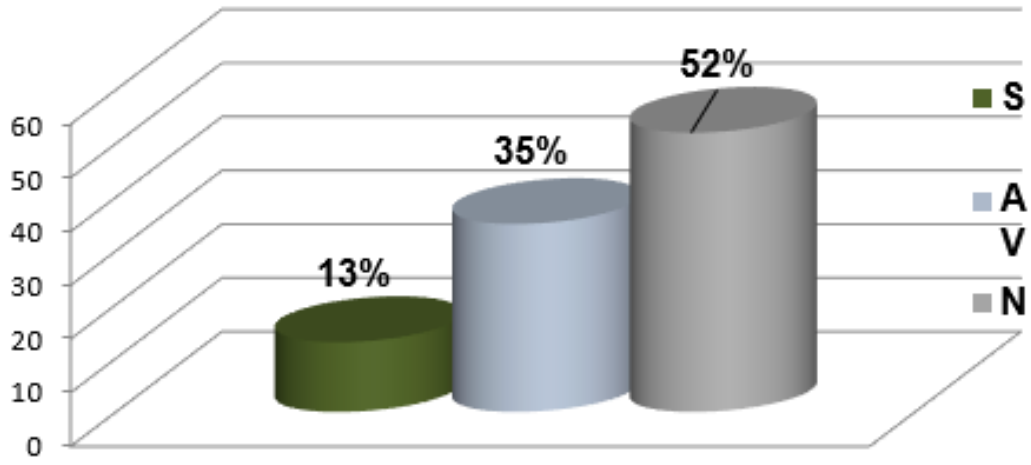
Tabla 4

Frecuencias y porcentajes dimensión gestión de riesgos de abuso sexual en adolescentes

Indicadores	S		AV		N	
	f	%	f	%	f	%
Detección temprana	5	20	9	36	11	44
Denuncia obligatoria	4	16	8	32	13	52
Departamento de apoyo	1	4	9	36	15	60
Valores promedio		**13**		**35**		**52**

Figura 3

Porcentajes promedios dimensión gestión de riesgos de abuso sexual en adolescentes



La gestión de riesgo de abuso sexual en adolescentes se consultó en el instrumento aplicado a la población, quienes respondieron cada ítem, lo cual permitió construir la tabla 4 y figura 3. En estas la detección temprana reporta 44% de la población para quienes nunca se aplican fichas técnicas para la identificación oportuna de indicadores físicos o conductuales de abuso sexual, con prácticamente nulas iniciativas de jornadas para que la comunidad, los estudiantes y la sociedad en pleno reconozcan señales de alerta de abuso sexual. Estas iniciativas se dan algunas veces para 32% de los consultados, refiriendo 16% la frecuencia siempre.

Es importante también asumir la denuncia de manera obligatoria como parte de la gestión de riesgo de abuso sexual. Parámetro que busca garantizar el cumplimiento del deber legal ante las autoridades competentes, con conocimiento claro y documentado sobre los pasos que integran la ruta de denuncia, lo cual, lamentablemente nunca se da en la institución para 52%, refiriendo 32% que algunas veces se atiende este lineamiento, el cual siempre se direcciona para 16% de quienes respondieron los ítems correspondientes.

El departamento de apoyo fue otro indicador abordado, al tratarse de una instancia que funciona en cada unidad fiscomisional en Ecuador. Sin embargo, 60% de la población refiere que nunca se lidera efectivamente desde esta instancia acciones de contención emocional y de primera acogida. Para 36% de la población este departamento algunas veces facilita espacios que aseguren la confidencialidad durante el abordaje de posibles casos de abuso sexual, lo cual se hace siempre para 4%. Los valores promedios de la dimensión según la figura 3 reportan 52% nunca, 35% algunas veces y 13% siempre. Son resultados desfavorables hacia la gestión efectiva de riesgo de abuso sexual, que no sólo tiene carácter legal y obligatorio, sino que forma también parte de los estándares de desempeño de calidad que deben cumplir cada directivo y docente en la institución, tal como se establece en el manual del año 2017, construido y redactado por el Ministerio de Educación de Ecuador.

Estos resultados son contrarios a las directrices del Ministerio de Educación de Ecuador (2014) en la Guía básica para prevenir y actuar frente a la violencia sexual en el sistema educativo, precisando las consecuencias del abuso sexual en la etapa adolescente son multidimensionales y devastadoras. No solo afecta la integridad física, sino que altera el proyecto de vida del estudiante, manifestándose en un deterioro del rendimiento académico y una desarticulación de sus vínculos afectivos.

CONCLUSIONES

La formulación de las conclusiones en la presente investigación constituye el ejercicio de síntesis sobre el objetivo de analizar la integración escuela comunidad en la prevención del abuso sexual en estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa El Quiteño Libre, Ecuador, con base a la información aportada por docentes, padres integrantes del gobierno escolar y la especialista del departamento de apoyo; procedimiento minucioso que permite señalar lo siguiente:

En la integración escuela-comunidad se concluye la existencia de una desconexión entre la institución educativa y el entorno social, factor que debilita el sistema de protección del adolescente. Ello por la escasa participación de los padres, que limita la cooperación efectiva a la hora de implementar proyectos comunitarios o alianzas estratégicas con organismos de salud o seguridad. Esta carencia de redes externas impide que la prevención del abuso sexual trascienda el ámbito escolar, generando vacíos operativos que incrementan la vulnerabilidad de los estudiantes fuera del plantel.

En la prevención del abuso sexual se concluye que la educación sexual no se ejecuta como un proceso continuo e integral en el bachillerato, limitando el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes. La falta de sistematicidad en las jornadas de formación impide que los adolescentes consoliden capacidades de comunicación asertiva y autoprotección frente a la presión de grupo. Esta

carencia de redes de apoyo internas y externas imposibilita una prevención efectiva, que no garantiza el empoderamiento necesario para la detección de riesgos.

En la gestión de riesgos se concluye una debilidad operativa en los protocolos de detección temprana y denuncia obligatoria dentro de la institución. La omisión en el uso de fichas técnicas y la falta de capacitación para reconocer señales de alerta vulneran la seguridad jurídica y física del estudiantado. Asimismo, el departamento de apoyo muestra limitaciones en el liderazgo de acciones de contención y primera acogida, lo que evidencia que los lineamientos de obligatoriedad y confidencialidad no se han institucionalizado, dificultando una respuesta técnica y oportuna ante posibles casos.

La complejidad de las conclusiones formuladas exige una introspección en cada actor educativo y comunitario, para incentivar la participación activa y la cooperación en proyectos, facilitando redes de apoyo en beneficio de los adolescentes. Por ello, se recomienda a la dirección del plantel favorecer la formación a padres y docentes por medio de talleres y charlas a cargo de autoridades escolares, de salud y seguridad sobre la efectiva gestión de riesgos de abuso sexual. Esta iniciativa debe institucionalizar alianzas estratégicas que garanticen una vigilancia permanente, asegurando que la prevención no sea una acción aislada sino una política de seguridad escolar integrada.

Al gobierno escolar y a los padres de familia, se les exhorta a ejercer el derecho de participación en los planes institucionales y planes curriculares, aportando ideas en cuanto a la prevención del abuso sexual. Su rol debe trascender la asistencia administrativa para convertirse en un apoyo irrestricto a los protocolos de protección, garantizando el respaldo y la confidencialidad necesaria para salvaguardar la integridad de las víctimas y su entorno familiar. Esta integración es vital para que las estrategias preventivas tengan eco en el hogar y en la comunidad.

Al Departamento de Apoyo (DECE), se le recomienda liderar la ejecución técnica de las rutas de protección, asegurando que cada profesional maneje con precisión las fichas de detección y el abordaje de primera acogida. Esta instancia debe funcionar en espacios que aseguren la privacidad y la contención emocional inmediata.

A los docentes, brindar educación sexual integral de forma transversal en la planificación curricular, con la participación de los padres, representantes de la comunidad y demás autoridades gubernamentales, con iniciativas de desarrollo de habilidades sociales para la autoconfianza y conocimiento de los adolescentes, en un entorno de aprendizaje libre de violencia para todos los adolescentes de la institución.

En este sentido, el alcance de los resultados estuvo sujeto a las siguientes limitaciones: en lo metodológico, los datos presentados correspondieron exclusivamente a la Unidad Educativa El Quiteño Libre y al periodo de recolección del año 2025, por lo cual los resultados no fueron generalizables a otras poblaciones estudiantiles. Al tratarse de un estudio cuantitativo descriptivo, los resultados se limitaron a la medición de las dimensiones de integración escuela-comunidad, prevención del abuso sexual y gestión de riesgos, sin establecer inferencias causales entre las mismas. El análisis se ciñó a la población de bachillerato estudiada, por lo que los resultados no representaron la totalidad de la comunidad educativa ni otros niveles de enseñanza.

De ahí, a partir de los resultados, se recomienda la aplicación del instrumento en otras instituciones educativas con el propósito de establecer contrastes estadísticos en la frecuencia de las acciones correspondientes a las dimensiones evaluadas. Asimismo, la ampliación del alcance poblacional mediante la inclusión de otros actores de la comunidad educativa que permita enriquecer perspectivas en pro de un abordaje integral de la problemática. Finalmente, se sugiere la realización de mediciones posteriores que permitieran determinar variaciones en la frecuencia de las acciones de gestión de riesgos y prevención a lo largo del tiempo, manteniendo las condiciones metodológicas para asegurar la comparabilidad de los datos.

REFERENCIAS

Alonzo, A. (2016, 13 de septiembre). Familia, escuela y comunidad, la tríada perfecta para el desarrollo del proceso docente educativo. *Radio Esmeralda de Cuba*. https://radioesmeraldadecuba.wordpress.com/2016/09/13/familia-escuela-y-comunidad-triada-perfecta-para-el-buen-desarrollo-del-proceso-docente-educativo/

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2025, 13 de marzo). *Consejo de la Judicatura registra 15 724 procesos por violencia contra niñas, niños y adolescentes entre 2014 y 2025.* https://www.asambleanacional.gob.ec/es/noticia/108138-consejo-de-la-judicatura-registra-15724-procesos-por

Bayona, Y. (2024). *Concepciones de la educación sexual como eje transversal curricular en la formación del estudiante de educación básica secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1187

Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación: Administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (4.ª ed.). Pearson Educación. ISBN: 978-607-32-3319-5

Campos, H. (2024). *Uso de herramientas lúdicas para el abordaje y prevención del abuso sexual en estudiantes de Primero de Básica de la Unidad Educativa San Luis Gonzaga* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio PUCE. https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/45369

Conferencia Episcopal Ecuatoriana. (2020). *Prevención del abuso y acoso sexual a niños, adolescentes y personas vulnerables.* https://celam.org/protocolo-para-la-prevencion-del-abuso-y-acoso-sexual-a-ninos-adolescentes-y-personas-vulnerable-conferencia-episcopal-ecuatoriana/

Constitución de la República del Ecuador. (2008, 20 de octubre). Registro Oficial 449. https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf

Defensoría de la Niñez. (2025, 23 de mayo). *Tras alarmantes cifras de delitos sexuales, Defensoría de la Niñez impulsa movimiento transversal para adherir a tratado internacional que previene y protege a niños, niñas y adolescentes de la explotación*. https://www.defensorianinez.cl/tras-alarmantes-cifras-de-delitos-sexuales-defensoria-de-la-ninez-impulsa-movimiento-transversal-para-adherir-a-tratado-internacional-que-previene-y-protege-a-ninos-ninas-y-adolescentes-de-la-explot/

Domínguez, G. (2023). *Gestión docente la prevención del abuso sexual infantil en la Institución Educativa Marquesa de Solanda*, Quito Ecuador [Trabajo de grado de maestría, Universidad Yacambú]. Biblioteca Digital UNY. https://biblioteca.uny.edu.ve:9443/Bonline/TG/TGM_MGE_1753.pdf?v=go212hf

Hagelsieb, L., Hagelsieb, F., y Leal, M. (2026). Abuso sexual infantil: Un enfoque integral para su prevención a través de la educación y el marco legal. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo,* 16(32). https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.2867

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

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011, 31 de marzo). Registro Oficial Segundo Suplemento 417. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_kant.pdf

Lossio, O. (2024). Educación sexual integral, derechos humanos y extensión universitaria: Tramas entre formación docente inicial y continua. Masquedós, 9(12). https://www.redalyc.org/journal/7022/702279985007/

Mendoza, M. & cárdenas, H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial. *Revista Estudios del Desarrollo Social*, 10(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000200024

Ministerio de Educación del Ecuador. (2014). *Guía básica para prevenir y actuar frente a la violencia sexual en el sistema educativo.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/10/Guia-Super-Profes.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Bachillerato General Unificado*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00091-A: Protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/10/Protocolos-situaciones-de-violencia.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2017). *Manual para la implementación de estándares de calidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador. (2017). *Protocolos de Actuación frente a situaciones de violencia.*https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads /2022/10/Protocolos-situaciones-de-violencia.pdf

Ministerio de Educación de Ecuador (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/02/Bachillerato-UNFPA.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Estrategia Nacional de Educación Integral en Sexualidad: Educar es Prevenir.* https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Educar-es-Prevenir-Sexualidad.pdf

Noa, L., Creagh, Y., Noa, E. & Pérez, Y. (2025). Propuesta de talleres metodológicos para la prevención de abuso sexual en adolescentes. Noesis. *Revista Electrónica de Investigación*, 7(13), 24. https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/691530

Quintero, A. & Silva, M. (2022). Escuela y su intervención en la prevención del abuso sexual en la primera infancia. *Revista Ciencias de la Educación,* 32(59), 185-202. https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/59/art08.pdf

Ramírez, A. (2023). La convivencia escolar como elemento de integración en educación inicial. *Revista Arbitrada del CIEG*, (63), 263-271. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/09/Ed.63-263-271-Ramirez-Anairys.pdf

Sánchez, H. (2025). *Sexualidad y derechos humanos.* https://fundacionsistema.com/sexualidad-y-derechos-humanos/

UNESCO. (2023). *Revisión técnica de la educación integral en sexualidad: Un compromiso para el bienestar.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385849

UNICEF. (s.f.). *Prevención del abuso sexual infantil.* https://www.unicef.org/cuba/prevencion-del-abuso-sexual-infantil

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Jorge Luis Ibarra Chavez**: conceptualización de la idea, investigación de referentes teóricos, estudios previos y conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis formal de los datos, construcción y redacción del manuscrito. **Dolores Jesús Ibarra Chavez**: conceptualización de la idea, investigación de referentes teóricos, estudios previos y conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis formal de los datos, construcción y redacción del manuscrito. **Fernanda Monserrate Chavez Holguin**: conceptualización de la idea, investigación de referentes teóricos, estudios previos y conceptualización del problema, diseño de la metodología, validación y confiabilidad del instrumento, análisis formal de los datos, construcción y redacción 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., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
159-180
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

MODELO AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A ADULTOS VENEZOLANOS EN LA ALIANZA FRANCESA

Jeison José Blanco Padrino
Liliana Rosa Quintero Orozco

Recibido: 31-10-2025
Aprobado: 15-04-2026
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
p.p. 159-180

Autor

Jeison José Blanco Padrino*

Venezolano. Magister en Gerencia Educacional. Licenciado en Educación, Abogado. Director de la Alianza Francesa de Valencia; profesor ordinario agregado del Departamento de Idiomas Modernos, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.

Correo electrónico:
jeisonb6@hotmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0003-6949-2074

Liliana Rosa Quintero Orozco**

Colombiana. Magister en Didáctica digital; Magister en Gerencia Educacional Licenciada en Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Correo electrónico:
lilorose82.lq@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0000-0002-3818-5085

MODELO AULA INVERTIDA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS A ADULTOS VENEZOLANOS EN LA ALIANZA FRANCESA

Flipped classroom model for teaching french to Venezuelan adults in the Alliance Française.

Resumen

El objetivo de la investigación fue analizar el modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a adultos en la Red Alianza Francesa en Valencia, Venezuela. Atendió al paradigma positivista, enfoque cuantitativo, en un estudio de campo, descriptivo. En el diseño fue no experimental transeccional, la población de 8 docentes respondió un cuestionario validado en su contenido y con confiabilidad de 0.90. Los resultados reflejan educadores que implementan dicha metodología, la cual ha sido exitosa en transformar el tiempo presencial en un espacio de práctica intensiva. Se concluye que los principales desafíos se concentran en la fase de autogestión y responsabilidad del estudiante fuera del aula, lo cual requiere ajustar las estrategias andragógicas.

Palabras clave: aula invertida, francés, competencias, andragogía.

Cómo citar este artículo:

Blanco-Padrino, J. & Quintero-Orozco, L. (2026). Modelo aula invertida en la enseñanza del francés a adultos venezolanos en la alianza francesa. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 159-180

Abstract

The objective of this research was to analyze the Flipped Classroom model in teaching French to adults at the Alliance Française Network in Valencia, Venezuela. It followed a positivist paradigm, employing a quantitative approach in a descriptive field study. The design was non-experimental and cross-sectional. The population of eight teachers responded to a questionnaire validated for content and with a reliability of 0.90. The results reflect educators who implement this methodology. It has been highly successful in transforming face-to-face time into a space for intensive practice. The study concludes that the main challenges lie in the phase of student self-management and responsibility outside the classroom, which requires adjusting andragogical strategies.

Keywords: Keywords: flipped classroom, French, competencies, andragogy.

INTRODUCCIÓN

El ser humano está en constante aprendizaje. Por ello, la educación formal, la adquisición y desarrollo de diversas competencias se mantienen a lo largo de la existencia. Argumento que lleva a destacar la preponderancia de un adulto, que además de los roles que le competen en el hogar, ámbito laboral y orden social, se enfoca en dominar una lengua extranjera. Ello reporta diversidad de beneficios neurológicos, según la Universidad Internacional de La Rioja (2023) con mejora de las funciones ejecutivas. Se añade la atención selectiva, toma de decisiones, que convergen en la flexibilidad cognitiva y mayor plasticidad, permitiendo a las personas, alternar, tareas y perspectivas en escenarios laborales, académicos y sociales.

Otro aspecto que se desea destacar, según British School of Barcelona (2024) es el fortalecimiento de las conexiones neuronales en las personas que aprenden, retrasando el envejecimiento cerebral. En el marco del bilingüismo o plurilingüismo, ayuda a retardar la aparición de síntomas de enfermedades neurodegenerativas, como el Alzheimer o la demencia. Asumiendo esta fuente que está implícito un factor protector que subyace en el aumento de la resistencia del cerebro asociado con la edad.

Más allá de lo mencionado, está el valor de sustento socio profesional y cultural que le otorga a una persona con destreza en otra lengua que no sea la materna. De acuerdo con estudios de la Universidad de Nebrija (2022), el “multilingüismo se ha convertido en un requisito esencial para muchas profesiones” (p. 4). Es de importancia dicho dominio para acceder a puestos de inserción laboral en un amplio abanico de ofertas profesionales. Se considera de una que impulsa estrategias de internacionalización de las empresas.

Este impacto para Montaner (2023) transmite conocimientos lingüísticos en el fomento de habilidades blandas, con aprecio a la cultura, empatía, tolerancia y adaptación a la diversidad. Por demás destrezas esenciales en un mundo globalizado. Así, dominar otros idiomas se convierte en una ventaja competitiva, tanto individual como en lo corporativo. En el caso de los adultos, fortalece el aspecto cognitivo, profesional y social. Todo ello demuestra la capacidad de cerebro para seguir adaptándose en el aprendizaje, apuntando a competencias plurilingüísticas esenciales en el mundo globalizado. Lo cual a su vez aumenta la confianza, la autoestima, con la disposición a interactuar en nuevos entornos. Es decir, amplia las perspectivas al romper paradigmas y fortalecer las capacidades del cerebro, no tiene límites de edad.

Ahora bien, ante la diversidad de idiomas, se desea destacar en esta investigación, el francés, por la combinación de ventajas profesionales, culturales y diplomáticas. Al respecto, Costa (2017) enfatiza la gestión en el cerebro y sus ventajas cognitivas, además de dominar los ámbitos gastronómicos, el arte visual, la danza y la arquitectura. Ello facilita conocer otras culturas y en sí,

constituye un puente lingüístico para el aprendizaje posterior de otros idiomas, con raíces latinas, como el italiano, portugués y rumano.

Es así, que a nivel mundial existe una organización de cultura global, sin fines de lucro para difundir la lengua y la cultura, denominada La Alianza Francesa. Fundada en París en 1883, operando en la actualidad con más de 800 centros, en más de 130 países. Esta institución es considerada la primera organización no gubernamental más grande del mundo, otorgándole una capacidad inigualable para fomentar el intercambio entre las naciones. Además de ser autorizada por el Ministerio de Educación de Francia para administrar certificaciones oficiales, a fin de estudiar o trabajar en un entorno francófono.

Es importante añadir que la Alianza Francesa (s/f), se fundamenta en los ideales que definen su misión de difundir la lengua y la cultura francesa, promueve el diálogo intercultural. Ha de ser garante de la calidad lingüística, pues tiene como objetivo principal, ofrecer cursos de francés, difundir la cultura francófona y favorecer el diálogo intercultural, enriqueciendo el conocimiento de esta nación en la sociedad global. (Ministerio de Europa y de Asuntos Exteriores, MEAE, s/f.).

Lo anterior conduce a resaltar la enseñanza y profesionalización con una oferta de cursos de francés, tanto para niños, como para adultos, en niveles intermedio y avanzado, basados en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), promulgado por el Consejo de Europa (2020). Para lo cual es importante la actuación del docente con el empleo de metodologías activas e innovadoras como el aula invertida,

En palabras de Guayasamín e Inga (2023) el aula invertida (Flipped Learning) “es un modelo pedagógico que transfiere los procesos de adquisición inicial del conocimiento (memorización y comprensión) fuera del aula, y utiliza el tiempo de clase para actividades de aplicación” (p. 4), discusión y construcción de conocimiento (análisis, síntesis y evaluación), en las que el docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje personalizado en una variedad de actividades como presentaciones, actividades grupales y prácticas, mientras son guiados por los instructores (Baig & Yadegaridehkordi, 2023).

Dicho enfoque es adaptable al grupo de edad de los adultos, quienes traen consigo conocimientos previos de otra lengua o metodología y estrategias de aprendizaje que deben ser reconocidas y aprovechadas por el docente, como uno de los principios de la andragogía. Este participante suele tener limitaciones de tiempo por compromisos laborales o familiares, entonces el aula invertida va a respetar su ritmo y constancia, mientras favorece la pertinencia, equidad e igualdad de la formación recibida en la Alianza Francesa.

Sin embargo, a juicio de López et al. (2023) “el concepto de educación, junto con el derecho a ella y el aprendizaje en sí mismo, se sigue limitando a la niñez y la juventud. Es fundamental que los centros de educación para adultos superen este paradigma” (p. 2403). De modo que, para alcanzar

una educación de adultos inclusiva e intercultural que respete las particularidades, es imprescindible modificar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

En Venezuela, a la luz de lo referido por Villavicencio (2025), la educación actual, "requiere un cambio de enfoque radical para alinearse con la complejidad de la sociedad moderna. Es vital adoptar nuevos modelos y paradigmas que modernicen la enseñanza, centrándose en un entorno de aprendizaje flexible, creativo y enfocado en el estudiante" (p. 1). En este contexto, las metodologías activas son esenciales, ya que promueven el pensamiento crítico, la participación creativa de los estudiantes; lo cual es fundamental para la educación de adultos en diversas áreas, una de ellas el aprendizaje de idiomas.

Sobre lo mencionado, se abordó el contexto específico de la Red Alianza Francesa en la sede de Valencia, Estado Carabobo, Venezuela, escenario en el cual se encuentran en transición para mejorar la calidad del servicio, al intensificar la oferta a distancia para estudiantes adultos. Esta modalidad requiere el uso de metodologías activas, recomendando las autoridades el aula invertida con material acorde a la edad de los participantes, para que se apropien del proceso y asuman un rol activo. No obstante, el seguimiento de parte de la coordinación refiere el uso de metodologías tradicionales como la gramática y traducción o el audio lingual.

En lo anterior subyace baja implementación de métodos centrados en el estudiante, como el aula invertida que busca fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la autonomía en lugar de la formación de hábitos automáticos. Se trata de transitar el adulto de ser un receptor pasivo/repetidor a un participante activo y co-creador de su aprendizaje. Ello impacta la participación y motivación académica, como motores esenciales en el logro de metas para ese adulto que tiene diversidad de funciones y roles.

De acuerdo con lo manifestado, el objetivo planteado consistió en: analizar el modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a adultos en la Red Alianza Francesa en Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. Intencionalidad en la cual subyace identificar las fases de dicha metodología como la asimilación, aplicación y realimentación. De ahí, es importante destacar la justificación del proceso indagatorio, al emerger el francés en el panorama de lenguas extranjeras, usualmente dominado por el inglés. Pero, según la argumentación presentada, ha tomado lugar esta lengua en diversos escenarios culturales, académicos y laborales. Ante lo cual la Alianza Francesa aporta calidad al sistema educativo a nivel mundial y de Venezuela.

Sobre ello, en dicho país el francés sigue siendo una opción valiosa por lazos históricos, el rol de Francia en organismos internacionales, o es cercanía con regiones de la francofonía como el Caribe y Canadá. Lo cual toma relevancia histórica en este momento ante el aumento de la migración de la población venezolana, pudiendo llegar a destinos donde esta lengua sea la oficial. Abriéndose un abanico de posibilidades y de competitividad para las personas.

Al mismo tiempo, realza el análisis del desempeño de la práctica pedagógica de los docentes de la Alianza Francesa. Más allá que cumplir con un horario o contenido programático, la esencia es difundir la cultura, favorecer el dominio de competencias en este idioma, como aporte a la formación integral de los ciudadanos. En cuanto al grupo de edad de los adultos, es un vehículo para los beneficios, ya señalados a nivel cognitivo, laboral, social, e incluso, psicológico en el fortalecimiento de la autoconfianza y valoración.

No menos relevante es abordar una temática inmersa en la didáctica como lo es el aula invertida, basada en el constructivismo, y qué es útil para los adultos, a fin de respetar su estilo y ritmo de aprendizaje. Sin descuidar los roles y funciones implícitos en su desempeño actual. Constituye un aporte para optimizar la actuación de los educadores, contribuir al logro de metas en la Alianza Francesa, y, por supuesto, beneficiar a los adultos participantes en cada uno de los proyectos u oportunidades que brinda este organismo de relevancia mundial.

MARCO TEÓRICO

La revisión exhaustiva de diversas fuentes, permitió precisar autores que fundamentan conceptos clave sobre el aula invertida, aprendizaje del francés y la andragogía, en el rigor científico del estudio. Se trata del marco teórico, el cual contempla los antecedentes, que cumplen la función de contextualizar, justificar y orientar el estudio actual. Todo ello es útil para demostrar que la investigación es necesaria y relevante. Son la evidencia de que se conoce el estado del arte del tema (Arias, 2012). En este sentido, López y Guamaní (2023) trazaron como objetivo aplicar y evaluar la metodología del aula inversa en el aprendizaje de los estudiantes universitarios de nivel inicial del idioma inglés. Fue un estudio cuasiexperimental. La metodología fue aplicada durante ocho semanas al grupo experimental. Se comprobó que su aplicación mejoró el aprendizaje del idioma inglés, pues tras la aplicación de un cuestionario final, la calificación más baja fue de 18 puntos (sobre 20). A partir de la cuarta semana, el nivel de satisfacción de su aplicación y de los materiales fue muy satisfactoria en el 100% de los criterios de evaluación. Además, a partir de la tercera semana, hubo mejoras en la participación en clase y en la actitud de los estudiantes.

Dicha investigación comprobó, con resultados medibles (calificación mínima de 18/20), que el Flipped Classroom mejoró significativamente el aprendizaje de un alengua extranjera en estudiantes universitarios, comprobando los beneficios de los principios de la Andragogía (autonomía, enfoque práctico) se cumplen, y por lo tanto, el método es ideal para los adultos venezolanos que estudian francés. Por su parte, Jiménez (2024), realizó en Perú un estudio de tipo cuantitativo, aplicado y cuasi experimental, centrado en la temática de la efectividad de la metodología de la clase invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del inglés. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 30 estudiantes de bachillerato, seleccionados de forma no aleatoria por conveniencia. Aplicó para ello un instrumento para determinar los niveles de comprensión del idioma. Los datos obtenidos fueron analizados mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Los resultados demostraron que el grupo que utilizó el programa de clase invertida logró un rendimiento significativamente superior en comparación con el grupo de control. Esto permitió a los investigadores concluir que la clase invertida es un programa eficaz y pertinente para potenciar la mejora y la adquisición de las competencias lingüísticas en inglés por parte de los estudiantes. Concluyó, con base en un análisis estadístico riguroso, que el uso del modelo Flipped Classroom mejora significativamente las competencias de inglés en alumnos de bachillerato.

Por tanto, el aporte de dicha investigación para la presente consistió en confirmar la eficacia del modelo de clase invertida para mejorar las competencias lingüísticas (en inglés). Si bien el idioma es diferente, los principios andragógicos y metodológicos subyacentes son transferibles, especialmente en la mejora de la expresión oral y la interacción en participantes de la Alianza Francesa en Venezuela. En el caso de Venezuela, Rojas (2025) exploró la aplicación del enfoque andragógico como una vía para promover un desarrollo educativo de calidad en el contexto de la docencia universitaria. Para ello, se llevó a cabo un estudio de carácter documental y bibliográfico. Los hallazgos obtenidos sugieren que, en el país, debe reinventarse para ir más allá de la enseñanza técnica, promoviendo capacidades críticas, creativas, éticas y colaborativas. El enfoque andragógico emerge como un motor fundamental para promover una formación integral, inclusiva y dinámica, con impactos positivos en la calidad académica, el desarrollo sociocultural y económico del país. Todo ello es relevante, pues justifica conceptualmente la necesidad de que la educación para adultos en Venezuela, incluida la enseñanza de idiomas, deba reinventarse para ir más allá de lo técnico y centrarse en capacidades críticas, creativas y colaborativas.

Aula invertida

El aprendizaje invertido se interpreta como un modelo, metodología que le da preponderancia a la actuación del estudiante. Implica que estos practiquen en teorías y habilidades en las actividades grupales e individuales que se desarrollarán en el encuentro con el docente, quien asumirá sus roles de guía, facilitador e instructor. Se empiezan con asignaciones de baja complejidad, como recordar, comprender, con videos, lecturas y podcast, y luego se aplica, analiza y se llega a la creatividad en el aula, con debates, proyectos, conversaciones o estudios de caso relacionados a por ejemplo la cultura francesa (Pico & Vaca, 2023).

Sobre el modelo aula invertida, es importante señalar las fases, que se resumen de la siguiente manera: antes de las clases, favorece la asimilación con la revisión de contenido y materiales adecuados a los adultos. Durante la clase se va a aplicar los conocimientos repasados en el hogar, y de esa manera, se aprovecha al máximo el tiempo de interacción docente-participante. Para cerrar con la realimentación, que aporte a la formación integral de cada adulto. De ahí la aplicabilidad en la enseñanza del francés, altamente eficaz para la enseñanza y aprendizaje de idiomas, pues maximiza el tiempo de contacto oral y la práctica de habilidades comunicativas en el aula.

Se trata de invertir las actividades tradicionales, dándole paso a un estudiante que es activo, revisa material en casa y en el aula interactúa con sus compañeros, lo cual es ventajoso para la producción oral y aplicación práctica del idioma. Como bien, menciona Ramírez (2022), otorgándole ventajas a los estudiantes para interactuar con sus compañeros y mejorar competencias comunicativas de expresión oral. Con la respectiva alimentación del docente, buscando la interacción en el aula. Sobre las ventajas del aula invertida, según, Gama y Ortiz (2025) es de aplicabilidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues libera el tiempo en el aula para actividades comunicativas y de producción, ya sea oral o escrita, destrezas más difíciles de practicar en casa. Pero que ya en el espacio con la socialización, pueden aprovecharse estas relaciones en lo psicológico, social y también lingüístico. De igual modo, es valor agregado en el aumento del tiempo del estudiante que estén en contacto con el idioma, fuera de clase de manera flexible, y luego fortalecerlo con el docente y sus compañeros. También, está la personalización del ritmo, se atiende la diversidad del aula, mientras el profesor gestiona dudas individuales. Esto favorece el desarrollo de competencias claves como la autonomía con un estudiante responsable de su aprendizaje preclase, potencia a la comunicación oral al practicar con el resto de los participantes, y de esa manera, se pasa de una simple memorización a la aplicación y el debate. El profesor, realimenta el proceso para el logro de competencias, de manera profunda, significativa y perdurable en el tiempo.

Aprendizaje del francés

Sobre el aprendizaje del francés, la referencia aceptada a nivel internacional es el Consejo de Europa (2020), esta entidad académica corporativa establece lineamientos y directrices sobre lo que un estudiante de francés, en este caso de cualquier lengua es capaz de hacer en diferentes niveles. Para ello hace mención a competencias comunicativas y de mediación, las cuales se resumen de la siguiente manera en la tabla 1.

Tabla 1

Competencias en el aprendizaje de un idioma

Nivel MCERL	Indicador Global de Aprendizaje
A1 (Inicial)	Capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas muy frecuentes y frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.
A2 (Básico)	Capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, etc.).
B1 (Intermedio)	Capaz de comprender los puntos principales de textos claros en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Capaz de desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir al viajar.

B2 (Intermedio Alto)	Capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico. Capaz de interactuar con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad.
C1 (Dominio Operativo Eficaz)	Capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como de reconocer en ellos sentidos implícitos. Capaz de expresarse de forma fluida y espontánea sin mucho esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.
C2 (Maestría)	Capaz de comprender sin esfuerzo prácticamente todo lo que oye o lee. Capaz de expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite distinguir pequeños matices de significado.

Nota: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2020).

Según la tabla anterior, el dominio de un idioma va de acuerdo a las actividades que permiten ubicar a los participantes en el nivel inicial, cuando es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas frecuentes. El básico, hace empleo reiterativo con áreas de experiencias, sobre sí mismo, y su familia, compras; entre otros. El intermedio aplica procesos de comprensión de textos. El intermedio alto, capta las ideas principales de la lectura, llegando al dominio operativo, cuando interpreta textos extensos y con cierto nivel de exigencia. Cierra la maestría manifestada en la expresión espontánea y con fluidez de las ideas.

Además de lo anterior, la citada fuente precisa como competencias básicas las auditivas, al comprender las ideas principales de un discurso claro sobre temas cotidianos. En esta es esencial el cuidado de que las condiciones acústicas sean las adecuadas para poder captar el mensaje y aplicar la escucha activa. Se hace mención a la comprensión lectora de textos sencillos sobre temas relacionados con sus propios intereses, su profesión, todo ello, por supuesto en idioma francés. Esto facilita el tránsito hacia la interacción oral en situaciones que pueden simularse, por ejemplo, al viajar, una entrevista de trabajo. Se añade la expresión oral, típica de un participante que puede construir frases de forma sencilla para describir experiencias, acontecimientos, sueños; argumentando sus opiniones, sus planes u opiniones. Se llega a la expresión escrita de textos sencillos y bien enlazados sobre temas que les son familiares, o en los que tiene un interés personal, ya sea por un hobby, ámbito laboral o académico.

Es decir, se trata de un cúmulo de destrezas que le van a permitir al participante, hacer uso extensivo del vocabulario, para la producción, tanto oral, como escrita. Para poder alcanzar los objetivos de la red Alianza Francesa. Para ello, el docente está llamado a favorecer las condiciones para el rol activo del estudiante con el empleo de diversas metodologías como el aula invertida, en el aprendizaje de personas adultas.

Andragogía

El aprendizaje para las personas adultas se basa en la androgogía, para Flores et al. (2025) es reconocida como un enfoque centrado en "ayudar a los adultos a aprender, visualizada como algo crucial en la actualidad debido a su enfoque en el aprendizaje autodirigido y centrado en el estudiante, lo que la hace relevante en diversos contextos educativos y profesionales" (p. 191). Es decir, proporciona el marco teórico y metodológico necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea significativo, efectivo y respetuoso de las características únicas de este grupo de edad. Es un enfoque que respeta su madurez, experiencia y motivación.

Como principios de esta ciencia están los postulados por Knowles et al., (2020) el padre de la andragogía. A saber, autoconcepto del adulto, concibiendo estos individuos como autodirigidos, deseosos de tomar el control de su proceso formativo. Al involucrarlos en la planificación, implementación y evaluación del aprendizaje, se les otorga autonomía y se incrementa su compromiso. Mientras el docente se desempeña como facilitador o guía, creando una relación de horizontalidad.

En cuanto a la relevancia y aplicabilidad (orientación a la vida), los adultos buscan aprender aquello que tiene una pertinencia inmediata, directa a sus vidas, trabajos o desafíos personales. Por ello, la andragogía fundamenta la selección de actividades vinculadas a los conocimientos previos e intereses de los participantes. Se trata de priorizar la práctica, el análisis y la discusión sobre temas que les permitirán mejorar su desempeño o resolver un problema específico. Esto facilita la asimilación al anclar lo nuevo en lo ya conocido, con el enfoque de la experiencia como recurso, en pro del desarrollo continuo y la adaptación, al fomentar la motivación interna y el pensamiento crítico, prepara al adulto no solo para adquirir un conocimiento, sino para cuestionar y autogestionar su aprendizaje y logro académico.

Al considerar tales principios y conectarlos con el aula invertida, se logran beneficios clave como la horizontalidad en el aula como espacio de diálogo donde el facilitador y los participantes, quienes comparten y construyen el conocimiento a partir de la experiencia. Los educandos experimentan motivación porque el material de instrucción fuera del aula es flexible (puede verlo a su ritmo), y el trabajo en el aula es relevante y colaborativo, lo que aumenta el compromiso. El docente proporciona orientación individualizada (tutoría) en respuesta a dudas específicas, lo que es esencial para el aprendizaje adulto y autodirigido.

Desde estas perspectivas, el aprendizaje se convierte en activo, con adultos que realizan tareas, auténticas y aplican el idioma, alineándose con ese enfoque del Marco común europeo de referencia para las lenguas. Desarrolla la autonomía en el adulto, para que sea responsable de la adquisición inicial de vocabulario, la fase de gramática, con un proceso autodirigido, lo cual es clave desde la andragogía. Permite centrarse al profesor en la realimentación, en cuanto a la pronunciación y mediación cultural.

METODOLOGÍA

El presente estudio se sustenta en el paradigma positivista que busca la objetividad, la medición y la generalización de los resultados, asumiendo que la realidad puede ser conocida y estudiada de forma independiente por el investigador (Creswell y Creswell, 2023). Postura adecuada al analizar el modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a adultos en la Red Alianza Francesa en Valencia, estado Carabobo, Venezuela.

El enfoque de la investigación fue el cuantitativo, dado que se recolectaron datos numéricos a través del cuestionario, empleando procedimientos estadísticos y matemáticos en el análisis de datos recolectados de la fuente primaria (docentes) en un trabajo de campo descriptivo, ya que su propósito es detallar y especificar las propiedades y características de la variable en estudio: modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a los adultos (Hernández & Mendoza, 2018).

El diseño de la investigación fue de tipo no experimental porque no se manipuló intencionalmente la variable; los datos se recolectaron en un momento único para analizar el comportamiento de las dimensiones e indicadores (Hernández & Mendoza, 2018). La población totalizó 8 docentes que laboran en la modalidad virtual en la sede de la Red Alianza Francesa en Valencia, Estado Carabobo, Venezuela. Dada la naturaleza específica del contexto y la accesibilidad de los datos, se utilizó una muestra censal o poblacional, la cual estará conformada por todos los educadores identificados.

La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta, la cual permitió obtener información sobre la variable de estudio. El instrumento seleccionado fue el cuestionario, diseñado por los investigadores, con una estructura de 24 ítems con opciones de respuesta siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca, para medir las dimensiones fases del Aula Invertida en los indicadores asimilación, aplicación y realimentación. La dimensión aprendizajes del francés en las competencias auditivas, comprensión lectora, expresión oral y escrita. Para cerrar con la dimensión principios andragógicos sobre la autodirección, motivación intrínseca, expresión previa, rol del docente y evaluación. Dicho instrumento fue validado en su contenido por 3 expertos en la materia abordada en el artículo (1 en enseñanza del francés, otro en innovación pedagógica y metodología de investigación). Luego se aplicó una prueba piloto a docentes de la Red Alianza Francesa ubicada en otra ciudad, con características similares a la población en estudio, obteniendo un coeficiente de 0.90 con el método de consistencia interna Alpha de Cronbach, como mencionan Fiallos, et al. (2025). Estos procedimientos fueron previos a la recopilación de la información de los 10 docentes del contexto investigado. La data recopilada fue analizada con la estadística descriptiva, contrastando los hallazgos con los fundamentos teóricos, para sustentar las conclusiones y recomendaciones.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo tuvo como propósito fundamental analizar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario a la muestra censal de 8 docentes de francés adscritos a la Alianza Francesa de Valencia, Estado Carabobo, Venezuela, quienes respondieron el instrumento,

estructurado en 3 dimensiones (fases del Aula Invertida, competencias lingüísticas y principios andragógicos), utilizó una escala de frecuencia (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca) para medir la aplicación del modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a adultos en la Red Alianza Francesa en Valencia, estado Carabobo, Venezuela.

El análisis se realizó mediante el uso de la Estadística Descriptiva, calculando la frecuencia absoluta (número de respuestas) y la frecuencia relativa (porcentajes) para cada indicador. En la discusión se contrastaron los hallazgos descriptivos con los fundamentos teóricos que sustentan el modelo de aula invertida, aprendizaje del francés en los adultos venezolanos y los principios andragógicas.

Tabla 2

Resultados de la dimensión fases del aula invertida

Indicador	Ítem	M (Media)	DS (Desv. Est.)	Interpretación de M	Principal Frecuencia
Asimilación	1. Material previo ayuda a comprender conceptos básicos.	4.50	0.53	Casi Siempre / Siempre	Siempre (6/8)
	2. Estudiantes revisan y asimilan contenido previo.	3.87	0.83	Casi Siempre	Algunas Veces (4/8)
Aplicación	3. Actividades en clase permiten aplicar lo aprendido.	4.75	0.46	Casi Siempre / Siempre	Siempre (7/8)
	4. Hay más oportunidades de interacción comunicativa.	4.25	0.70	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
Realimentación	5. Docente proporciona retroalimentación oportuna y específica.	4.12	0.64	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
	6. Modelo motiva a la autoevaluación/revisión de errores.	3.50	1.00	Algunas Veces	Algunas Veces (3/8)
	Media de la Dimensión I	**4.17**	**0.69**	**Casi Siempre**	

La tabla 2 corresponde a los resultados de la dimensión fases del aula invertida, consultadas a los 8 docentes de la Alianza Francesa, con sede en la ciudad de Valencia, Estado Carabobo de Venezuela. Se indagó en 6 ítems la frecuencia con la que cumplen con los momentos esenciales del modelo aula invertida. En concreto para el indicador asimilación (antes de la clase), en el ítem 1 se aprecia que 6 docentes concentraron sus respuestas en las opciones casi siempre (4) y siempre (2) consideran que el material ayuda a comprender conceptos básicos, 2 docentes contestaron algunas veces. La intención de que los estudiantes revisen y asimilen el contenido (ítem 2), reporta 50% en algunas veces y otro 50% (4 docentes) en casi siempre.

En el indicador aplicación, para el ítem 3 se obtuvo 7 docentes equivalentes al 87.5% quienes reportan casi siempre (4) y siempre (3) diseñar actividades en clase que permitan aplicar lo aprendido, 1 educador que representa 12.5% contestó algunas veces. Mientras en el ítem 4 se obtuvo 62.5% (5 educadores) que casi siempre brindan oportunidades de interacción comunicativa con los estudiantes, reflejando 37.5% algunas veces (3 docentes).

El indicador retroalimentación, en el ítem 5 reporta 62.5% (representado por 5 docentes), quienes refieren casi siempre proporcionar retroalimentación oportuna y oportuna y específica a los estudiantes. En el ítem 6, que 3 educadores equivalente al 37.5% que algunas veces aprecian que el modelo motiva a la autoevaluación con la revisión de errores. En este reactivo la alternativa casi siempre reportó 25% (docentes) y casi nunca 37.5% (3 docentes).

En esta dimensión, la alternativa casi siempre concentró la mayoría de respuestas, tratándose de educadores que atienden las fases asimilación y aplicación, para la retroalimentación con el modelo aula invertida. Al proceder con la discusión de los resultados de la dimensión fases del aula invertida, se aprecia lo siguiente: en el indicador asimilación, el análisis muestra una fuerte consistencia en la calidad del material didáctico (M=4.50). Esto sugiere que, para los docentes, el contenido previo (videos, lecturas) cumple con su función pedagógica al facilitar la comprensión de la teoría. De hecho, la mayoría de los docentes, concretamente 6 equivalentes al 75% respondieron siempre al ítem 1.

Sin embargo, se observa una diferencia notable en la percepción de la ejecución por parte del estudiante (ítem 2, M=3.87). Aunque la media es cercana a casi siempre, la principal frecuencia, fue algunas veces (4 de 8 docentes). Este hallazgo indica un área de oportunidad: si bien el material es bueno, los docentes perciben que no todos los estudiantes adultos asimilan o revisan el contenido con la frecuencia esperada.

Esta brecha entre la calidad del material y la asimilación efectiva (en la autodirección) contrastan con los aportes de Guillermo (2024), para quien el enfoque de aula invertida tiene efectos positivos en varios aspectos del aprendizaje de idiomas (sea inglés, también se aplica al francés), con mejora en competencias oral, de comprensión y escritas. Es necesario reflexionar al respecto, para atender con eficiencia todas las fases, para fomentar en los adultos el compromiso, la autonomía y la motivación de los estudiantes, hacia la participación activa, con la práctica conversacional en las actividades de la Red Alianza Francesa en Venezuela.

La discusión del indicador aplicación (ítems 3 y 4), es altamente positiva, registrando la media más alta (M=4.75 para el ítem 3). Esto confirma que el Aula Invertida está cumpliendo su promesa de liberar el tiempo presencial para actividades prácticas. Los 8 docentes coinciden en que las actividades se centran en la práctica y aplicación activa. La media del ítem 4 (M=4.25) refuerza lo anterior, indicando que el modelo casi siempre aumenta las oportunidades de interacción comunicativa, un aspecto vital en la enseñanza de lenguas. Este resultado respalda el postulado de que, en la enseñanza del francés, la fase de aplicación transforma al docente en un facilitador y al aula en un espacio de interacción intensiva y construcción social del conocimiento, crucial para la adquisición de la fluidez

lingüística, al guiar a los participantes adultos a la perseverancia, motivación y logro académico, como lo reflejan los investigadores Azofeifa y Martínez (2022). En el indicador retroalimentación la media del ítem 5 (M=4.12) sugiere que la retroalimentación oportuna se da casi siempre, reflejando una práctica consolidada por parte de los profesores. Sin embargo, el menor promedio de la dimensión se presenta en el ítem 6 (M=3.50), cuya principal frecuencia fue algunas veces. Esto indica que, aunque el docente corrige, hay una percepción de que el modelo solo algunas veces motiva al estudiante a realizar la autoevaluación y revisión autónoma de sus errores. Este resultado permite exaltar como necesario integrar el portafolio o rúbricas de coevaluación de manera más sistemática para impulsar esta reflexión (García, 2025). Estos resultados deben ser considerados por los docentes y fortalecer todas las fases para el aprendizaje del francés en la población adulta que atienden en la Red Alianza Francesa, de Valencia, Venezuela.

Tabla 3

Resultados de la dimensión competencias en el aprendizaje del francés

Indicador	Ítem	M (Media)	DS (Desv. Est.)	Interpretación de M	Principal Frecuencia
Auditivas	7. Material previo ayuda a mejorar la comprensión del francés hablado.	4.62	0.51	Casi Siempre / Siempre	Siempre (5/8)
	8. Actividades en clase permiten comprender mejor el discurso del docente/compañeros.	4.37	0.48	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
Comprensión Lectora	9. El modelo facilita la comprensión de textos complejos.	4.12	0.64	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
	10. Vocabulario se enriquece, lo que mejora mi lectura.	4.00	0.70	Casi Siempre	Casi Siempre (4/8)
Expresión Oral	11. El tiempo en clase permite producir frases más fluidas y coherentes.	4.75	0.46	Casi Siempre / Siempre	Siempre (7/8)
	12. Se sienten más seguros y dispuestos a participar verbalmente.	4.50	0.53	Casi Siempre / Siempre	Siempre (6/8)
Expresión Escrita	13. Las actividades permiten redactar textos cortos con precisión.	3.75	0.88	Casi Siempre	Algunas Veces (4/8)
	14. Ayuda a estructurar mejor ideas al escribir.	3.62	0.74	Casi Siempre / Algunas Veces	Algunas Veces (4/8)
Media de la Dimensión II		**4.27**	**0.61**	**Casi Siempre**	

La tabla 3 reporta resultados de la dimensión competencias del aprendizaje del francés en adultos. A tal fin, se consultó a los 8 docentes de la Red Alianza Francesa de Valencia, Venezuela, la frecuencia con la cual el Aula Invertida contribuye al desarrollo de las cuatro competencias lingüísticas básicas de los estudiantes adultos. En el indicador auditivas, reporta 5 docentes (62.5%) que refieren siempre mejorar esta habilidad con el material utilizado (ítem 7), reflejando 3 docentes (37.5%) algunas veces, con idénticos resultados en el ítem 8, referido a comprender mejor el discurso de los compañeros y docente. Los resultados son consistentemente altos en estas destrezas con {M}=4.62 y {M}=4.37).

El indicador comprensión lectora, presenta medias robustas (text{M}=4.12 y text{M}=4.00), lo que se justifica porque la asimilación (fase 1 del aula invertida) a menudo involucra lecturas previas. Para el ítem 9, los docentes en 87.5% (7) perciben que el modelo casi siempre facilita la comprensión de textos complejos, con 12.5% (1 docente) para algunas veces. En el ítem 10, como base esencial para enriquecer el vocabulario en francés se obtuvo 50% en casi siempre y otro 50% para la opción algunas veces.

En las habilidades de expresión oral, se obtuvo la media del ítem 11 (text{M}=4.75), siendo la más alta de la dimensión, indica un fuerte consenso docente (7 educadores equivalentes al 87.5% en el criterio siempre) respecto a que el tiempo presencial se utiliza para maximizar la fluidez y coherencia oral. En el ítem 12, un total de 6 docentes que representan 75% se sienten más seguros y dispuestos a participar verbalmente, lo cual señalan algunas veces 12.5% (1 educador).

Referente al indicador expresión escrita, obtienen las medias más bajas de la dimensión (text{M}=3.75 y text{M}=3.62), situándose entre casi siempre y algunas veces. La principal frecuencia en ambos ítems (13 y 14) fue algunas veces (4 docentes, es decir, 50%). El otro 50% se refleja en la alternativa casi siempre. Esto sugiere que el foco en la interacción oral durante la aplicación puede estar dejando en un segundo plano la práctica estructurada y detallada de la producción escrita.

La discusión de estos resultados es la siguiente: en la dimensión competencias en el aprendizaje del francés, es necesario reflexionar en optimizar el fortalecimiento de la comprensión textos y habilidades orales, las cuales para Godoy (2017) deben concretarse a través de eventos de difusión pública como encuentros, talleres, congresos, semanas de uso de la lengua francesa y campañas, que propicien el uso de estrategias que ayuden a los estudiantes adultos a interesarse más en la progresión de sus competencias y a catalizar sus errores.

Al contrastar estos hallazgos con la teoría, se confirman los estudios de Díez (2024) para quien el aula invertida redefine el rol del profesorado y estimula la construcción del conocimiento entre estudiantes de lenguas modernas que aprenden francés. Si bien el Aula Invertida beneficia la fluidez oral, la escritura requiere una dedicación específica a la forma y la precisión gramatical. Los hallazgos sugieren que la planificación de las actividades de aplicación debe incorporar más tareas que requieran la producción escrita formal dentro del aula o como parte de los entregables del portafolio.

Tabla 4

Resultados de la dimensión principios andragógicos

Indicador	Ítem	M (Media)	DS (Desv. Est.)	Interpretación de M	Principal Frecuencia
Autodirección	15. Toman decisiones sobre el estudio (cuándo, dónde).	4.87	0.35	Casi Siempre / Siempre	Siempre (7/8)
	16. Son responsables de su propio ritmo y buscan recursos adicionales.	3.50	0.92	Algunas Veces	Algunas Veces (5/8)
Motivación Intrínseca	17. Asumen el aprendizaje del francés para el logro de metas profesionales	4.62	0.51	Casi Siempre / Siempre	Siempre (5/8)
	18. Muestran interés personal por aprender la lengua.	4.25	0.70	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
Experiencia Previa	19. Facilita que compartan sus conocimientos/experiencias previas.	4.50	0.53	Casi Siempre / Siempre	Siempre (6/8)
	20. Permite conectar el nuevo contenido con vivencias que ya conocen.	4.37	0.48	Casi Siempre	Casi Siempre (5/8)
Rol del Docente	21. El profesor actúa como guía/facilitador.	4.87	0.35	Casi Siempre / Siempre	Siempre (7/8)
	22. Respeta la autonomía de los estudiantes.	5.00	0.00	Siempre	Siempre (8/8)
Evaluación	23. Fomenta la autoevaluación de los participantes	3.75	0.70	Algunas Veces / Casi Siempre	Algunas Veces (4/8)
	24. Usa portafolios para evaluar el progreso integral.	3.37	0.81	Algunas Veces	Algunas Veces (5/8)
Media de la Dimensión III		**4.20**	**0.55**	**Casi Siempre**	

La educación de adultos debe enmarcarse en principios andragógicos, para dar respuesta a las necesidades, potencialidades e intereses de los participantes, al favorecer condiciones para el aprendizaje del francés en adultos venezolanos. A este respecto, la tabla 4, refiere lo siguiente, desde la perspectiva de los docentes encuestados: en el indicador autodirección, para el ítem 15 las opciones siempre y casi siempre fueron seleccionadas por 7 docentes (87.5%) quienes favorecen en los participantes tomar decisiones sobre el estudio, cuándo, dónde, cómo alcanzar esas metas; reflejando 12.5% (1 sujeto) en algunas veces. El ítem16, reporta mayoría de 5 docentes equivalentes al 62.5% contestaron algunas veces los educandos son responsables de su propio ritmo y buscan recursos adicionales, con 37.5% en casi nunca (3 educadores).

La motivación intrínseca como principio andragógico casi siempre es considerado como principio por 5 docentes equiparables al 62.5%, para quienes los adultos asumen el aprendizaje del francés para el logro de metas profesionales, reflejando 37.5% la alternativa algunas veces (3 docentes) en el ítem 17. Dichos resultados son idénticos a los reportados en el ítem 18, referido a ese interés personal de los adultos por aprender el francés.

En torno a la experiencia previa, según el ítem 19 es considerado con el aula invertida siempre por 75% o 6 educadores para que los adultos compartan sus experiencias previas en el aula, manifestando 25% (2 educadores) promoverlo casi siempre. En el ítem 20, ratifican 5 docentes que equivalen a 62.5% que siempre permiten a los estudiantes conectar el nuevo contenido con vivencias que ya conocen, seleccionado 3 docentes (37.5%) casi siempre. En lo relacionado al rol del docente con el aula invertida, en el ítem 21 los educadores en su mayoría de 7 (87.5%) contestaron siempre y 1 (12.5%) casi siempre actuar como guía y facilitador. Mientras, en el ítem 22 la totalidad de docentes (8 equiparable al 100%) contestaron siempre respetar la autonomía de los estudiantes.

No obstante, en el principio evaluación, en el ítem 23 la alternativa con mayor peso porcentual es algunas veces seleccionada por 4 docentes o 50%, con 2 educadores que marcaron siempre (25%) y otros 3 profesionales casi nunca (25%). El ítem 24 reposta 5 docentes (62.5%) de profesores que algunas veces usan portafolios para evaluar el progreso integral de los estudiantes, reportando casi nunca 25% (2 docentes) y 12.5% en siempre (1 educador).

Los valores de la dimensión son de una media de 4.20 que ubica en preponderancia la opción casi siempre, lo cual es favorable con los aportes de Pico y Vaca (2023) respecto a los beneficios de este modelo con un docente guía, facilitador e instructor, que implementa los principios andragógicos, con asignaciones de baja complejidad, como recordar, comprender, con videos, lecturas y podcast, y luego se aplica, analiza y se llega a la creatividad en el aula, con debates, proyectos, conversaciones o estudios de caso relacionados a por ejemplo la cultura francesa.

Al proceder con la discusión de estos resultados, resalta lo siguiente: la percepción más fuerte de todo el instrumento se encuentra en el rol del docente, con una media perfecta en el ítem 22 (M=5.00 y DS=0.00), indicando que todos los educadores consultados (8/8) consideran que siempre tratan al estudiante como un adulto capaz. Esto se complementa con el ítem 21 (M=4.87), confirmando que su rol es percibido como un facilitador. En la autodirección, los docentes perciben que siempre brindan la libertad para autogestionar el estudio (M=4.87, ítem 15), pero solo algunas veces el estudiante ejerce esa responsabilidad de forma activa (búsqueda de recursos adicionales, M=3.50, ítem 16).

En concreto, el análisis de la dimensión principios andragógicos, desde la perspectiva de los docentes revela que el modelo aula invertida es una herramienta pedagógica eficaz y pertinente para la enseñanza del francés a adultos venezolanos en el contexto de la Alianza Francesa. La valoración general de las tres dimensiones fue casi siempre (M>4.17). Esto confirma los hallazgos de Alquinga y Narváez (2021), para quienes la andragogía es una disciplina de educación continua a la pedagogía que conjuntamente con las estrategias fortalecen la educación del adulto temprano y el modelo andra-

gógico universitario. En consecuencia, se recomienda que las estrategias deben manifestar la realidad de los adultos aprendices para su éxito. Ello conectado con el aula virtual es beneficioso para el aprendizaje del francés en adultos de Venezuela, porque resuelve el problema central del aprendizaje de idiomas: la falta de tiempo para practicar la expresión oral y la interacción (Ramírez, 2022).

CONCLUSIONES

Al tomar en cuenta los datos analizados y discutidos, se concluye lo siguiente: el Aula Invertida está funcionando en su fase de aplicación, logrando su objetivo de centrar el tiempo presencial en la práctica activa. Sin embargo, el principal desafío reside en la fase de ejecución (fuera del aula), donde la asimilación y la autodisciplina del estudiante adulto no son consistentes, y en la retroalimentación hace falta fortalecer los mecanismos de autoevaluación y metacognición.

Además de ello, se evidenció que el aula invertida está demostrando ser efectiva para potenciar las habilidades auditivas y la expresión oral, que son aspectos clave para la fluidez en un idioma. Sin embargo, se confirma un déficit en el área de expresión escrita, sugiriendo una necesidad de reequilibrar el foco de las actividades. En la dimensión de competencias, el aula invertida en la Red Alianza Francesa está logrando sus metas en el fomento del input (auditivo) y el output comunicativo (oral), vitales para la fluidez. Al mismo tiempo, los docentes deben diseñar estrategias para integrar y fortalecer la expresión escrita, de modo que el enfoque en la oralidad no la eclipse. En adición, subraya la necesidad de crear eventos de difusión pública (Godoy, 2017) que fortalezcan la comprensión de textos y habilidades orales, propicien un ambiente de inmersión y uso constante del idioma para catalizar el aprendizaje y la progresión de competencias de los adultos.

En torno a las conclusiones, el análisis revela un fuerte compromiso teórico y conductual por parte de los docentes con los principios andragógicos (rol de guía, experiencia previa), lo cual es muy positivo. No obstante, se detecta una discrepancia significativa entre esa filosofía andragógica y la percepción de la responsabilidad y autonomía real del estudiante adulto (autodirección, ritmo propio), además de una implementación débil de la evaluación formativa.

Respecto al objetivo del artículo enfocado en analizar el modelo Aula Invertida (Flipped Classroom) en la enseñanza del francés a adultos en la Red Alianza Francesa en Valencia, estado Carabobo, Venezuela, se concluye que la implementación de dicha metodología posee una fuerte base filosófica y metodológica (rol facilitador, foco en la experiencia y la práctica oral), pero sufre de una débil articulación en la autonomía práctica del estudiante adulto (autodirección, asimilación efectiva, autoevaluación). Es crucial pasar de la intención andragógica a la ejecución sistemática de estrategias que refuercen la responsabilidad individual y los mecanismos de evaluación formativa.

De acuerdo con las conclusiones anteriores, se recomienda realizar talleres y discusiones socializadas para reflexionar con los educadores participantes sobre la necesidad de implementar metodologías activas en innovadoras para captar el interés y fortalecer la motivación de los participantes. En el caso concreto de los adultos, esto cobra preponderancia, para que puedan aprovechar al máximo el tiempo dedicado en el aprendizaje del idioma francés, dada la dinámica laboral, familiar y social

de este grupo de edad.

Por ello, es importante que los docentes seleccionen minuciosamente el material para que los adultos lo revisen en clase. Pueden ser Videos cortos creados por el propio docente o seleccionados de plataformas, con ejercicios interactivos de autoevaluación, ya sea en Moodle o Google Classroom. También, asignar la escucha de noticias, podcast o canciones en francés, desarrollando un guion y preguntas de comprensión. Cierra la lectura o video sobre un tema cultural, que será usado para debatir en clase, pero en idioma francés, logrando de esa manera los propósitos en cuanto al aprendizaje, dominio de competencias lingüísticas y valoración de la cultura de esta nación.

Durante la clase, como fase esencial, se pasa a la aplicación y para ello pueden plantearse debates y juegos de roles, por ejemplo, simular una conversación, una entrevista de trabajo o una negociación en idioma francés. Mientras el profesor hace seguimiento a ese desempeño activo de los participantes, durante proyectos colaborativos de producción escrita y oral. Ello facilita la realimentación con las dudas específicas de los participantes, a la par de dar recomendaciones particulares en cada caso. El seguimiento de esa realimentación puede darse con actividades de consolidación después de la clase, asignando tareas de producción escrita, ejercicios de refuerzo gramatical, grabar videos en francés o un podcast. Integrando los beneficios de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) con aplicaciones y herramientas para dinamizar el aprendizaje y dar formación de calidad a los adultos.

En fin, se trata de un desafío a considerar en Venezuela, dado el manejo del tiempo del adulto, pero que con el aula invertida es un modelo que va a permitir respetar su estilo, ritmo y sobretodo mantenerlos motivados en un rol activo. El trabajo de clase breve, debe ser evaluado de manera formativa, para asegurar la retroalimentación. Favoreciendo redes con otros organismos dedicados a difundir la cultura Francófona. Es unir voluntades, hacer acompañamiento al estudiante, incentivarlo a la mejora continua, al logro de competencias, fortaleciendo aspectos cognitivos, psicológicos, afectivos y académicos.

REFERENCIAS

Alianza Francesa (s.f.). Nuestra Misión y Estatutos. https://www.fondation-alliancefr.org/.

Alquinga, G., Narváez, L. (2021). *Estrategias andragógicas en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera.*https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/6c49b293-8509-4f00-849c-cbde9fa05461

Azofeifa, A. & Martínez, I. (2022). Perfil del profesional docente de francés como lengua extranjera en Costa Rica en el escenario educativo actual debido a la pandemia ocasionada por la COVID-19. *Revista Espiga*, 21(43). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467869603013

Baig, M. & Yadegaridehkordi, E. (2023). Aula invertida en educación superior. Una revisión sistemática de la literatura y desafíos de la investigación. https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-023-00430-5

British School of Barcelona. (2024). *Neurociencia y aprendizaje de idiomas: beneficios para el cerebro*. Blog BSB. https://www.britishschoolbarcelona.com/es/blog/neurociencia-y-aprendizaje-de-idiomas-beneficios-para-el-cerebro./

Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza,* Evaluación (MCER) (Edición revisada). Cambridge University Press. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

Costa, A. (2023). *De cómo el bilingüismo esculpe el cerebro*. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/61167/como_costa_tn_2028_vol26.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Creswell, J. & Creswell, J. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6a ed.). SAGE Publications.

Díez, G. (2024). La clase invertida: impacto en el rol de los docentes y la construcción del conocimiento de los estudiantes. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–18. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1015

Fiallos, M., Fiallos, L., Gómez, A. & Banegas, D. (2025). Análisis factorial exploratorio para la validación de un instrumento de investigación: Exploratory factor analysis for the validation of research instrument. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*,6(3), 194 – 201. https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3939

Flores, P., Toapanta, W.., Montaluisa, C. & Durán, L. (2025). La andragogía como estrategia de superación del profesional docente: revisión sistemática. *Revista Ciencias De La Educación Y El Deporte,* 3(1), 190–206. https://revistaced.com/index.php/home/article/view/87

Gamas, G. & Ortiz, N. (2025). Flipped learning en la enseñanza de lenguas extranjeras: beneficios y desafíos en el aula universitaria. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* VI(3), 3143–3158. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4184

García, S. (2025). Educación andragógica y el aprendizaje del idioma inglés a través de representaciones simbólicas: *Revisión sistemática. Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación,* 9(39), 2924–2941. https://doi.org/10.33996/ revistahorizontes.v9i39.1095

Godoy, I. (2017). *Estrategias de Desarrollo de Competencias Comunicativas para el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera Caso: Núcleo Universitario Rafael Rangel* (Trujillo - Venezuela). http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/sinopsis_educativa/article/ viewFile/6432/3637

Guayasamín, K., & Inga, E. (2023). Aprendizaje invertido como herramienta educativa potenciadora para mejorar la lengua Inglesa. Alteridad. *Revista de Educación*, 19(1), 97–115. https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.08

Guillermo, L. (2024). El efecto del aula invertida en el aprendizaje de inglés: Revisión sistemática. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32). https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/1358/2547?inline=1

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Jiménez, J. (2024). La clase invertida como propuesta para el aprendizaje del inglés. *Revista Universidad Ciencias y Tecnología*, 28. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212024000500058

Knowles, M., Holton, E., Swanson, R. & Robinson, P. (2020). The adult learner: The definitive classic

in adult education and human resource development (9.ª ed.). Routledge.

López, B. & Guamaní, K. (2023). Aplicación de la metodología del aula invertida en el aprendizaje del idioma inglés en una universidad de Quito – Ecuador. (2023). *Revista InveCom ISSN* En línea: 2739-0063, 3(2), 1-18. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/1483

López, W., Cabrera, F. & Pinta, S. (2023). Metodologías activas en la educación de adultos: Un enfoque inclusivo intercultural. *Dominio de las Ciencias,* 9(3), 2398-2417. https://pea.ucr.ac.cr/wpcontent/uploads/2024/10/Metodologiasactivasenlaeducaciondeadultos.pdf

Ministerio de Europa y de Asuntos Exteriores (MEAE). (s.f.). *La difusión del francés, una prioridad de la diplomacia francesa.* Recuperado el 19 de octubre de 2025, de https://mariandelafuente.com/

Montaner, S. (2023). *El plurilingüismo en la Formación Profesional: una experiencia transformadora. Magisnet.* https://www.magisnet.com/2023/10/el-plurilinguismo-en-la-formacion-profesional-una-experiencia-transformadora/

Pico, J., & Vaca, L. (2023). Flipped classroom en procesos de enseñanza-aprendizaje en carreras de ingeniería: Revisión Sistemática. *Episteme Koinonía*, VI(12), 61–102. https://biblioguias.unex.es/c.php?g=572103&p=3944902.

Ramírez, J. (2022). A*ula Invertida Virtual como método de enseñanza del francés para la adquisición de competencias comunicativas* [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional UAQ. https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/3781

Rojas, N. (2025). Enfoque andragógico en la docencia universitaria para el desarrollo educativo de calidad. Noesis. *Revista Electrónica de Investigación,* 7(7). https://iieakoinonia. org/ojs3/index.php/noesisin/article/download/331/488

Universidad Internacional de La Rioja. (2023). Bilingüismo y cerebro: desentrañando la ciencia detrás del dominio de dos idiomas. *Revista UNIR.*

Universidad Nebrija. (2022). *En camino hacia el plurilingüismo* (Actas del V Congreso SLANebrija). https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/Actas VCongresoSLA Nebrija.pdf

Villavicencio, R. (2025). Metodologías activas en la educación actual: Reflexiones y acciones necesarias. *Revista COMPSIDEA,* 2(1). https://revista.uny.edu.ve/ojs/index. php/ compsidea/article/view/633/756

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Jeison Blanco Padrino**: Conceptualización, metodología, validación, investigación, análisis formal y redacción **Liliana Quintero**: conceptualización, metodología, validación, investigación, análisis formal, visualización y redacción.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
181-192
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

MODELO DE PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Keila Alejandra Hidalgo
Franahid Josefina D´silva Signe

Recibido: 29-04-2026
Aprobado: 08-06-2026
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, Nº16 , junio de 2026.
ISSN en línea 2452-4980
p.p. 181-192

Autor

Keila Alejandra Hidalgo*

Venezolana, Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Gerencia y Liderazgo Licenciada en Educación Integral, Maestría, docente Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela

Correo electrónico:
profekeilahidalgo@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0009-8894-4148

Franahid Josefina D´silva Signe**

Venezolana, Doctora en Educación Mención Planificación de la Educación, Maestría en docencia Universitaria, Politóloga. Docente Universidad Internacional Iberoamericana. Sedes España, México y Puerto Rico

Correo electrónico:
franahid.d@unib.org
ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-7069-902X

MODELO DE PRAXIS PEDAGÓGICA DESDE UNA MIRADA HUMANISTA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA

Model of Pedagogical Praxis from a Humanistic Perspective in Primary Education: An Ethnographic Approach

Resumen

Este artículo plantea como propósito generar un modelo de praxis pedagógica desde el paradigma humanista en la Educación Primaria venezolana. La investigación se desarrolló en la Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, municipio Barinas, Venezuela. El método etnográfico contempló cuatro fases: descriptiva, interpretativa, evaluativa-crítica y generativa, siguiendo la técnica de análisis de Spradley. Los informantes clave seis docentes, dos directivos y dos supervisores como. La recolección de datos con observación participante, entrevistas focalizadas y diarios reflexivos. Los hallazgos revelan que la praxis pedagógica humanista trascendental y comunitaria, el docente es sujeto clave para la transformación social.

Palabras clave: praxis pedagógica, mirada humanista, método etnográfico, educación primaria, modelo pentadimensional.

Cómo citar este artículo:

Hidalgo, K. & D´silva Signe, F. (2026). Modelo de praxis pedagógica desde una mirada humanista en la educación primaria: una aproximación etnográfica. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 9(16), 181-192

Abstract

This article aims to generate a model of pedagogical praxis from the humanistic paradigm in Venezuelan Primary Education. The research was conducted at the Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, in the municipality of Barinas, Venezuela. The ethnographic method included four phases: descriptive, interpretive, evaluative-critical, and generative, following Spradley's analysis technique. The key informants were six teachers, two administrators, and two supervisors. conclusionesData were collected through participant observation, focused interviews, and reflective journals. The findings reveal that humanistic pedagogical praxis is transcendental and community-oriented, and that the teacher is a key subject for social transformation.

Keywords: pedagogical praxis, humanistic perspective, ethnographic method, primary education, pentadimensional model

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI enfrenta una encrucijada paradigmática en la que coexisten el avance tecnológico acelerado, la crisis de los valores humanísticos y una profunda desconexión entre los discursos curriculares y la realidad cotidiana de las aulas (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022; Morin, 2022). En este escenario, la praxis pedagógica entendida como la síntesis reflexiva entre la teoría educativa y la acción concreta del docente adquiere una centralidad renovada que exige marcos epistémicos capaces de articular conocimiento, ética y transformación social (Bolívar, 2022; Coll, 2022).

En América Latina, y particularmente en Venezuela, las sucesivas reformas curriculares han generado tensiones entre los lineamientos institucionales y las posibilidades reales de los docentes para ejercer una práctica pedagógica humanizadora (Rivas, 2016; Torres, 2016). La práctica venezolana ha estado marcada por el predominio de un paradigma positivista aprendizaje mecanicista, evaluación reproductiva, relación docente-alumno vertical que contrasta con los postulados humanistas que desde hace décadas proponen autores como Freire (1980), Pérez Esclarín (2004) y, más recientemente, Bárcena y Mèlich (2023).

Ante este diagnóstico, la presente investigación se planteó la siguiente interrogante central: ¿cómo se configura la praxis pedagógica del docente de Educación Primaria y qué elementos humanistas emergen desde sus propios relatos biográficos? El propósito general fue generar un modelo de praxis pedagógica desde una mirada humanista, sustentado en la voz de los propios protagonistas del hecho educativo.

La relevancia del estudio radica en que los hallazgos ofrecen categorías emergentes originadas en el contexto venezolano que, por su consistencia con la literatura latinoamericana e internacional más reciente, tienen potencial de transferibilidad a otros escenarios de educación primaria en situación de adversidad.

Implicaciones Teóricas

El paradigma humanista como fundamento epistémico

El paradigma humanista en educación tiene sus raíces en la psicología humanista de Rogers (1969) y Maslow (1968), quienes concibieron al ser humano como fin en sí mismo, capaz de autogestionar su desarrollo cuando se le proveen condiciones de confianza y autenticidad. En el contexto latinoamericano, Freire (1980) radicalizó esta perspectiva al vincular el acto pedagógico con la praxis liberadora: conocer es transformar, y la educación debe ser un acto de amor comprometido con la dignidad del otro.

Autores contemporáneos han renovado este marco. Bárcena y Mèlich (2023) proponen la educación como acontecimiento ético, subrayando que enseñar es siempre un acto de hospitalidad hacia el otro que llega. Pérez Esclarín (2004, 2023) insiste en que la escuela latinoamericana necesita con urgencia pedagogías de la esperanza que contrarresten la cultura de la muerte y la violencia que rodea a los más jóvenes. Por su parte, UNESCO (2022), en su informe sobre los futuros de la educación, plantea que el nuevo contrato social educativo debe construirse sobre la solidaridad, la sostenibilidad y la renovación del bien común, principios consustanciales al humanismo pedagógico.

La praxis pedagógica como construcción social

Ugas (2005) define el acto pedagógico como una práctica diferenciada que se despliega en la diversidad de escenarios educativos: familia, escuela, barrio y comunidad. Más recientemente, Vergara y Cuentas (2021) han evidenciado que el saber pedagógico docente en contextos latinoamericanos es fundamentalmente situado: se construye en la interacción con el territorio y no puede ser transferido de manera abstracta. En esta misma línea, Tardif (2004) cuyo aporte sigue siendo un referente clásico imprescindible conceptualizó el saber docente como un entramado plural de saberes prácticos, disciplinares, curriculares y de formación que el docente articula reflexivamente en su praxis cotidiana. El construccionismo social (Ibáñez, 2001; Sandín, 2003) ofrece el soporte epistemológico para comprender cómo los docentes construyen significados compartidos en sus comunidades escolares. Esta perspectiva es coherente con los desarrollos recientes de Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), quienes subrayan que en la investigación cualitativa el investigador es siempre co-constructor del conocimiento emergente.

Competencias del docente del siglo XXI desde el humanismo

El debate sobre las competencias docentes ha experimentado un giro significativo. Si durante la primera década del siglo XXI predominó el enfoque tecnicista orientado a estándares medibles, hoy emerge con fuerza un marco relacional y ético (Coll, 2022; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2023; Bolívar, 2022). Coll (2022) propone un perfil docente organizado en cuatro dimensiones: epistémica, relacional, ética y política, que dialoga directamente con el modelo pentadimensional generado en esta investigación. La OCDE (2023), a través del Marco de Competencias Docentes Globales, incorpora explícitamente dimensiones de bienestar, agencia y responsabilidad social. Estos marcos internacionales ratifican la pertinencia del modelo aquí propuesto.

METODOLOGÍA

Paradigma, enfoque y método

La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo-fenomenológico con enfoque metodológico cualitativo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023; Sandín, 2003). El diseño adoptado fue el etnográfico educativo, que permite describir e interpretar los patrones culturales, las interacciones y

los significados que los actores atribuyen a su práctica en el contexto natural de la institución escolar (Spradley, 1979, citado en Rojas, 2010; Martínez, 2009). Este diseño fue coherente con el propósito de generar teoría sustantiva emergente a partir de la experiencia situada de los docentes, superando cualquier intento de estandarización del acto pedagógico.

Contexto y participantes

El estudio se desarrolló en la Escuela Básica Estadal Concentrada Gran Mariscal Sucre, parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas, Venezuela. La selección fue intencional por ser una institución representativa de los contextos de educación primaria peri-urbana venezolana, con acceso formal concedido por la Zona Educativa correspondiente.

Participaron como informantes clave: seis (6) docentes de aula con una experiencia promedio de 18 años en el nivel (cinco mujeres y un hombre), dos (2) directivos y dos (2) supervisores zonales, con roles confirmatorios. Adicionalmente, se recogió el relato de un estudiante de quinto grado como voz complementaria. La selección respondió a los criterios de acceso, disposición voluntaria e informada y riqueza informativa (Creswell & Poth, 2022). La saturación teórica se alcanzó tras dieciséis (16) sesiones de observación y nueve (9) entrevistas.

Técnicas e instrumentos

Se emplearon tres técnicas articuladas: (a) observación participante, sostenida en notas de campo y diarios reflexivos elaborados a lo largo de tres meses escolares; (b) entrevista focalizada semiestructurada, con guion validado por juicio de tres expertos (coeficiente de validez de contenido > 0.80); y (c) revisión documental de planificaciones, proyectos pedagógicos de aula y cuadernos de los estudiantes. Esta triangulación de técnicas y fuentes respondió a los criterios de rigor cualitativo propuestos por Creswell y Poth (2022): credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Proceso de análisis: las cuatro fases de Spradley

El proceso analítico siguió la técnica de Spradley (1979, en Rojas, 2010) articulada con las fases del método etnográfico. La tabla 1 sistematiza este proceso.

Tabla 1

Fases del método etnográfico aplicado a la investigación

FASE 1 DESCRIPTIVA	▸ **Observación participante.** ▸ **Notas de campo.** ▸ **Descripción del contexto.** ▸ **Primer contacto con informantes.**

FASE 2 INTERPRETATIVA	▸ Entrevistas focalizadas semiestructuradas. ▸ Diarios reflexivos. ▸ Análisis de dominio (Spradley). ▸ Análisis taxonómico.
FASE 3 EVALUATIVA / CRÍTICA	▸ Análisis componencial. ▸ Contrastes y comparaciones. ▸ Triangulación de fuentes. ▸ Validación por member checking.
FASE 4 GENERATIVA	▸ Análisis de temas. ▸ Categorías emergentes. ▸ Visión holística. ▸ Construcción del modelo pentadimensional.

Nota. Elaboración propia basada en Spradley (1979, citado en Rojas, 2010) y Martínez (2009).

La fase descriptiva permitió la transcripción y codificación inicial de entrevistas (codificación abierta) y la descripción de las unidades de observación sin interpretación, identificando los dominios apriorísticos: praxis pedagógica y mirada humanista. En la fase interpretativa se realizó el análisis taxonómico, agrupando las categorías y subcategorías emergentes de cada dominio. En esta etapa se utilizó el software Atlas.Ti 9.0, que facilitó la gestión de los 847 segmentos codificados. Emergieron 24 subcategorías agrupadas en 6 categorías principales.

La fase evaluativa-crítica implicó el análisis componencial: se establecieron contrastes entre informantes, entre la literatura teórica y los datos de campo, y entre las diversas fuentes documentales. La triangulación fue el procedimiento central. Se realizó también el member checking devolución de resultados a informante como estrategia de validación interna. La fase generativa produjo el análisis de temas, que vinculó los hallazgos con el contexto cultural más amplio. Fue en esta fase donde emergió la visión holística que dio forma al Modelo Pentadimensional de Praxis Pedagógica Humanista (MPPHMH).

Hallazgos

Categorías emergentes del proceso etnográfico

El proceso de triangulación permitió precisar seis categorías emergentes que caracterizan la praxis pedagógica humanista observada en la institución:

La praxis pedagógica como espacio para la construcción social: el aula trasciende sus paredes; el conocimiento se co-construye con la familia y la comunidad.

Integralidad: los docentes más destacados atienden simultáneamente las dimensiones cognitiva, afectiva, social y corporal mediante actividades lúdicas, artísticas y ambientales.

Contextualización del saber e investigación: incorporan historia local, saberes comunitarios y tradiciones como punto de partida para los contenidos curriculares.

Docente emprendedor: generan iniciativas que superan el aula proyectos de autogestión, redes de saberes, programas de convivencia con contenido axiológico fortalecido.

Docente que transmite esperanza y promueve la vida: mantienen optimismo pedagógico y crean espacios de alegría y dignidad aun en condiciones de adversidad contextual.

Interacción con la comunidad y liderazgo: conocen a las familias, participan en asambleas y actúan como mediadores de conflictos; su praxis es territorial.

Estas categorías emergieron de manera consistente en los seis informantes principales y fueron confirmadas por los directivos y supervisores en la fase componencial.

El Modelo Pentadimensional de Praxis Pedagógica Humanista (MPPHMH)

La integración de las categorías emergentes con los referentes teóricos configuró el MPPHMH, cuya estructura se representa en la Tabla 2:

Tabla 2

Modelo pentadimensional de praxis pedagógica desde la mirada humanista (MPPHMH)

D. ONTOLÓGICA Ser del docente Autoconciencia Identidad profesional	**MODELO PENTADIMENSIONAL PRAXIS PEDAGÓGICA HUMANISTA Docentes · Niños · Padres · Comunidad**	**D. AXIOLÓGICA Valores y ética Solidaridad Otredad / Respeto**
D. EPISTEMOLÓGICA Producción del conocimiento Dialoguicidad Saber situado	**D. METODOLÓGICA** Estrategias mediadoras Investigación-acción Creatividad	**D. TELEOLÓGICA** Fines humanistas Libertad / Valores Transformación social

Nota. Elaboración propia a partir de los hallazgos de la investigación doctoral (Hidalgo, 2020) y los referentes de UNESCO (2022) y Coll (2022).

Las cinco dimensiones del modelo no operan de manera secuencial sino en interacción sistémica y recursiva. La dimensión ontológica refiere al ser del docente: su autodefinición, congruencia y modo de estar en relación con los estudiantes. La dimensión axiológica comprende el conjunto de valores que orientan la práctica: respeto a la vida, solidaridad, otredad y cuidado. La dimensión epistemológica se expresa en la concepción del conocimiento como construcción social, dialógica y abierta a la diversidad de saberes comunitarios. La dimensión metodológica abarca el repertorio de estrategias mediadoras, desde proyectos de investigación hasta narrativa biográfica y aprendizaje-servicio. La

dimensión teleológica articula el fin último: la formación de seres humanos libres, críticos y solidarios.

Testimonios representativos

Los relatos pedagógicos de las docentes informantes evidencian la densidad ontológica del modelo. Una de las docentes con mayor valoración por sus estudiantes expresó: 'Yo no puedo enseñar matemáticas sin preguntarle a los niños como están, que paso en su casa. Si un niño tiene hambre o miedo, no aprende nada. Primero está la persona.' (Informante 1, relato pedagógico, 2020).

Otra docente, identificada como informante 2, describió así su estrategia de contextualización: 'Les pido a los abuelos que vengan a contar como era el rio Apure antes o el rio Santo Domingo. Eso les enseña ciencias, historia y respeto al mismo tiempo. El saber de la comunidad vale tanto como el del libro.' (Informante 2, entrevista focalizada, 2020). Estos testimonios confirman la presencia simultánea de las dimensiones ontológica, axiológica y epistemológica del MPPHMH en la práctica cotidiana observada.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio dialogan de manera fructífera con las tendencias más recientes de la investigación pedagógica latinoamericana e internacional. En primer lugar, la emergencia del MPPHMH desde el contexto venezolano es consistente con los marcos de competencias docentes propuestos por Coll (2022), Bolívar (2022) y la OCDE (2023), que señalan la insuficiencia de enfoques exclusivamente cognitivos o técnicos para capturar la complejidad de la docencia efectiva en contextos de vulnerabilidad.

En segundo lugar, la categoría docente transmisor de esperanza expande el concepto freiriano de pedagogía de la esperanza (Freire, 1980) situándolo en condiciones concretas de adversidad socioeconómica. Estudios recientes sobre resiliencia pedagógica en Latinoamérica (Arroyo-Ortega et al., 2023) confirman que la capacidad del maestro de sostener el optimismo pedagógico actúa como factor protector contra el abandono escolar, dato que refuerza la pertinencia de esta categoría en el modelo. En tercer lugar, la dimensión comunitaria de la praxis que se expresa en la categoría interacción con la comunidad y liderazgo sitúa al docente como agente del bien común, en concordancia con los planteamientos de UNESCO (2022) sobre el nuevo contrato social de la educación. Esta dimensión también es coherente con la pedagogía del territorio desarrollada por Vergara y Cuentas (2021) y con la perspectiva decolonial de Walsh (2022), que valora los saberes locales y comunitarios como fuentes legítimas de conocimiento pedagógico.

Respecto al proceso metodológico, la aplicación de las cuatro fases de Spradley en el contexto venezolano demostró ser una estrategia robusta para generar teoría sustantiva emergente. La fase generativa fue particularmente fértil: el modelo que emergió no fue impuesto desde la teoría previa sino destilado desde las voces de los propios protagonistas, lo que le confiere validez ecológica y pertinen-

cia cultural. Esta evidencia ratifica el valor del método etnográfico para la investigación pedagógica en contextos latinoamericanos complejos, tal como señalan Creswell y Poth (2022) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2023).

Como limitación principal del estudio, se reconoce que el carácter contextualizado de la investigación restringe la generalización directa de los hallazgos, aunque la descripción densa del contexto favorece su transferibilidad analítica. La no disponibilidad de datos cuantitativos de rendimiento escolar impidió triangular los hallazgos cualitativos con indicadores de resultado. Estas limitaciones abren líneas de investigación futura: validación cuantitativa del MPPHMH mediante escalas de percepción docente, estudios longitudinales sobre el impacto del modelo en el compromiso escolar, y estudios comparativos en otros estados venezolanos o contextos latinoamericanos.

CONCLUSIONES

La investigación permite arribar a tres conclusiones sustantivas que sintetizan los aportes del estudio al campo de la pedagogía humanista y la investigación etnográfica educativa.

Primera: el método etnográfico de cuatro fases descriptiva, interpretativa, evaluativa-crítica y generativa demostró ser una estrategia metodológica poderosa para acceder a los significados profundos que los docentes atribuyen a su praxis cotidiana. La técnica de Spradley permitió transitar desde la descripción empírica hasta la construcción teórica de manera inductiva y rigurosa, produciendo un modelo el MPPHMH que no se impuso desde arriba, sino que emergió desde las voces y vivencias de los propios protagonistas del hecho educativo.

Segunda: la praxis pedagógica humanista en la educación primaria venezolana se articula en un modelo pentadimensional ontológico, axiológico, epistemológico, metodológico y teleológico que opera de manera sistémica e inacabada. Este modelo no es una receta prescriptiva sino una aproximación hermenéutica que reconoce la singularidad de cada contexto escolar y la irreductibilidad del acto de enseñar a fórmulas estandarizadas. Su consistencia con los marcos internacionales de competencias docentes más recientes (Coll, 2022; UNESCO, 2022; OCDE, 2023) le confiere validez teórica y potencial de transferibilidad.

Tercera: los hallazgos revelan que superar la brecha entre el discurso curricular humanista y la práctica real del aula venezolana requiere transformaciones en tres niveles simultáneos: las culturas institucionales (que deben valorar el saber situado de los docentes), los sistemas de formación continua (que deben incorporar la investigación-acción reflexiva como eje central) y las condiciones laborales (que deben garantizar al docente tiempo, recursos y espacios de intercambio). Sin estas condiciones, el MPPHMH quedaría como aspiración teórica sin posibilidades de anclaje en la praxis cotidiana.

Finalmente se puede afirmar que, la educación primaria es el eslabón crítico en la cadena de transmisión de valores humanísticos: es en este nivel donde se forman el carácter, la identidad y la visión del mundo de las nuevas generaciones. Dotar a sus docentes de marcos teóricos, estrategias

metodológicas y espacios de reflexión-acción no es una opción pedagógica entre otras: es una necesidad ética y política en el siglo XXI.

REFERENCIAS

Aizpuru Cruces, M. G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. Acta Universitaria, 18(1), 33–40. https://doi.org/10.15174/au.2008.130

Alcedo Salamanca, Y. A. (2018). Praxeología: concreción de la praxis pedagógica en la enseñanza reflexiva del inglés. REFCalE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa,* 6(3), 151–170. https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2900

Arroyo-Ortega, Á., Espinoza-Díaz, I., & Sánchez-Moreno, M. (2023). Resiliencia pedagógica y compromiso docente en escuelas latinoamericanas en contextos de adversidad. Revista Iberoamericana de Educación, 91(1), 45–63. https://doi.org/10.35362/rie9115567

Bárcena, F., & Mèlich, J. (2023). La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad (2.ª ed.). *Paidós.*

Basabe de Quintale, M., & Vivanco de Uribe, M. S. (2008). Representaciones sociales del saber compartido en el aula. *Educere*, 12(41), 269–275. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000200006

Bobboni, D., Caputo, M., & Martínez, S. H. (2017). Entre Freire y Kusch: para la construcción de una educación latinoamericanista. *Revista Nuestro NOA*, (10). http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistanuestronoa

Bolívar, A. (2022). *La docencia en el siglo XXI: identidad profesional y competencias relacionales.* Narcea.

Coll, C. (2022). *Educación y futuro: nuevas demandas, nuevas competencias docentes.* Morata.

Creswell, J., & Poth, C. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE.

Freire, P. (1980). Pedagogía del oprimido (28.ª ed.). Siglo XXI.

García, M. (2012). *Modelo del saber docente en la diversidad de la praxis educativa* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (2.ª ed.). McGraw-Hill.

Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes.* Gedisa.

Leal-Soto, F., Dávila, J., & Valdivia, Y. (2022). *Bienestar docente y su relación con el compromiso escolar en contextos de vulnerabilidad*. Psicología Educativa, 28(1), 57–65. https://doi.org/10.5093/psed2021a15.

Martínez, M. (2009). *Nuevos paradigmas de investigación.* (1.ª ed.). Editorial Alfa.

Morin, E. (2022). *La vía: para el futuro de la humanidad.* (4.ª ed.). Paidós.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023). TALIS. Insights and interpretations. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/23129638.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Ediciones UNESCO.https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381135_spa.

Pérez, A. (2004). Educar para humanizar. Narcea.
Pérez, A. (2023). La escuela que queremos: pedagogías de la esperanza en tiempos difíciles. Fe y Alegría.
Rivas, A. (2016). Rasgos convergentes y divergentes entre las escuelas convencionales y las escuelas bolivarianas de Venezuela. *Revista Scientific*, 1(2), 7–27. https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.1.7-27
Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3(5), 36–45. http://eprints.uanl.mx/3681/
Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.
McGraw-Hill Interamericana de España. https://books.google.com/books/about/Investigaci%C3%B3n_cualitativa_en_educaci%C3%B3n.html?id=uYBpnQAACAAJ
Sequera, M. (2013). *Aproximación teórica de la integración de los saberes del docente de Educación Inicial en su praxis pedagógica* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Fermín Toro.
Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (P. Manzano, Trad.). Narcea. https://books.google.com/books/about/Los_saberes_del_docente_y_su_desarrollo.html?id=QPGH2HxtfFEC
Ramírez Torres, J. A. (2016). La educación transformadora: un camino hacia la ciudadanía. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, 20(3), 116–129. https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i3.80
Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía.* Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
Valenzuela, I. (2005.). *Consideraciones teóricas: Hacia un modelo de construcción del conocimiento especializado del profesor* [Documento en línea]. Scribd. https://es.scribd.com/document/603103460/Consideraciones-teoricas-IPD-Isabel-Valenzuela
Vergara, G., & Cuentas, H. (2021). Saber pedagógico y práctica docente en contextos comunitarios latinoamericanos. *Praxis & Saber,* 12(28), e11472. https://doi.org/10.19053/22160272. v12.n28.2021.11472.
Walsh, C. (2022). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (3.ª ed.). Abya-Yala.

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Keila Alejandra Hidalgo**: investigación, curación de datos, análisis formal, redacción del borrador original y revisión crítica del manuscrito. **Franahid Josefina D´silva Signe**: conceptualización, metodología, supervisión, administración del proyecto, validación, redacción, revisión y edición 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., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
193-212
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

NARRATIVAS AFROBRASILEÑAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: HACIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Francisco das Chagas Silva de Jesús Hernández
Margareth Torres de Alencar Costa
Elizabeth Da Costa Machado

Recibido: 10-04-2026
Aprobado: 12-05-2026
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
p.p. 193-212

Autor

Francisco das Chagas Silva de Jesús Hernández*
Brasileño, magíster en Letras y literatura, Licenciado en Letras Portugués, español e inglés, docente Secretaría de Educación de Piauí, Brasil

Correo electrónico:
franciscodejesushernandezdjesu@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0000-0002-5420-0679

Margareth Torres de Alencar Costa**
Brasileña, Doctora en Teoría literaria, Maestría en Letras-Teoría Literaria, Licenciada en Letras Español. Docente Universidad Federal del Piauí (UFPI), Brasil

Correo electrónico:
margarethtorres@cchl.uespi.br
ORCID:
https://orcid.org/0000-0003-3524-9503

Elizabeth Da Costa Machado***
Brasileña, Licenciada en Letras Español e Pedagogía, Especialista en Supervisión Escolar, Docente de la secretaria de Educación Piauí. Brasil

Correo electrónico:
elizabethmachado7@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0009-0006-6285-2024

NARRATIVAS AFROBRASILEÑAS Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: HACIA PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS

Afro-Brazilian Narratives and Inclusive Education: Towards Anti-Racist Pedagogical Practices

Resumen

Este estudio analizó la incorporación de la literatura afrobrasileña en prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas en el Centro de Educação Integral Miguel Nunes de Sales, en Porto, Piauí, Brasil. Mediante un enfoque cualitativo y un estudio de caso con estudiantes del tercer año de educación media, se emplearon observación, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los hallazgos revelaron fortalecimiento identitário, mayor participación estudiantil y transformación de prácticas docentes. Se concluye que las narrativas afrobrasileñas constituyen una estrategia pedagógica fundamental para promover inclusión, equidad y educación antirracista en contextos marcados por desigualdades estructurales.

Palabras clave: educación inclusiva, literatura afrobrasileña, prácticas antirracistas, diversidad cultural, estudio de caso.

Cómo citar este artículo:

Silva -de Jesús Hernández, F., Torres de Alencar, M. & Da Costa -Machado, E. (2026) Narrativas afrobrasileñas y educación inclusiva: hacia prácticas pedagógicas antirracistas. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 193-212

Abstract

This study analyzed the incorporation of Afro-Brazilian literature into inclusive and anti-racist pedagogical practices at the Centro de Educação Integral Miguel Nunes de Sales, in Porto. Through a qualitative approach and a case study involving third-year high school students, observation, semi-structured interviews, and document analysis were employed. The findings revealed strengthened identity formation, greater student participation, and transformation of teaching practices. It is concluded that Afro-Brazilian narratives constitute a fundamental pedagogical strategy for promoting inclusion, equity, and anti-racist education in contexts marked by structural inequalities.

Keywords: inclusive education, afro-brazilian literature, anti-racist pedagogy, cultural diversity, case study.

INTRODUCCIÓN

El contexto de la globalización en el mundo actual se caracteriza por una creciente interconexión cultural y social, en la que los sistemas educativos enfrentan el desafío de responder a la diversidad y a persistentes desigualdades estructurales. Brasil no escapa a esta realidad, pues con frecuencia se observan desigualdades que se manifiestan significativamente en términos raciales, evidenciando la necesidad de construir modelos educativos más equitativos e inclusivos. A pesar de los avances en materia legislativa, persiste una notable brecha entre el discurso político-educativo y las prácticas pedagógicas reales.

En este sentido, la incorporación de la cultura afrobrasileña en el currículo escolar se fundamenta en la modificación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), especialmente a partir de la Ley n.º 10.639/2003, que estableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y cultura afrobrasileña y africana en la educación básica, con énfasis en áreas como Historia, Literatura y Artes. Posteriormente, la Ley n.º 11.645/2008 amplió esta disposición al incluir también la historia y cultura indígena en el currículo oficial de las instituciones educativas públicas y privadas, reforzando una perspectiva intercultural y antirracista en la educación brasileña. Sin embargo, su implementación continúa enfrentando desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de materiales didácticos y la efectiva integración curricular.

Es en este contexto, en el que el racismo estructural continúa reproduciéndose en la escuela a través de currículos eurocéntricos que invisibilizan las epistemologías y narrativas afrodescendientes. Esta invisibilización de alguna manera limita el reconocimiento de la diversidad cultural y, a su vez afecta la construcción identitaria de los estudiantes afrodescendientes, restringiéndoles sus posibilidades de participación plena en el proceso educativo. Hay que enfatizar, la ausencia de representaciones positivas de la cultura afrobrasileña, la cual de una forma directa contribuye con la reproducción de estereotipos y desigualdades dentro del aula.

Desde una visión más crítica, la educación antirracista se debe configurar como una propuesta pedagógica que esté orientada hacia el cuestionamiento de las estructuras históricas de exclusión. Por su parte, Cavalleiro (2023) y Gomes (2023) subrayan la necesidad de integrar prácticas educativas que reconozcan la centralidad de las relaciones étnico-raciales en la formación escolar. En diálogo con el pensamiento decolonial y las contribuciones de intelectuales afrodescendientes tanto en Brasil como en África. Es por ello que, se plantea la urgencia de transformar el currículo en un espacio de disputa simbólica y de afirmación identitaria.

En consecuencia, la literatura afrobrasileña emerge como una herramienta pedagógica clave para promover procesos educativos inclusivos, ya que permite revelar experiencias, memorias y saberes que fueron marginados a través de la historia. El solo hecho de ser incorporadas en el aula podría

fortalecer el desarrollo de competencias críticas, las cuales buscan contribuir con la construcción de una educación más democrática y plural. Como señalan Dos Santos & Reis (2025) la literatura afrobrasileña en contextos educativos posibilita "romper estereotipos negativos y construir una cultura escolar antirracista".

A partir de lo expresado anteriormente, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo contribuye la integración de narrativas afrobrasileñas al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas en el aula? Por consiguiente, el objetivo de este estudio fue analizar la incorporación de la literatura afrobrasileña en las prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso, desenvuelto en un contexto educativo específico. Las técnicas empleadas fueron la observación, entrevistas semiestructuradas y análisis de materiales didácticos, con el propósito de comprender las dinámicas pedagógicas y las transformaciones generadas a partir de la implementación de estas narrativas.

REVISIÓN DE LITERATURA

En el desarrollo de esta investigación, la revisión de literatura se asume como un inventario de antecedentes, y también como un eje fundamental en la construcción del conocimiento científico. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2023) la revisión permite situar el problema dentro de un campo interpretativo más amplio, articulando perspectivas teóricas y evidencias empíricas que orientan la comprensión del fenómeno estudiado. Asimismo, Creswell & Plano (2018) sostiene que este proceso contribuye a delimitar el problema, fundamentar su relevancia y establecer relaciones entre conceptos clave.

Desde esta perspectiva, la revisión de literatura se organizó en torno a cuatro categorías analíticas centrales, construidas a partir del diálogo entre el marco teórico y el análisis inductivo de los datos. De entrada, el reconocimiento de identidades afrodescendientes se abordó desde enfoques críticos que valoran la diversidad cultural y la construcción social de la identidad. En seguida, la transformación de prácticas pedagógicas, entendidas como un proceso dinámico que implica la reflexión docente y la incorporación de metodologías inclusivas.

Por otra parte, la participación y el empoderamiento estudiantil, el cual sirvió para analizar los elementos clave en el desarrollo de una educación democrática y significativa. Por último, se consideraron las tensiones y resistencias en el aula, entendidas como manifestaciones de conflictos socioculturales y estructurales que se manifiesta en un escenario educativo. Estas categorías se analizan en el contexto específico de estudiantes del tercer año de educación media del Centro de Educação Integral Miguel Nunes de Sales, ubicado en el municipio de Porto, Piauí, lo que permitió articular los aportes teóricos con la realidad del estudio.

Educación inclusiva y equidad

La educación inclusiva y la equidad, en la actualidad están consolidadas como ejes fundamentales en los debates educativos, caracterizados por entornos de profundas desigualdades sociales, económicas y culturales. Por tal razón, la educación inclusiva debe ser vista como un enfoque que garantice el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los educandos, reconociendo la diversidad como un valor inherente al proceso educativo. Desde esta perspectiva, la equidad implica igualdad de oportunidades, por lo que, se debe trabajar con la implementación de estrategias diferenciadas que atiendan las exigencias particulares de grupos que por generaciones han estado en condición de exclusión históricas.

En Brasil, la discusión sobre educación inclusiva mantiene una relación estrecha con procesos históricos de desigualdad estructural, en la que los factores como la raza, la clase social y el territorio inciden de manera significativa en las trayectorias educativas. A pesar de los avances en diversas leyes, aún existen discrepancias relevantes entre las políticas educativas y su implementación en el ámbito escolar (Tavares, 2026). Esta situación refleja la necesidad de repensar la inclusión desde un principio jurídico que permita la puesta en práctica de una pedagogía que sea más concreta en la transformación de las dinámicas en el aula.

Desde una visión más humana, la educación inclusiva ha venido evolucionado hacia unas perspectivas críticas e interseccionales. En las que se reconocen que las desigualdades no operan de manera aislada, lo que hace que se entrelacen y se reproduzcan en múltiples dimensiones. En otras palabras, la equidad educativa se concibe como un proceso dinámico que busca desmantelar las estructuras de poder que generan exclusión. Por eso, la importancia de integrar enfoques interseccionales que consideren las relaciones entre raza, género, clase y cultura en el análisis de las prácticas educativas (Silva et al., 2023).

En el mismo orden de ideas, la educación inclusiva se articula con la pedagogía crítica y la educación intercultural. Estos enfoques promueven el reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento central del proceso educativo que fomenta el diálogo entre diferentes saberes y experiencias. Por eso, el currículo escolar debe ser pensado como un espacio abierto o flexible, capaz de incorporar múltiples perspectivas y de cuestionar las narrativas hegemónicas que han dominado a través del tiempo la educación.

Otro aspecto relevante, hoy día, es el valioso papel que ejerce el profesional de la educación como mediador del aprendizaje inclusivo. Pues, la formación del docente adquiere una importancia fundamental, ya que los educadores deben desarrollar competencias para atender la diversidad, diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas y promover entornos de saberes inclusivos. Por eso, hay que destacar que la capacitación inicial y continua del profesorado debe incorporar contenidos relacionados con la equidad, la justicia social y la diversidad cultural (Gomes, 2023).

Cabe añadir que, la atención a la diversidad implica repensar las prácticas evaluativas, que de forma tradicional han influenciado en la homogenización de los saberes. En un enfoque inclusivo, la evaluación debe ser flexible, formativa y contextualizada, que permita reconocer los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este cambio supone una transformación profunda de la cultura escolar hacia la valoración de la diversidad y la promoción de la participación activa.

Asimismo, la inclusión y la equidad en el ámbito educativo constituyen un horizonte ético y político que exige la reestructuración de los modelos pedagógicos. Su implementación efectiva requiere la articulación de políticas públicas, la formación docente y la adopción de enfoques pedagógicos críticos que reconozcan la diversidad como un elemento central de los procesos didácticos. En contextos marcados por desigualdades raciales, como el brasileño, la inclusión escolar debe ir acompañada de estrategias específicas que aborden el racismo estructural y promuevan la justicia social.

Desde este punto de vista, Almeida (2019) sostiene que el racismo no debe entenderse únicamente como una práctica individual o un comportamiento aislado, sino como una estructura histórica y social que organiza las relaciones de poder en las instituciones, incluida la escuela. Para el autor, el racismo estructural atraviesa las dinámicas económicas, políticas y educativas, reproduciendo desigualdades que afectan en especial a la población negra. En ese sentido, la neutralidad institucional resulta insuficiente, pues la omisión frente a las desigualdades también contribuye a perpetuarlas.

En diálogo con esta perspectiva, Nascimento (2016) denuncia el mito de la democracia racial brasileña y enfatiza la necesidad de una educación comprometida con la valorización de la identidad afrobrasileña. El autor defiende una pedagogía de resistencia capaz de enfrentar las herencias del colonialismo y del racismo histórico, argumentando que la invisibilización de las contribuciones negras en los currículos escolares constituye una forma de exclusión simbólica y cultural.

Por su parte, Oliveira y Santana (2025) sostienen que las prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas deben promover la valorización de las identidades afrobrasileñas y combatir las desigualdades raciales presentes en la educación básica. Los autores destacan que la escuela necesita adoptar metodologías críticas que reconozcan la diversidad cultural y cuestionen visiones eurocéntricas históricamente naturalizadas. Además, enfatizan la importancia de la formación docente continua y de la aplicación efectiva de la Ley 10.639/03 para integrar la historia y cultura afrobrasileña en el currículo escolar. Según los investigadores, una educación antirracista fortalece la autoestima, la pertenencia cultural y la justicia social dentro del ambiente educativo.

Los planteamientos de Almeida (2019), Nascimento (2016) y Oliveira y Santana (2025) convergen en la comprensión de que la educación desempeña un papel central en la transformación de las desigualdades raciales y en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. Aunque cada autor aborda el problema desde perspectivas distintas, todos coinciden en que la escuela no debe asumir una posición neutral frente al racismo, sino actuar de manera crítica y comprometida con la equidad social.

Educación antirracista

La educación antirracista se posiciona como una propuesta pedagógica crítica destinada a examinar y transformar las estructuras sociales que reproducen desigualdad racial. Ya, en el escenario educativo, este enfoque parte del reconocimiento de que el racismo no es un fenómeno aislado ni individual, pero si una estructura histórica que se reproduce a través de instituciones, prácticas sociales y discursos culturales. De este modo, la escuela deja de ser vista como un espacio neutral y se constituye en un escenario en el que se manifiestan y reproducen estas desigualdades.

Para nadie es un secreto que, el racismo estructural en la educación se manifiesta de múltiples formas, entre ellas la invisibilización de las contribuciones de los pueblos afrodescendientes, la reproducción de estereotipos raciales y la desigual distribución de oportunidades educativas. Esta situación permite que los estudiantes afrodescendientes enfrentan mayores obstáculos en su trayectoria escolar, lo que se traduce en menores tasas de acceso, permanencia y éxito académico (Soler, 2023). Estas desigualdades podrían explicarse desde los factores individuales que responden a dinámicas estructurales que requieren ser abordadas desde una perspectiva crítica.

En el contexto brasileño, la implementación de políticas educativas orientadas a la igualdad racial ha representado un avance significativo. Sin embargo, aún existen desafíos importantes en la aplicación de estas políticas en el aula (Bomfim & Leal, 2024). En muchos casos, la educación antirracista se limita a acciones puntuales o conmemorativas, sin lograr una integración real en el currículo ni en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la cotidianidad escolar. Con frecuencia, las discusiones sobre diversidad racial se restringen a fechas específicas, como el Día de la Conciencia Negra, lo que reduce la profundidad del debate y dificulta la construcción de una formación crítica y continua. Esta situación pone en evidencia la necesidad de políticas educativas más consistentes, formación docente permanente y metodologías inclusivas que promuevan el reconocimiento de las identidades afrodescendientes y el enfrentamiento efectivo del racismo estructural.

Desde una óptica más crítica, la educación antirracista implica un cambio profundo en la forma de concebir el conocimiento y la enseñanza. Pues este enfoque propone cuestionar la centralidad de la “blanquitud” como norma dominante y promover la inclusión de epistemologías diversas que reflejen la pluralidad cultural de la sociedad. Así pues, el currículo debe convertirse en un espacio de disputa simbólica, en la que se define qué conocimientos son considerados legítimos.

Es importante resaltar que, el papel ejercido por los docentes es crucial en el desarrollo de este proceso. Puesto que, lejos de ser un mero transmisor de contenidos, el educador es un agente de cambio capaz de promover prácticas pedagógicas transformadoras. Alcanzando así, una reeducación desde perspectiva antirracista, esta le dará las herramientas necesarias para identificar y cuestionar prácticas discriminatorias, así como, la capacidad para diseñar estrategias que fomenten la inclusión y el respeto por la diversidad. Por ello, se debe fortalecer la capacitación de los docentes en temas

relacionados con la diversidad cultural y las relaciones étnico-raciales (Gomes & Soares, 2024). Ahora, bien, el enfoque educativo antirracista debe promover metodologías activas que incentiven el pensamiento crítico, el diálogo y la participación estudiantil. Estas formas de intervención permiten a los estudiantes reflexionar sobre las desigualdades sociales y desarrollar una conciencia crítica que contribuya con la construcción de una sociedad más justa, dando un sentido a la educación más académico, social y político.

Otro elemento influyente, es la participación de la comunidad educativa en la construcción de prácticas antirracistas. En este caso, se hace indispensable establecer un sistema de colaboración entre docentes, estudiantes, familias y comunidades, de manera que les permita generar procesos educativos más contextualizados y relevantes. Por lo que, es imperativo reconocer que la reestructuración educativa requiere un enfoque colectivo y participativo. En la que la educación antirracista se constituya en un componente estratégico para enfrentar las desigualdades raciales en el ámbito educativo. Su implementación requiere de cambios profundos en el currículo para que se dé una reconfiguración de las prácticas pedagógicas, la formación docente y las relaciones sociales en la escuela.

Literatura afrobrasileña en el ámbito educativo

La literatura afrobrasileña se configura como un campo de producción cultural y literaria orientado a la expresión de vivencias, identidades y luchas vinculadas con la población afrodescendiente en Brasil. La cual se caracteriza tanto por procedencia autoral como por un compromiso ético y estético con la representación de realidades sociales y culturales propias de comunidades afrobrasileñas. En este escenario, se consolida como dispositivo de resistencia simbólica y de afirmación identitaria frente a estructuras históricas de exclusión que han dominado la sociedad brasileña.

En este debate, Duarte (2011) sostiene que la literatura afrobrasileña no debe definirse por el origen étnico del autor, pero sí por la presencia de una voz discursiva comprometida con la experiencia negra y con la denuncia de las desigualdades raciales. Para el autor, esta producción literaria constituye un espacio de resistencia cultural y política, capaz de cuestionar el canon literario tradicional y visibilizar narrativas históricamente silenciadas. De este modo, la literatura afrobrasileña se convierte en una herramienta de valorización identitaria y de confrontación crítica frente al racismo estructural presente en la sociedad brasileña.

De igual forma, el autor mencionado en el texto anterior propone comprender la literatura afrobrasileña a partir de elementos específicos como la autoría negra, la temática afrodescendiente, el punto de vista asumido en la narrativa, el lenguaje y la intención de dialogar con una memoria cultural afrobrasileña. Según el teórico, estos aspectos permiten diferenciar esta producción literaria dentro del sistema literario brasileño, otorgándole una dimensión estética y política propia que contribuye a ampliar las representaciones culturales y los debates sobre identidad y pertenencia.

En el ámbito educativo, se observan que, la literatura afrobrasileña adquiere una particular relevancia al ofrecer múltiples posibilidades en la consolidación de una educación inclusiva orientada a la transformación de las prácticas racistas. Su incorporación al currículo ayudaría con la ampliación de horizontes culturales en el espacio escolar y, en este caso, se mostrarían las diferentes narrativas que fueron descartadas y marginadas. Contribuyendo, de igual forma, con la formación de sujetos críticos, capaces de reconocer y valorar la diversidad social y cultural.

Ferreira (2014) abordó la literatura afrobrasileña en las periferias como un dispositivo pedagógico orientado a la valorización identitaria y problematización de las desigualdades socioculturales. Bajo un análisis reflexivo, y en diálogo con los aportes de Freire (2021) la incorporación de producciones literarias afrodescendientes en contextos educativos periféricos puede comprenderse como una práctica de concientización que amplía el repertorio cultural del alumnado, favoreciendo la construcción de subjetividades críticas, capaces de interpretar y transformar su realidad social. En este marco, la literatura afrobrasileña se configura como un recurso pedagógico que posibilita la recuperación de narrativas relegadas durante mucho tiempo y la impugnación de los discursos hegemónicos presentes en el currículo, en consonancia con enfoques decoloniales y de la pedagogía crítica.

Asimismo, en articulación con los planteamientos de Giroux (2020) y hooks (2003) estas prácticas pueden entenderse como espacios de producción de sentido que cuestionan las relaciones de poder inscritas en el conocimiento escolar, promoviendo formas de resistencia cultural y agencia estudiantil. De este modo, el trabajo pedagógico en las periferias favorece la construcción de prácticas educativas situadas, en las que el reconocimiento de la identidad étnico-racial se vincula con procesos de empoderamiento, justicia social y transformación estructural.

A partir de una interpretación pedagógica, la literatura afrobrasileña presenta un alto potencial para el desarrollo de competencias críticas y socioemocionales. Su uso en el aula potencia la empatía, el diálogo intercultural y la reflexión sobre las desigualdades sociales. Por lo que la integración de estas narrativas en las prácticas educativas contribuye en la construcción de una cultura escolar que sea más inclusiva y democrática (Lopes et al., 2025).

En el mismo orden de ideas, la literatura afrobrasileña permite articular contenidos de los componentes curriculares con experiencias concretas de los estudiantes, favoreciendo sus aprendizajes de una forma más significativos. Por esta razón, su aplicación, se convierte en un recurso didáctico que trasciende lo estético para configurarse como un mecanismo de transformación social. Pues el solo hecho de incorporarla en el aula permitirá enriquecer el currículo, dado que propiciará la configuración de identidades positivas y consolidación del sentido de pertenencia.

Si bien la literatura afrobrasileña desempeña un papel clave en la promoción de una educación inclusiva y antirracista, su relevancia trasciende la mera incorporación de contenidos en el currículo escolar. Su integración en las prácticas pedagógicas permite avanzar hacia un modelo educativo más equitativo, que reconozca y valorice la diversidad cultural como un elemento central del proceso edu-

cativo. Logrando así, contribuir con la visibilización las experiencias que nunca habían sido tomadas en cuenta en la población afrodescendiente, esta situación posibilita la construcción de nuevas formas de conocimiento basadas en el respeto, la pluralidad y el diálogo intercultural.

METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, el cual se orienta a comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos involucrados y en sus contextos naturales. Según Denzin y Lincoln (2023) la investigación cualitativa permite explorar significados, experiencias y prácticas sociales a partir de la interacción entre el investigador y el contexto estudiado. En este sentido, el enfoque interpretativo resulta pertinente en estudios educativos, ya que posibilita analizar las dinámicas del aula, las relaciones pedagógicas y los procesos de construcción de sentido (González, 2024).

En este enfoque, se adoptó un diseño de estudio de caso, el cual se interpreta como una estrategia metodológica que permite analizar de manera intensiva y contextualizada un fenómeno particular. De acuerdo con Yin (2018) el estudio de caso es adecuado cuando se busca responder a preguntas del tipo cómo y por qué, en contextos en la que el investigador tiene poco control sobre los acontecimientos y el fenómeno se encuentra inserto en la vida real. Por su parte, Stake (2007) destaca que este tipo de diseño permite comprender la singularidad y complejidad de un caso, priorizando su valor intrínseco y su potencial para generar conocimiento contextualizado.

La selección del caso se fundamenta en criterios de relevancia social y pertinencia pedagógica. La investigación se desarrolló en el Centro de Educação Integral Miguel Nunes de Sales, una institución pública ubicada en un contexto urbano periférico, caracterizado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica. Este escenario resulta muy significativo para el estudio, ya que permite analizar cómo se implementan las prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas en contextos marcados por desigualdades estructurales. La elección de este caso responde, por tanto, a su potencial para visibilizar dinámicas educativas que suelen permanecer ignoradas en la investigación académica.

En cuanto al contexto e informantes clave, el estudio se centró en educación media, la sección estuvo conformada por 18 estudiantes del tercer año, de los cuales se seleccionaron 3, quienes sirvieron como informantes clave. El perfil del estudiantado se caracteriza por provenir de sectores populares, residentes en zonas periféricas y pertenecientes a comunidades afrodescendientes. De acuerdo con Gomes (2023) comprender las trayectorias educativas de estudiantes negros en contextos de vulnerabilidad implica reconocer la intersección entre desigualdad social y racial, lo cual resulta clave para el análisis de prácticas pedagógicas inclusivas. Para la recolección de datos, se emplearon diversas técnicas cualitativas que permitieron una comprensión integral del fenómeno estudiado. En primer lugar, se realizaron cuatro sesiones observación de aula. Según Hammersley (2023) la observación permite captar la complejidad de los procesos educativos en su contexto natural, proporcionando información rica y contextualizada.

En segundo lugar, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con 3 informantes clave y dos docentes, con el fin de explorar sus percepciones, experiencias y significados en torno a la implementación de la literatura afrobrasileña en el aula. Este tipo de entrevista ofrece un equilibrio entre flexibilidad y sistematicidad, permitiendo profundizar en los discursos de los participantes (Kvale & Brinkmann, 2023).

De igual forma, se realizó un análisis de documentos, que incluyeron planes de clase, actividades pedagógicas y textos literarios utilizados en el proceso de enseñanza. Esta técnica permitió complementar la información obtenida mediante observación y entrevistas, lo que favoreció la triangulación de datos y el fortalecimiento de la validez del estudio. Cabe señalar que el análisis se organizó en torno a cuatro categorías analíticas centrales, definidas a partir del marco teórico y del proceso inductivo de los datos: (1) reconocimiento de identidades afrodescendientes, (2) transformación de prácticas pedagógicas, (3) participación y empoderamiento estudiantil, y (4) tensiones y resistencias en el aula. Estas categorías permitieron estructurar la interpretación de los hallazgos y dar cuenta de las dinámicas observadas en el contexto educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio permitieron identificar que la incorporación de narrativas afrobrasileñas en el aula, en especial obras de autores como Conceição Evaristo, Carolina María de Jesus, Machado de Assis y Lima Barreto, propició transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas y en las experiencias educativas del estudiantado. A partir del análisis temático realizado con base en entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y registros reflexivos elaborados durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, se identificaron cuatro categorías centrales: reconocimiento de identidades afrodescendientes, transformación de prácticas pedagógicas, participación y empoderamiento estudiantil, finalmente tensiones y resistencias institucionales. Los datos fueron organizados mediante codificación temática, lo que permitió establecer relaciones entre las experiencias del estudiantado y los fundamentos teóricos de la educación antirracista y decolonial. Con relación al reconocimiento de identidades afrodescendientes, se identificó que el uso de textos como: Quarto de despejo, Ponciá Vicêncio y relatos de Cadernos Negros facilitó procesos de identificación cultural y fortalecimiento de la autoestima estudiantil. Durante las actividades de lectura y discusión, gran parte de los educandos manifestó sentirse representado por las narrativas abordadas, en particular, las referentes a experiencias de exclusión social, racismo y resistencia cultural. En los registros de aula y entrevistas, emergieron expresiones como “me vi en la historia”, “nunca habíamos leído autores negros en la escuela” y “ahora entiendo mejor mi identidad”, lo que prueba el impacto de estas narrativas en la construcción del sentido de pertenencia y valorización cultural.

Durante las entrevistas realizadas, se preguntó a los 3 estudiantes: “¿Cómo te sentiste al leer obras de literatura afrobrasileña en el aula?”. El Informante 1 respondió: “Me sentí identificado con las historias porque muchas situaciones se parecen a experiencias que viven personas de mi comunidad. Fue la primera vez que leí autores negros en la escuela”. Por su parte, el Informante 2 señaló: “Las

lecturas me ayudaron a valorar más mi cultura y a comprender mejor la historia de la población afrodescendiente en mi país". De igual forma, el Informante 3 afirmó: "Me hizo reflexionar sobre el racismo y entender que muchas veces ciertas historias y culturas no aparecen en los libros escolares".

Ante la pregunta: "¿De qué manera las narrativas afrobrasileñas contribuyeron con tu percepción sobre identidad y diversidad cultural?", el Informante 1 expresó: "Aprendí a reconocer la importancia de las raíces afrobrasileñas y a sentirme más orgullo de mi identidad cultural". El Informante 2 destacó: "Las actividades permitieron que la clase hablara más sobre respeto y diversidad. Antes casi no discutíamos esos temas", mientras que el Informante 3 manifestó: "Comprendí que la literatura también puede mostrar realidades diferentes y ayudar a combatir prejuicios dentro y fuera de la escuela". De igual manera, se entrevistó a los dos docentes participantes con la finalidad de conocer sus percepciones sobre el impacto de la literatura afrobrasileña en el reconocimiento identitário del estudiantado. Ante la pregunta dirigida al Docente 1: "¿Qué cambios observó en los estudiantes después de trabajar narrativas afrobrasileñas en el aula?", este respondió: "Los estudiantes comenzaron a participar más y demostraron mayor interés cuando trabajamos textos relacionados con sus realidades culturales y sociales". A su vez, ante la pregunta: "¿Considera que estas narrativas contribuyen al fortalecimiento de la identidad cultural del estudiantado?", el mismo docente afirmó: "Sí, porque permitió que los estudiantes se reconocieran en las historias y comprendieran que sus experiencias también forman parte de la literatura y de la historia del país".

Por otro lado, al Docente 2 se le preguntó: "¿Cómo percibió la reacción de los estudiantes frente a las obras afrobrasileñas trabajadas en clase?". El docente señaló: "Noté que muchos estudiantes empezaron a expresar opiniones críticas sobre el racismo y a valorar más las contribuciones de la cultura afrobrasileña". Del mismo modo, ante la pregunta: "¿Qué importancia tiene la inclusión de literatura afrobrasileña dentro del currículo escolar?", respondió: "La inclusión de autores afrobrasileños ayudó a romper estereotipos y favoreció discusiones importantes sobre diversidad, respeto e inclusión dentro del aula".

Además, se observó una mayor disposición del estudiantado para compartir experiencias personales y debatir de forma crítica situaciones de discriminación racial presentes tanto en la literatura como en su realidad cotidiana. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes que destacan que la literatura afrobrasileña desempeña un papel central en la construcción de identidades positivas y en la ruptura de estereotipos raciales dentro del entorno escolar. En este sentido, la literatura se configura como un recurso didáctico que se convierte en una herramienta de afirmación cultural y resistencia simbólica. En consonancia con estas perspectivas, Mbembe (2017) sostiene que las producciones culturales negras poseen un potencial crítico para desestabilizar las representaciones hegemónicas heredadas del colonialismo, posibilitando la resignificación de la identidad y la construcción de nuevas formas de subjetividad en contextos educativos.

Del mismo modo, Gomes (2017) afirma que la incorporación de producciones culturales afrobrasileñas en el ámbito educativo apoya la valorización de la diversidad étnico-racial y contribuye con la construcción de identidades positivas en los estudiantes. Además, Munanga (2005) argumenta que la

inclusión de referencias identitárias afrodescendientes en el currículo escolar constituye una estrategia fundamental para desconstruir estereotipos raciales que con el devenir histórico fueron neutralizados. Por su parte, hooks (1994) plantea que la integración de narrativas silenciadas por la cultura dominante en la práctica pedagógica transforma el aula en un espacio de diálogo, reconocimiento y resistencia frente a las estructuras de opresión. En cuanto a la transformación de prácticas pedagógicas, las observaciones realizadas durante el desarrollo de la investigación demostraron cambios progresivos en el rol docente y en la dinámica de las clases. Al principio predominaban metodologías expositivas centradas en la transmisión de contenidos; sin embargo, a medida que se incorporaron textos de literatura afrobrasileña, comenzaron a implementarse estrategias más dialógicas y participativas, tales como círculos de lectura, debates temáticos, producción de relatos autobiográficos y análisis crítico de representaciones raciales en la literatura y en los medios de comunicación.

Durante las observaciones de aula se registraron situaciones que demostraron cambios importantes en la interacción pedagógica. En una de las sesiones dedicadas a la lectura de Quarto de despejo, se observó que los estudiantes participaron de manera activa en un círculo de discusión donde relacionaron las experiencias narradas por la autora con problemáticas sociales presentes en sus comunidades. En el registro de campo se destacó que “varios estudiantes solicitaron la palabra de manera espontánea para comentar experiencias de discriminación y desigualdad social”, situación poco frecuente en las primeras clases observadas. Asimismo, en una actividad de análisis crítico de relatos de Cadernos Negros, se registró que “los estudiantes comenzaron a debatir sobre la ausencia de autores afrodescendientes en los materiales escolares y cuestionaron representaciones estereotipadas presentes en algunos textos didácticos”.

En otra observación realizada durante la producción de relatos autobiográficos, se identificó que algunos estudiantes incorporaron experiencias personales relacionadas con identidad, pertenencia cultural y racismo. Uno de los registros de campo señaló que “la actividad permitió que los educandos expresaran sus emociones y reflexiones sobre situaciones de exclusión vividas dentro y fuera del contexto escolar”. De igual manera, se observó que los docentes adoptaron una postura más mediadora y participativa, formulando preguntas abiertas, las cuales favoreció los espacios de diálogo colectivo. En este sentido, una de las anotaciones destacó que “el docente dejó de concentrarse solo en la explicación del contenido y pasó a incentivar la participación crítica de los estudiantes mediante preguntas reflexivas y debates grupales”.

Los profesores participantes señalaron que el contacto con estas narrativas les permitió replantear sus prácticas pedagógicas y reflexionar sobre la necesidad de construir aulas más inclusivas y sensibles a la diversidad cultural. Ante la pregunta: “¿Qué cambios percibió en su práctica pedagógica después de incorporar literatura afrobrasileña en el aula?”, el Docente 1 respondió: “Comencé a trabajar actividades más participativas porque los estudiantes se involucraban más cuando los temas se relacionaban con sus realidades culturales”. Por su parte, el Docente 2 afirmó: “Las narrativas afrobrasileñas permitieron que las clases fueran más dialogadas y críticas, fortaleciendo debates sobre racismo, identidad y desigualdad”.

Por otra parte, los acompañamientos de aula mostraron un aumento de las interacciones entre estudiantes y una mayor problematización de temas relacionados con racismo, desigualdad y exclusión social. En varias sesiones observadas, los estudiantes cuestionaron discursos discriminatorios y establecieron relaciones entre las narrativas literarias y situaciones actuales de desigualdad racial. Lo antes mencionado, permite reflexionar que la educación antirracista requiere una transformación profunda dentro de las prácticas pedagógicas y del currículo escolar.

En este sentido, Ndlovu-Gatsheni (2020) sostiene que la descolonización de la educación implica cuestionar las jerarquías epistémicas heredadas del colonialismo y construir marcos pedagógicos que reconozcan la pluralidad de saberes y experiencias históricas. Del mismo modo, Santos (2010) plantea la necesidad de reconocer la pluralidad de saberes mediante las epistemologías del sur, mientras que Walsh (2013) defiende la construcción de pedagogías decoloniales capaces de visibilizar conocimientos relegados por la lógica eurocéntrica. Por su parte, Giroux (2021) argumenta que la pedagogía crítica constituye una herramienta esencial para cuestionar las estructuras de poder presentes en la escuela y favorecer la construcción de espacios educativos más democráticos e inclusivos.

En cuanto a la participación y empoderamiento estudiantil, los registros de aula reflejaron un incremento significativo en la participación activa del estudiantado durante las actividades pedagógicas. Los educandos demostraron mayor interés y motivación en las clases que abordaban temáticas relacionadas con identidad, racismo y cultura afrobrasileña. Durante los debates y producciones escritas, se observó un aumento de opiniones críticas sobre las desigualdades sociales y raciales presentes en la sociedad brasileña.

Asimismo, varios socios de aprendizaje comenzaron a relacionar los contenidos trabajados con experiencias personales y situaciones observadas en sus comunidades, lo que fortaleció procesos de reflexión crítica y conciencia social. En las entrevistas finales, algunos actores sociales señalaron que las actividades desarrolladas les permitieron “hablar de temas que antes eran ignorados en la escuela” y comprender mejor las formas en que el racismo afecta las oportunidades educativas y sociales.

Este proceso de empoderamiento estudiantil guarda relación con la construcción de una conciencia crítica y con la formación de seres humanos capaces de cuestionar las estructuras sociales que producen exclusión. En consonancia con estos hallazgos, Freire (2021) sostiene que la educación debe orientarse a la formación de sujetos críticos y conscientes de las relaciones de opresión presentes en la sociedad. De igual forma, Dike (2021) argumenta que las pedagogías contextualizadas favorecen el empoderamiento estudiantil y promueven la participación activa en procesos de transformación social.

Sin embargo, el análisis también permitió identificar tensiones y resistencias tanto a nivel institucional como en las prácticas docentes. Algunos mediadores manifestaron inseguridad para abordar discusiones relacionadas con raza y racismo debido a la falta de formación específica y al temor de generar conflictos dentro del aula o con las familias. Por lo que, durante las observaciones se identificaron discursos que tendían a minimizar la relevancia de la educación antirracista o a tratar el racismo

como un fenómeno restringido al pasado. En determinados momentos, algunos estudiantes también reprodujeron estereotipos racializados presentes en el imaginario social, lo que demostró la persistencia de estructuras discriminatorias internalizadas.

Estas tensiones reflejaron las dificultades existentes para implementar propuestas pedagógicas antirracistas en contextos donde todavía predominan perspectivas eurocéntricas y prácticas educativas tradicionales. Tales hallazgos coinciden con lo expresado por Gomes (2017) quien señalan que uno de los principales desafíos para la consolidación de una educación antirracista reside en la insuficiente formación docente y en la persistencia de currículos que invisibilizan las contribuciones históricas y culturales de la población afrodescendiente.

En términos generales, los resultados permitieron establecer una relación directa entre las prácticas pedagógicas desarrolladas y los principios de la educación inclusiva y decolonial. La incorporación de literatura afrobrasileña contribuyó en la construcción de un currículo más representativo y plural, lo que favorece el reconocimiento de identidades culturales marginadas del espacio escolar. En tal sentido, los aportes del estudio confirman que la literatura afrobrasileña puede constituirse en una estrategia pedagógica efectiva para promover la equidad educativa, fortalecer procesos de identificación cultural y estimular prácticas pedagógicas críticas e inclusivas.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente estudio tuvo como propósito analizar la incorporación de la literatura afrobrasileña en las prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas. En respuesta a la interrogante de investigación planteada, ¿cómo contribuye la integración de narrativas afrobrasileñas al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas y antirracistas en el aula? los hallazgos permitieron afirmar que su inclusión fortalece el reconocimiento de la diversidad cultural que impulsa transformaciones significativas en las dinámicas pedagógicas, en la participación estudiantil y en la construcción de identidades.
Por tal razón, se concluye que la literatura afrobrasileña constituye un recurso pedagógico fundamental para el reconocimiento, la valorización y el fortalecimiento de las identidades afrodescendientes. Su incorporación en el aula favorece la representación de los estudiantes negros en los contenidos escolares, promoviendo procesos de identificación, pertenencia cultural y construcción positiva de la autoestima. Asimismo, contribuye a la problematización de estereotipos raciales y a la construcción de prácticas educativas más inclusivas, críticas y comprometidas con la justicia social. Lo que realza su autoestima, sentido de pertenencia y vínculo con el proceso educativo.

Este aspecto resulta fundamental en contextos predominados por currículos eurocéntricos que invisibilizan otras epistemologías. En este sentido, la incorporación de narrativas afrobrasileñas, como Quarto de despejo de Carolina María de Jesus, Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo, los poemas de Oliveira Silveira y las producciones colectivas de Cadernos Negros, contribuye a una resignificación del currículo orientada hacia la inclusión, la valorización de las identidades afrodescendientes y la justicia social.

En el estudio también se observó que la integración de estas narrativas promovió una transformación de las prácticas pedagógicas, lo que favoreció el tránsito hacia enfoques más críticos, participativos y contextualizados. La incorporación de la literatura afrobrasileña por parte del profesorado se asoció con el desarrollo de estrategias didácticas orientadas al fomento del diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico, alejándose de modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos. De este modo, se fortalece una pedagogía comprometida con la equidad y la inclusión, en la que el aula se convierte en un espacio de construcción colectiva de conocimientos.

De igual forma, se destacó el impacto positivo en la participación y el empoderamiento estudiantil. Los estudiantes incrementaron su interés por los contenidos, dejando claro su capacidad para expresar sus opiniones, cuestionar las desigualdades y participar de manera activa en el proceso de aprendizaje. Este empoderamiento se vincula con la formación de sujetos críticos y conscientes de su realidad social, lo que constituye un objetivo central de la educación antirracista.
En este sentido, la investigación permitió identificar ciertas limitaciones. Por lo tanto, al tratarse de un estudio de caso, los resultados no pueden generalizarse a todos los contextos educativos, aunque sí ofrecen elementos valiosos para la comprensión de fenómenos similares. Lo que comprobó ciertas limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos didácticos y la formación docente en temas de educación antirracista, dificultando la implementación sostenida de estas prácticas. Ya que, el tiempo de observación y la cantidad de participantes constituyeron factores que restringieron el alcance del análisis.

Ya, con relación a las implicaciones pedagógicas, los resultados subrayaron la necesidad de promover una formación docente continua que incorpore enfoques antirracistas e interculturales. Es fundamental que los docentes cuenten con herramientas teóricas y metodológicas para abordar la diversidad en el aula y para integrar contenidos que reflejen la pluralidad cultural de la sociedad. Por tal razón, se hace necesario revisar y actualizar el currículo escolar, incorporando de manera sistemática la literatura afrobrasileña y otros saberes marginados, con el fin de avanzar hacia una educación más inclusiva. Por otra parte, el estudio resaltó la importancia de generar espacios educativos democráticos, en los que se fomente el diálogo, el respeto y la participación activa de todos los estudiantes. La educación antirracista no debe ser vista como una acción aislada, pero si como un proceso continuo que atraviesa todas las dimensiones del quehacer educativo, incluyendo la planificación curricular, las estrategias pedagógicas y la formación docente. Además, su implementación requiere la creación de ambientes inclusivos que promuevan la reflexión crítica sobre las desigualdades estructurales, fortalezca la capacidad de los estudiantes y docentes para cuestionar estereotipos y construir relaciones más equitativas dentro y fuera del aula.

REFERENCIAS

Almeida, S. (2019). Racismo estrutural. São Paulo: Pólen.
Bomfim, M. F., & Leal, D. A. (2024). Educação antirracista e o marco legal brasileiro: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Foco*, 29(1), 1–15. https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14933

Brasil. (2003). Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

Brasil. (2008). Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

Cavalleiro, E. (2023). Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Nova ed.). Contexto.

Creswell, J., & Plano, V. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Da Silva, A. Q., & da Costa, R. S. (2018). Educação antirracista é educação transformadora: uma análise da efetividade da lei nº 10.639/03. *Revista Em Favor De Igualdade Racial*, 1(1), 17–35.Recuperado de https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1993

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2023). The handbook of qualitative research (5th ed). SAGE Publications.

Dike, F. (2021). Critical pedagogy and student empowerment in postcolonial contexts. Johannesburg: South African Academic Press.

Dos Santos, L., & Reis, D. (2025). Literatura afro-brasileira e educação infantil: caminhos para uma prática antirracista. *Revista New Science*, 10(2), 55–70. https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/6682

Duarte, E. de A. (2011). Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI. Editora UFMG.

Freire, P. (2021). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Ferreira, E. (2014). *Literatura afro-brasileira: entre políticas e práticas pedagógicas*. Brasília: Ministério da Educação.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy (2ª ed). Bloomsbury Academic*. Recuperado de https://www.scribd.com/document/556558121/Henry-a-Giroux-On-Critical-Pedagogy-2020

Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Gomes, N. (2023). Educação, identidade negra e formação de professores. Autêntica.

Gomes, T. & Soares, F. (2024). Formação docente e educação antirracista no Brasil contemporâneo. *Revista Educação e Emancipação*, 17(2), 45–62. https://cajapio.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/21562

González, M. (2024). Investigación cualitativa en educación: enfoques contemporáneos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 78–95. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1

Hammersley, M. (2023). Ethnography: Principles in practice (4th ed). Routledge.

Hooks, B. (2004). Teaching community: A pedagogy of hope. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203957769

Hooks, B. (1994). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203700280 .

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2023). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed). SAGE Publications.

Lopes, B., Silva, A., & Pereira, J. (2025). Prácticas pedagógicas antirracistas y literatura afrobrasileña en la escuela. *Revista Práticas Educativas, Memórias e Oralidades,* 7(1), 1–18. https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/16014

Mbembe, A. (2017). *Crítica de la razón negra.* Barcelona: Ned Ediciones

Munanga, K. (2005). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.* Autêntica.

Nascimento, Abdias. (2016). *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.* São Paulo, Perspectivas.

Ndlovu-Gatsheni, S. (2020). *Decolonization, development and knowledge in Africa: Turning over a new leaf.* London: Routledge.

Oliveira, M. R., & Faben, A. (2023). Educação para as relações étnico-raciais e currículo escolar: desafios contemporâneos. *Revista EDICIC*, 13(2), 1–14. https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/220

Oliveira, H. de S. de, & Santana, J. (2025). Práticas pedagógicas antirracistas na educação básica: Uma revisão sistemática da literatura. Sertanias: *Revista de Ciências Humanas e Sociais,* 6(1), 1–22. https://doi.org/10.22481/sertanias.v6i1.18066-

Santos, B. de S. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. *Ediciones Trilce / Universidad de la República.* https://jesuitas.lat/archivo/biblioteca/documentos-cpal-social/cpal-social/descolonizar-el-saber-reinventar-el-poder

Silva, C., Santos, R., & Almeida, P. (2023). Currículo, diversidade e equidade na educação brasileira. *Revista Debates em Educação*, 15(37), 112–130. https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/141429

Soler, S. (2023). Racismo estructural y educación: una mirada crítica desde América Latina. *Educação em Revista,* 39, 1–20. https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21330

Stake, R. E. (2007). Investigación con estudio de casos (4.ª ed.) Ediciones Morata.

Tavares, C. P. (2026). Inclusão e diversidade na educação brasileira: avanços e desafios contemporâneos. *Revista e-Curriculum*, 24(1), 1–19.https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/67402

Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Serie Pensamiento Decolonial). Ediciones Abya Yala. Recuperado de https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf

Yin, R. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Francisco das Chagas Silva de Jesús Hernández**: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, validación, redacción borrador. **Margareth Torres de Alencar Costa:** investigación, diseño de la metodología, gestión de proyecto, revisión y edición. **Elizabeth Da Costa Machado**: Software, supervisión, validación

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
213-228
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

PLANTEAMIENTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Adriana Patricia Huertas Bustos
Carlos Andrés Giraldo Hernández

Recibido: 15-02-2026
Aceptado: 12-05-2026
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
p.p. 213-228

Autor

Adriana Patricia Huertas Bustos*

Colombiana. Doctora en Educación. Magíster en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Licenciada en Química. Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

Correo electrónico:
adriana.huertas.bu@uniminuto.edu.co
ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-7927-8213

Carlos Andrés Giraldo Hernández*

Colombiano. Doctor en Matemáticas. Magíster en Matemática Avanzada. Estudiante del Doctorado en Estadística de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Brasil

Correo electrónico:
cagiraldohe@est.dout.ufmg.br
ORCID:
https://orcid.org/0009-0009-6528-1310

PLANTEAMIENTO DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA RELACIÓN ENTRE DESERCIÓN Y AUTORREGULACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Proposal Of An Instrument To Evaluate The Relationship Between Dropout And Self-Regulation In Higher Education

Resumen

El objetivo del estudio fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre la deserción y la autorregulación del aprendizaje en educación superior. Participaron 200 estudiantes universitarios que respondieron voluntariamente un cuestionario de 15 ítems, previa firma del consentimiento informado. Un análisis factorial exploratorio identificó cuatro factores asociados a la deserción: estrategias de aprendizaje, motivación, aspectos sociales y aplicación del conocimiento. El instrumento alcanzó un alfa de Cronbach de 0,790, evidenciando adecuada consistencia interna y fiabilidad (Campo & Oviedo, 2008). De acuerdo con la metodología estadística empleada, se concluye que el cuestionario puede emplearse en futuras investigaciones que relacionen estas dos variables.

Palabras clave: Motivación, estrategias de aprendizaje, aspectos sociales, aplicación de conocimientos.

Cómo citar este artículo:

Huertas-Bustos, A. & Giraldo -Hernández, C. (2026) Planteamiento de un instrumento para evaluar la relación entre deserción y autorregulación en educación superior. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 213-228

Abstract

The aim of this study was to develop an instrument to assess the relationship between dropout rates and self-regulated learning in higher education. Two hundred university students participated, voluntarily completing a 15-item questionnaire after providing informed consent. An exploratory factor analysis identified four factors associated with dropout rates: learning strategies, motivation, social aspects, and knowledge application. The instrument achieved a Cronbach's alpha of 0.790, demonstrating adequate internal consistency and reliability. Based on the statistical methodology employed, it is concluded that the questionnaire can be used in future research relating these two variables.

Keywords: Motivation, learning strategies, social aspects, knowledge application.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos mundiales reportan mayor deserción en educación superior, afectando productividad, equidad social y uso eficiente de recursos educativos. (Barragán & González, 2024; Casanova, 2023; Kocsis & Molnár, 2024; Rahmani et al., 2024; Tomás & Gutiérrez, 2019). En este sentido, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el 2023 establece que solo el 77 % de los matriculados en programas de educación superior se gradúan, es decir, el 23 % de los estudiantes no logra finalizar sus estudios. En Colombia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2023, los programas universitarios registraron una tasa de deserción del 23,15 % y los programas tecnológicos 32,01.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), la deserción en la educación superior se refiere a la situación en la que un estudiante, de manera voluntaria o forzosa, deja de matricularse durante dos o más períodos académicos consecutivos en el programa en el que estaba inscrito, sin haberse graduado ni retirado oficialmente por razones disciplinarias. Para monitorear y analizar este fenómeno, Colombia cuenta con el Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), una herramienta especializada que recopila y analiza información de instituciones de educación superior. Este sistema permite identificar patrones de deserción y analizar variables asociadas como el rendimiento académico, la situación socioeconómica y la trayectoria educativa previa de los estudiantes, con el fin de desarrollar estrategias orientadas a mejorar la permanencia estudiantil en el país.

Estudios en este ámbito han determinado que los factores que podrían incidir en la deserción son personales, económicos, institucionales, motivacionales y académicos, entre otros. Los factores personales se refieren a dificultades individuales que obstaculizan la posibilidad de continuar con los estudios, como conflictos familiares, responsabilidades laborales, problemas de salud física o mental y la falta de apoyo emocional (Enguídanos et al., 2024; Negrete et al., 2020; Rahmani et al., 2024).

Los factores económicos comprenden las dificultades financieras que impiden cubrir gastos asociados a la educación, como matrícula, materiales académicos, transporte y sostenimiento general (Barragán & González, 2024; Castro & Machuca, 2023). Los factores institucionales se relacionan con las metodologías empleadas en el desarrollo de los cursos, los planes de estudio y los sistemas de evaluación (Garrido & Pajuelo, 2022; Gutiérrez et al., 2021). Los factores motivacionales abarcan aspectos como la motivación intrínseca y extrínseca, la autoeficacia y las interacciones sociales (Rahmani et al., 2024). Por su parte, los factores académicos están relacionados con los hábitos de estudio, la gestión del aprendizaje y la implementación de estrategias efectivas. Los aspectos descritos evidencian que la deserción en la educación superior es un fenómeno complejo, causado por múltiples factores interrelacionados que afectan tanto a los estudiantes, como a las instituciones. En este contexto, los factores motivacionales y académicos podrían estar estrechamente relacionados con la

falta de autorregulación del aprendizaje, es decir, los estudiantes que presentan bajas habilidades para gestionar y controlar su propio proceso de aprendizaje podrían ser más propensos a abandonar sus programas universitarios.

Para Zimmerman (1989), la autorregulación se define como el grado en que los individuos participan activamente en su propio proceso de aprendizaje desde una perspectiva metacognitiva, motivacional y conductual. De manera complementaria, diversos investigadores han identificado tres componentes fundamentales de la autorregulación: la cognición, la metacognición y la motivación (Pintrich, 2004; Schraw et al., 2006). Por consiguiente, si uno de estos aspectos falla, el estudiante podría considerar abandonar sus estudios universitarios. Según Pintrich et al. (1991), la autorregulación del aprendizaje consta de dos componentes principales: la motivación para el estudio y la implementación de estrategias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la autorregulación del aprendizaje implica que los estudiantes sean capaces de planificar, supervisar y evaluar sus propios procesos formativos, ajustando sus estrategias en función de las necesidades y desafíos que enfrentan (Schraw et al., 2006; Zimmerman, 1989). Esta habilidad no solo abarca el control de aspectos cognitivos, como la selección de métodos de estudio o la gestión del tiempo, sino también componentes motivacionales y afectivos, como el establecimiento de metas, la automotivación y el manejo de la ansiedad (Pintrich, 2004; Pintrich et al., 1991). En el contexto de la educación superior, la autorregulación adquiere una relevancia especial, ya que los estudiantes enfrentan mayores niveles de autonomía y responsabilidad en comparación con etapas educativas anteriores. Diversos estudios han demostrado que aquellos estudiantes con un mayor grado de autorregulación tienden a obtener mejores resultados académicos, al ser capaces de adaptar sus métodos de aprendizaje de manera flexible ante situaciones exigentes o cambios en las demandas académicas (Cazan, 2012; Ejubović & Puška, 2019; Higgins et al., 2023; Liu, 2016; Salamonson et al., 2016).

Asimismo, se ha observado que la autorregulación del aprendizaje se asocia con las tasas de deserción en la educación superior. Los estudiantes que desarrollan mejores habilidades de autorregulación muestran mayor perseverancia frente a las dificultades y más compromiso con sus metas académicas y vocacionales, lo cual reduce la probabilidad de abandono (Hoyos & Daza, 2023; Vargas & Gallardo, 2023). En este sentido, fomentar la autorregulación en los entornos universitarios representa una estrategia clave para mejorar el rendimiento académico y promover la permanencia estudiantil. Por otro lado, la literatura especializada ha reportado diversos instrumentos que buscan determinar las posibles causas de la deserción en la educación superior. A continuación, se presentan algunos de los estudios más recientes que abordan esta temática. El primero, realizado por Ferreira et al. (2019), tuvo como objetivo adaptar y evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Motivos de Intención de Abandono en la Enseñanza Superior. El instrumento se compone de cuatro dimensiones: organización, gestión de la vida, profesión e interacción. La investigación incluyó una muestra de 981 estudiantes, y los análisis estadísticos reportaron un coeficiente alfa de Cronbach de 0.959.

El segundo, desarrollado por Bernardo et al. (2022), validó el Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). En el estudio participaron 1921 estudiantes de tres universidades españolas. El cuestionario consta de 13 ítems agrupados en tres factores: satisfacción, adaptación social y estrategias de autorregulación. El instrumento obtuvo un alfa de Cronbach de 0.865. El tercero, realizado por Cazan et al. (2012), propuso un instrumento para identificar las causas de deserción entre estudiantes universitarios rumanos. La muestra correspondió a 809 estudiantes de primer año de distintas universidades. El instrumento contempló categorías como: procrastinación, deshonestidad académica, ansiedad, desconexión, entre otras. La fiabilidad de estas categorías mostró valores de alfa de Cronbach entre 0.653 y 0.870. Por último, el estudio propuesto por Páez et al. (2023) tuvo como propósito diseñar y validar el Cuestionario Psicopedagógico de Antecedentes Académicos, destinado a evaluar el riesgo de deserción en la educación superior. El instrumento se estructura en tres factores: académicos, personales y vocacionales. La investigación se desarrolló con una muestra de 630 estudiantes, y el análisis de confiabilidad reportó un alfa de Cronbach de 0.84.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo del estudio, cuyos resultados se ofrecen en el artículo, fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre deserción y autorregulación del aprendizaje en educación superior. Este instrumento se fundamentó en un marco teórico que propone la existencia de una relación entre el abandono de los estudios universitarios y las bajas habilidades de autorregulación del aprendizaje (Bernardo et al., 2022; Cazan et al., 2012; Ferreira et al., 2019; Páez et al., 2023; Vargas & Gallardo, 2023).

En este sentido, el estudio el estudio tuvo como propósito desarrollar una herramienta con adecuadas propiedades psicométricas, y a la vez, aportar evidencia empírica que permita comprender cómo las deficiencias en la planificación, supervisión y evaluación del propio proceso de aprendizaje pueden influir en la decisión de los estudiantes de abandonar sus programas académicos. El planteamiento y aplicación de este cuestionario constituyen un paso clave para el diseño de estrategias de intervención orientadas a fortalecer la permanencia estudiantil y, probablemente, mejorar el rendimiento académico en el contexto universitario colombiano.

METODOLOGIA

Para el desarrollo del estudio se utilizó un muestreo por conveniencia (Singleton & Straits, 2004). Se invitó a participar a 200 estudiantes universitarios colombianos, quienes accedieron voluntariamente a participar en la investigación. Del total de la muestra, El 52 % de la muestra fueron mujeres y el 48 %, hombres. Los estudiantes estaban inscritos en programas de pregrado de distintas áreas del conocimiento: el 33,6 % en ciencias exactas (n = 67), el 17 % en ingeniería (n = 34), el 25,5 % en educación (n = 51), el 11 % en humanidades (n = 22) y el 13 % en ciencias de la salud (n = 26). La Tabla 1 presenta información adicional sobre las características de los estudiantes participantes en el estudio.

Tabla 1.
Características de los estudiantes participantes

Variable	Característica	N	%	Variable	Característica	N	%
					Primero	15	7,5
					Segundo	22	11
					Tercero	17	8,5
	15-17	5	2,5		Cuarto	23	11,5
	18-19	41	20,5		Quinto	31	15,5
Edad (años)	20-22	71	35,5	Semestre	Sexto	18	9
	23-25	28	14		Séptimo	24	12
	Más de 26	55	27,5		Octavo	23	11,5
					Noveno	10	5
					Décimo	16	8
					Otro	1	0,5

Asimismo, se elaboró el cuestionario sobre deserción y autorregulación del aprendizaje en educación superior. La construcción del instrumento se fundamentó en una revisión de la literatura especializada en ambas temáticas, lo que permitió identificar dimensiones clave y elaborar un total de 15 ítems que abordan aspectos relevantes del comportamiento autorregulado en contextos académicos, así como su posible relación con la deserción universitaria (Cazan, 2012; Ejubović & Puška, 2019; Higgins et al., 2023; Liu, 2016; Salamonson et al., 2016; Vargas & Gallardo, 2023).

Para analizar la relación entre estas variables, se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos, con las siguientes opciones de respuesta: 1. Completamente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. De acuerdo y 5. Totalmente de acuerdo. El uso de esta escala permitió explorar la relación entre las variables; la autorregulación del aprendizaje y deserción universitaria (Gómez, 2024; Kocsis & Molnár, 2024; Rahmani et al., 2024).

Para su avalar su ejecución, el estudio fue sometido a la evaluación del comité de ética de la universidad donde se llevó a cabo la investigación. Dicho comité examinó la pertinencia del proyecto y los procedimientos éticos propuestos para su implementación con participación de seres humanos. Tras verificar que el estudio cumplía con los estándares éticos establecidos, se otorgó la aprobación oficial para su ejecución, asignándose al proyecto el código C124-300-6453.

Posterior a la aprobación, se planteó el instrumento y se definieron cinco momentos para realizar su análisis. En el primero, se definieron los criterios de evaluación de los ítems, que incluyeron: 1. validez de contenido, que asegura que los ítems planteados estén relacionados con los aspectos que se desean medir. 2. Relevancia de los ítems, que verifica que cada enunciado propuesto esté alineado con el objetivo de la investigación. 3. Claridad y precisión, que evalúa la comprensión y claridad de los ítems propuestos. 4. Adecuación a la población objetivo, que garantiza que el instrumento sea apropiado para estudiantes universitarios.

En el segundo, se seleccionó a tres doctores con experiencia en el tema, a quienes se les compartió tanto el instrumento como los criterios de evaluación previamente definidos. Tras el análisis por parte de los expertos, se recibieron sus observaciones y sugerencias, las cuales fueron cuidadosamente consideradas para realizar los ajustes pertinentes al instrumento. Una vez incorporadas las modificaciones, se les envió la versión final para su revisión, y se obtuvo su aprobación, lo que permitió avanzar hacia la implementación de la prueba piloto.

En el tercero, se procedió a la aplicación de una prueba piloto con la participación de 20 estudiantes universitarios que compartían características similares a la población objetivo del estudio. Esta fase tuvo como propósito principal evaluar el funcionamiento práctico del instrumento, es decir, comprobar si los ítems eran comprendidos adecuadamente por los participantes, si la estructura del cuestionario era clara y si las instrucciones eran lo suficientemente precisas. Además, permitió identificar posibles dificultades en la interpretación de los enunciados o en el formato de respuesta y de esta manera realizar el ajuste. En el cuarto, se procedió a la selección de la muestra mediante un muestreo por conveniencia (Singleton & Straits, 2004), una vez identificados los posibles participantes, se les solicitó la firma del consentimiento informado, asegurando que solo quienes aceptaran participar de forma libre y voluntaria fueran incluidos. El proceso de obtención del consentimiento contempló una explicación detallada sobre los objetivos del estudio, los procedimientos a seguir, así como los posibles riesgos y beneficios asociados. En el quinto, se procedió a la recolección de los datos durante el primer semestre del 2025, que se llevó a cabo mediante un cuestionario en formato físico. La recolección de los datos se realizó de manera organizada y estructurada, brindando a los participantes un ambiente adecuado para completar el cuestionario, el tiempo promedio que se empleó para el desarrollo del instrumento fue aproximadamente 20 minutos

RESULTADOS

Para el análisis de los datos se empleó software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 26.0 y se llevaron a cabo diversos procedimientos estadísticos orientados al análisis del instrumento planteado, los cuales se describen a continuación.

Análisis factorial exploratorio En primer lugar, se determinó que los datos eran adecuados para realizar un análisis factorial exploratorio (Lloret, et al, 2014). La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,793), indica una adecuada proporción de varianza común entre los ítems. Así mismo el test de esfericidad de Bartlett resultó significativo ($p < 0,001$), mostrando que las variables están correlacionadas entre sí. La solución rotada reveló cuatro factores con autovalores superiores a 1, de acuerdo con el criterio de Kaiser (1960), los cuales explican en conjunto el 55,1 % de la varianza total. Con base en estos resultados, se realizó la extracción de los ejes principales con rotación oblicua Varimax, considerando como criterio de retención de los ítems una carga factorial igual o superior a 0,50 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Agrupamiento de ítems por factores

	Factores			
	I	II	III	IV
Factor I. Estrategias de aprendizaje				
11. Escasa reflexión por parte del estudiante sobre la importancia de los conocimientos adquiridos.	,748			
12. Poca planificación y gestión del tiempo por parte del estudiante para abordar las actividades de aprendizaje relacionadas con su carrera.	,658			
9. Falta de conciencia del estudiante sobre la importancia de revisar notas, crear gráficos y esquemas para organizar ideas, lo que dificulta la comprensión y asimilación de la información.	,590			
13. Poca capacidad para mantener el esfuerzo y la atención frente a distracciones o tareas poco interesantes.	,578			
10. Limitada capacidad del estudiante para aplicar y adaptar los conocimientos previos en la resolución de problemas y toma de decisiones.	,551			
7. Desconocimiento del estudiante de estrategias que facilitan la memorización de información relevante para el aprendizaje en sus carreras.	,545			
Factor II. Motivación por el aprendizaje				
5. Pocas expectativas de éxito de los estudiantes respecto a su capacidad para realizar una tarea determinada.		,656		
1. Escasa motivación personal o deseo de aprender de los estudiantes por el simple hecho de disfrutarlo.		,625		
2. Falta de estímulos externos que reducen la disposición del estudiante a comprometerse activamente con el proceso educativo.		,543		
4. Bajas percepciones de los estudiantes sobre el grado de control que ejercen sobre su propio aprendizaje.		,524		
6. Preocupación de los estudiantes ante los exámenes.		,509		
Factor III. Aspectos sociales del aprendizaje				
15. Poca disposición de los estudiantes para buscar ayuda de compañeros o docentes al enfrentar tareas de aprendizaje que requieran apoyo adicional.			,776	
14. Baja disposición del estudiante para trabajar con sus compañeros de clase.			,702	
Factor IV. Aplicación de conocimientos				
8. Poca aplicación por parte de los estudiantes de los conocimientos adquiridos para resolver problemas, tomar decisiones y realizar evaluaciones críticas de la información analizada.				,728
3. Bajo nivel de importancia, utilidad e interés de los estudiantes por las actividades académicas.				,596
Autovalores	3,910	1,735	1,160	1,149

Como se evidencia en la Tabla 2, el primer factor agrupa los ítems 7, 9, 10, 11, 12 y 13 del cuestionario. Este conjunto de ítems se relaciona principalmente con el uso de estrategias de aprendizaje consideradas clave para el rendimiento académico en el contexto de la educación superior. En este sentido, el factor agrupa dificultades relacionadas con la escasa reflexión sobre el valor del aprendizaje, la limitada planificación y gestión del tiempo, y la falta de uso de estrategias cognitivas como la revisión de notas, la organización de ideas o la memorización. Además, refleja debilidades en la aplicación de conocimientos previos y en la capacidad de mantener la atención y el esfuerzo frente a distracciones o tareas poco motivantes. En este sentido, la escasa utilización de estrategias de aprendizaje, o una baja competencia en ellas, podría dificultar el desempeño académico y, por tanto, constituirse en un factor de riesgo asociado a la deserción estudiantil. Los aspectos descritos guardan coherencia con los hallazgos de Gómez (2024) y de Kocsis y Molnár (2024), quienes evidencian que los factores de índole académico mantienen una relación significativa con los procesos de deserción en la educación superior

En el segundo factor se agrupan los ítems 1, 2, 4, 5 y 6 del cuestionario, los cuales se relacionan con la motivación por el aprendizaje del estudiante. Este factor evidencia un patrón caracterizado por una baja motivación intrínseca, es decir, el interés genuino por aprender y disfrutar del proceso educativo, como extrínseca, relacionada con la ausencia de incentivos o estímulos externos que fomenten el compromiso con las tareas académicas. Asimismo, se observa una limitada autoconfianza en las propias capacidades para enfrentar y superar los retos académicos, acompañada de una percepción reducida del control sobre el propio aprendizaje, lo que puede traducirse en una actitud pasiva ante el estudio. A ello se suma la ansiedad frente a las evaluaciones, que tiende a interferir negativamente en el desempeño y en la disposición para involucrarse activamente en el proceso formativo. Este conjunto de factores motivacionales afecta directamente el nivel de compromiso académico del estudiante, debilitando su persistencia y aumentando el riesgo de deserción. Lo anterior se encuentra en concordancia con lo planteado por Rahmani et al. (2024), quienes argumentan que los factores motivacionales desempeñan un papel determinante en la permanencia estudiantil, al influir negativamente en la continuidad de los estudiantes en sus programas universitarios.

En el tercer factor se encuentran los ítems 14 y 15 relacionados con los aspectos sociales del aprendizaje, los cuales reflejan una baja disposición por parte de los estudiantes para involucrarse en dinámicas de colaboración académica, ya sea solicitando apoyo a docentes o compañeros, o participando activamente en trabajos en grupo. Esta falta de apertura hacia el trabajo colaborativo puede estar relacionada con dificultades en las habilidades sociales, inseguridad personal, experiencias previas negativas o una escasa valoración del aprendizaje cooperativo como estrategia de desarrollo académico. La resistencia a buscar ayuda o a compartir el proceso de aprendizaje con otros limita el acceso a recursos emocionales, cognitivos y estratégicos que surgen en contextos colaborativos, lo cual puede acentuar la sensación de aislamiento académico. En consecuencia, esta desconexión social puede debilitar el sentido de pertenencia institucional y disminuir el apoyo percibido, ambos factores clave en la retención estudiantil. Así, una baja disposición a interactuar académicamente con otros no solo dificulta el aprendizaje, sino que también se convierte en un potencial factor de riesgo de deserción, al restringir los vínculos de apoyo que podrían sostener al estudiante en momentos de dificultad académica o

personal. Finalmente, el factor 4, integra los ítems 3 y 8, que hacen referencia a la escasa relación que los estudiantes establecen entre el conocimiento adquirido y su aplicación práctica, así como a su baja valoración de la importancia, utilidad e interés de las actividades académicas. La limitada capacidad para transferir el aprendizaje a situaciones reales, como la resolución de problemas, la toma de decisiones o la evaluación crítica de la información, sugiere una forma superficial de aprendizaje, centrada en la memorización sin comprensión profunda ni sentido funcional.

Esta desconexión entre teoría y práctica puede deberse a metodologías poco contextualizadas, falta de orientación vocacional o carencia de experiencias educativas significativas. Por otro lado, cuando los estudiantes no perciben relevancia en lo que aprenden, disminuye su motivación y compromiso, lo cual impacta directamente en su desempeño y permanencia. La sensación de que las tareas académicas carecen de sentido o aplicación en su vida personal y profesional puede generar desinterés, frustración y abandono del esfuerzo sostenido, elementos que, en conjunto, aumentan el riesgo de deserción.

Correlaciones intrafactoriales

La Tabla 3 presenta las correlaciones bivariadas entre los cuatro factores identificados en el análisis factorial (r > .5). Como se puede observar, existen correlaciones estadísticamente significativas entre todos los factores, lo que indica que, aunque representan dimensiones distintas, mantienen cierto grado de relación entre sí. Estas correlaciones sugieren que los constructos de cada factor no son completamente independientes, lo cual es coherente con la naturaleza multidimensional de la autorregulación del aprendizaje y su relación con la deserción (Hernández y Camargo, 2017).

La significancia de estas asociaciones también respalda la elección de una solución rotada en el análisis factorial, al permitir la coexistencia de factores interrelacionados. Esta interdependencia puede tener implicaciones importantes para la interpretación global del instrumento, ya que sugiere que los distintos aspectos medidos como la motivación, las estrategias de aprendizaje y el compromiso académico se influyen mutuamente y podrían, en conjunto influir en la deserción estudiantil.

Tabla 3

Correlaciones bivariadas entre factores

Correlaciones bivariadas entre factores

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
Factor I	1			
Factor II	,347**	1		
Factor III	,435**	,201**	1	
Factor IV	,372**	,331**	,235**	1

Consistencia interna

La consistencia interna del instrumento fue determinada mediante el alfa de Cronbach (α), obteniéndose un valor de 0,79. Este resultado indica un buen nivel de confiablidad, lo que sugiere que los ítems incluidos en el cuestionario presentan una adecuada correlación entre sí y están alineados para medir de manera coherente los aspectos relacionados con la autorregulación del aprendizaje, una variable que se considera relevante en la comprensión de los factores que pueden influir en la deserción en la educación superior. En este sentido, puede afirmarse que el instrumento es confiable, ya que demuestra estabilidad y coherencia en sus mediciones, lo cual es fundamental para garantizar la validez de los resultados obtenidos en el estudio. La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos del instrumento y los resultados indican que no es pertinente eliminar ninguno de los ítems del cuestionario.

Tabla 4
Evaluación el alfa de Cronbach por ítem.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1	47,8550	73,512	0,306	0,205	0,785
2	48,0050	74,980	0,246	0,177	0,789
3	48,0800	71,431	0,357	0,281	0,781
4	48,2200	71,640	0,388	0,250	0,779
5	48,0000	73,487	0,309	0,224	0,785
6	48,0300	72,391	0,292	0,212	0,787
7	48,3850	70,369	0,419	0,255	0,776
8	48,2400	71,681	0,391	0,281	0,779
9	48,2550	69,467	0,463	0,347	0,773
10	48,3300	70,956	0,430	0,326	0,776
11	48,2450	68,899	0,503	0,400	0,769
12	47,6550	70,599	0,464	0,318	0,773
13	47,9650	68,627	0,537	0,395	0,767
14	48,6350	69,911	0,405	0,325	0,778
15	48,1500	70,058	0,420	0,368	0,776

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta que el objetivo del estudio fue plantear un instrumento para evaluar la relación entre la deserción y la autorregulación del aprendizaje en educación superior. Los resultados obtenidos permiten concluir que el instrumento presenta una adecuada consistencia interna, lo que respalda su utilidad como una herramienta válida en futuras investigaciones. Asimismo, podría considerarse la implementación del instrumento en intervenciones orientadas a prevenir la deserción universitaria mediante el fortalecimiento de las habilidades de autorregulación en los estudiantes.

Por otra parte, el análisis factorial exploratorio permitió establecer que el instrumento presenta cuatro factores que, desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, podrían incidir en la deserción universitaria. Estos factores son: estrategias de aprendizaje, motivación, aspectos sociales y aplicación de conocimientos. Por consiguiente, se puede concluir que el instrumento diseñado para evaluar la relación entre la deserción universitaria y la autorregulación del aprendizaje presenta propiedades requeridas, lo cual respalda su validez y confiabilidad para ser utilizado en contextos universitarios. En particular, sus resultados podrían predecir con un grado razonable de precisión la intención de abandono por parte de los estudiantes universitarios, a partir de los factores identificados.

Finalmente, el instrumento constituye una herramienta útil para la identificación temprana de estudiantes en riesgo de deserción, lo que facilita la toma de decisiones informadas por parte de las instituciones de educación superior. Esta identificación oportuna, podría potencializar el diseño e implementación de estrategias preventivas focalizadas, tales como programas de acompañamiento académico, tutorías personalizadas, fortalecimiento de habilidades de autorregulación y apoyo psicoeducativo, con el objetivo de mejorar la permanencia estudiantil y promover el éxito académico.

Limitaciones

Algunas de las limitaciones del estudio fueron: 1. El muestreo por conveniencia, ya que los participantes fueron seleccionados según su disponibilidad y accesibilidad, y no mediante un procedimiento probabilístico. 2. La generalización de los resultados queda limitada, dado que la muestra no es representativa de toda la población universitaria. Por lo que, los hallazgos deben interpretarse con cautela y no pueden generalizarse a todos los estudiantes de educación superior en Colombia u otros contextos. 3. El uso de una escala de autoinforme como método de recolección de datos, pues los resultados podrían describir la percepción subjetiva de los participantes.

Agradecimientos

Los autores expresan su agradecimiento a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO por la financiación del estudio “Autorregulación del aprendizaje y deserción en educación superior” (código C124-300-6453). Como resultado de esta investigación, se deriva el presente artículo, el cual recoge parte de los hallazgos y aportes generados en el desarrollo del proyecto.

REFERENCIAS

Barragán, M., & González, L. (2024). Complexities of student dropout in higher education: A multidimensional analysis. *Frontiers in Education,* 9, 1461650. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1461650.

Bernardo, A., Esteban, M., Cervero, A., Tuero, E., & Herrero, F. (2022). Validation of the Early University Dropout Intentions Questionnaire (EUDIQ-R). *Journal of Higher Education Theory and Practice,* 22(10). https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i10.5384

Campo, A. & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: La consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831–839. https://www.scielosp.org/pdf/rsap/2008.v10n5/831-839/es

Casanova, J., Assis, C., Almeida, L., Tuero, E., & Bernardo, A. (2023). If I were young...: Increased dropout risk of older university students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 25, e27, 1–10. https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e27.5671

Castro, J., & Machuca, G. (2023). La deserción universitaria en América Latina: Una perspectiva ecológica. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 49(2), 87–108. https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200087

Cazan, A. (2012). Self-regulated learning strategies-Predictors of academic adjustment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 104–108. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.092

Enguídanos, D., Aroztegui, J., Iglesias, M., Sánchez, I., & Fernández, J. (2023). Academic emotions and regulation strategies: Interaction with higher education dropout ideation. *Education Sciences*, 13, 1152. https://doi.org/10.3390/educsci13111152.

Ejubović, A., & Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning*, 11(3), 345–363. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018.

Ferreira, M., Duarte, J., Abrantes, J., Cabral, L., Guiné, R., Campos, S., & Cardoso, A. (2019). Adaptação e validação para português da Escala de Motivos de Intenção de Abandono do Ensino Superior. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(21), 35–46. https://doi.org/10.12707/RIV18090.

Frenzel, A., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., Durksen, T., Becker, B., & Klassen, R. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology,* 46, 148–163. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.003.

Garrido, C., & Pajuelo, J. (2023). Deserción en estudiantes de educación superior: Un estudio de caso. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(119), 18–28. https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/703.

Gómez, F. (2024). Risk factors for student dropout in higher education institutions in Latin America. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 4, 592. https://doi.org/10.56294/saludcyt2024.592

Gutiérrez, A., Vélez, J., y López, M. (2021). Indicadores de deserción universitaria y factores asociados. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías,* 2(1), 15–26. https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/article/view/4738

Hernández, A., y Camargo, A. (2017). Adaptación y validación del Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 24(1), 9–16. https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.02.001.

Higgins, N., Rathner, J., & Frankland, S. (2023). Development of self-regulated learning: A longitudinal tudy on academic performance in undergraduate science. *Research in Science & Technological Education,* 41(4), 1242–1266. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1997978.

Hoyos, J., & Daza, G. (2023). Predictive model to identify college students with high dropout rates. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 25,* e13, 1–10. https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v25/1607-4041-redie-25-e13.pdf.

Kaiser, H. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement,* 20(1), 141–151. https://doi.org/10.1177/001316446002000116.

Kocsis, A., & Molnár, G. (2024). Factors influencing academic performance and dropout rates in higher education. *Oxford Review of Education.* https://doi.org/10.1080/03054985.2024.2316616

Liu, H. (2016). Correlation research on e-learning, self-regulated learning ability, motivational beliefs, and academic performance. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,* 12(4), 1091–1100. https://www.ejmste.com/article/correlation-research-on-the-application-of-e-learning-to-students-self-regulated-learning-ability-4528.

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica. Anales de Psicología, 30(3), 1151–1169. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Sistema para la prevención de la deserción en la educación superior (SPADIES): Glosario. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Ayuda/Glosario/

Ministerio de Educación Nacional. (2023). Estadísticas de deserción. https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/

Negrete, M., Cabañas, V., Martínez, M., Velasco, R., & Pérez, M. (2023). Student dropout in higher education in southern Mexico: A qualitative approach (2011–2020). Emerging Trends in Education, 6(11), 40–50. https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5661

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OECD, 2023). Education at a glance 2023: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Páez, P., Maldonado, F., Imperial, M., Samaniego, J., Exzacarías, J., & Macías, A. (2023). Diseño, construcción y validación de un instrumento para medir factores de riesgo en estudiantes universitarios de primer ingreso. *Revista Complutense de Educación,* 34(2), 367–377. https://doi.org/10.5209/rced.79326.

Pintrich, P., Smith, D., García, T., & McKeachie, W. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). University of Michigan.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385–407. https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x

Rahmani, A., Groot, W., & Rahmani, H. (2024). Dropout in online higher education: A systematic literature review. I*nternational Journal of Educational Technology in Higher Education,* 21, 19. https://doi.org/10.1186/s41239-024-00450-9.

Salamonson, Y., Ramjan, L., Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Bonner, A. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students. *Nurse Education in Practice*, 17, 208–213. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.01.001.

Schraw, G., Kent, C., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education. *Research in Science Education,* 36, 111–139. https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8.

Singleton, R., & Straits, B. (2004). Approaches to social research. Oxford University Press.

Tomás, J., & Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471–485. https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191.

Vargas, L., & Gallardo, K. (2023). Influence of self-regulated learning on academic performance of engineering students in a blended-learning environment. *International Journal of Engineering Pedagogy,* 13(8), 84–99. https://doi.org/10.3991/ijep.v13i8.38481

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology,* 81(3), 329–339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Adriana Patricia Huertas Bustos**: Conceptualización, análisis de datos, revisión y edición. **Carlos Andrés Giraldo Hernández:** Análisis de datos, validación, redacción y borrador original.

Financiamiento. Esta investigación fue financiada por fondos privados, bajo el proyecto identificado como AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y DESERCIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR código C124-300-6453 de la institución CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UNIMINUTO.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
229-247
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

PROYECTO R2L: UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA READING TO LEARN (R2L) CON TRANSLENGUAJE EN CLASES ILE

Diego Armando Mendoza Godoy
Carolina Margarita Blanco Segura
Andrea Ximena Campaña García

Recibido: 30-10-2025
Aceptado: 23-01-2026
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
p.p. 229-247

Autor

Diego Armando Mendoza Godoy*
Chileno. Magíster en lingüística aplicada al inglés como lengua extranjera. Profesor de estado en inglés de la Universidad de Santiago de Chile y. Profesor del programa de inglés del Instituto Profesional Duoc UC, sede Puente Alto. Región Metropolitana

Correo electrónico:
d.mendoza@profesor.duoc.cl
ORCID:
https://orcid.org/0009-0009-3428-2169

Carolina Margarita Blanco Segura**
Chilena. Profesora de educación media en inglés de la Universidad de Chile. Profesora del programa de inglés del Instituto Profesional Duoc UC.

Correo electrónico:
c.blanco@profesor.duoc.cl
ORCID:
https://orcid.org/0009-0008-1007-1116

Andrea Ximena Campaña García***
Chilena. Postdoctorado en Filosofía, Arte y Pensamiento Social. Máster en Inglés Profesora de Estado en inglés. Académica de la Universidad de Santiago de Chile

Correo electrónico:
andrea.campana@usach.cl
ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-8097-0215

PROYECTO R2L: UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA READING TO LEARN (R2L) CON TRANSLENGUAJE EN CLASES ILE

R2L Project: Using the Reading to Learn (R2L) Methodology with Translanguaging in EFL Classes

Resumen

Este artículo presenta el Proyecto R2L, una investigación-acción pedagógica desarrollada en un instituto técnico profesional chileno, orientada a analizar la implementación de la metodología Reading to Learn (R2L), complementada con prácticas de translenguaje, en el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE). La intervención se llevó a cabo mediante tres talleres de reforzamiento dirigidos a estudiantes de niveles básico y elemental, centrados en los géneros discursivos de rutinas diarias, recuentos personales y descripciones. El estudio adoptó un enfoque cualitativo, complementado con un análisis cuantitativo descriptivo, y utilizó como principal fuente de datos las producciones escritas finales de los estudiantes. Los resultados evidencian mejoras en la organización textual, el uso de estructuras gramaticales básicas y la selección de vocabulario en inglés, así como un desempeño positivo reflejado en los promedios de evaluación obtenidos. Estos hallazgos sugieren que la metodología Reading to Learn (R2L), en conjunto con el uso del translenguaje, constituye una estrategia pedagógica efectiva en contextos de educación superior técnico profesional.

Palabras clave: Reading to Learn (R2L), translenguaje, escritura en inglés como lengua extranjera, investigación-acción pedagógica

Cómo citar este artículo:

Mendoza-Godoy, D., Blanco-Segura, C. & Campaña-García, A. (2026) Proyecto R2L: Utilización de la Metodología Reading to Learn (R2L) con Translenguaje en Clases ILE. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 9(16), 229-247

Abstract

This article presents the R2L Project, a pedagogical action research study conducted at a Chilean technical professional institute, aimed at analyzing the implementation of the Reading to Learn (R2L) methodology, complemented by translanguaging practices, in the development of writing in English as a foreign language (EFL). The intervention consisted of three support workshops for basic and elementary level students, focusing on the genres of daily routines, personal recounts, and descriptions. The study followed a qualitative approach, complemented by descriptive quantitative analysis, and used students' final written productions as the main data source. The findings show improvements in text organization, the use of basic grammatical structures, and vocabulary selection, as well as positive performance reflected in students' average scores. These results suggest that the Reading to Learn (R2L) methodology, combined with translanguaging, is an effective pedagogical strategy in technical professional higher education contexts.

Keywords: Reading to Learn (R2L), translanguaging, writing in English as a foreign language, pedagogical action research

INTRODUCCIÓN

Estudios recientes en distintos contextos internacionales reconocen los desafíos asociados a la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes adultos. Estas dificultades pueden manifestarse en el ámbito afectivo (Piquer & Toconas, 2025), en limitaciones de carácter institucional (Munawaroh & Uswatun Hasanah, 2025) y en aspectos lingüísticos vinculados al desarrollo de las cuatro habilidades (Ismeti, 2022), particularmente en la expresión oral (Selimović-Korjenić, 2025). En el contexto de la educación superior chilena, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) representa también un desafío significativo para estudiantes que presentan niveles principiantes de dominio del idioma, particularmente en instituciones técnico profesionales.

En este tipo de establecimientos, el inglés suele impartirse como una asignatura transversal dentro de los planes de estudio, lo que implica que estudiantes provenientes de diversas trayectorias educativas y disciplinas deban desarrollar competencias lingüísticas básicas en un período de tiempo acotado. No obstante, un número importante de estos estudiantes evidencia dificultades persistentes en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en inglés, lo que repercute negativamente en su desempeño académico y en su participación en las clases regulares.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), el enfoque comunicativo ha constituido tradicionalmente el marco metodológico predominante, dado que prioriza el uso funcional del lenguaje y la comunicación significativa por sobre la instrucción explícita de la forma lingüística (Canale & Swain, 1980; Cares & Vine, 2022). Si bien este enfoque ha demostrado ser efectivo en contextos y niveles intermedios o avanzados, su aplicación con estudiantes de niveles iniciales puede resultar limitada, ya que presupone un manejo previo del idioma que muchos estudiantes no poseen. En consecuencia, la falta de un andamiaje lingüístico sistemático puede generar desmotivación, frustración y bajos resultados de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la escritura.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas complementarias que permitan apoyar a estudiantes con bajo nivel de competencia en inglés, especialmente en contextos de educación terciaria. En este sentido, la enseñanza explícita y gradual del lenguaje, orientada al desarrollo de la lectura y la escritura, emerge como una alternativa pertinente para facilitar el acceso a los géneros discursivos trabajados en el aula y fortalecer la producción escrita en la lengua extranjera.

En este contexto, la metodología Reading to Learn (R2L), sustentada en la pedagogía basada en el género discursivo (Genre-Based Pedagogy, GBP), propone una secuencia didáctica estructurada que integra la enseñanza explícita de la lectura y la escritura mediante distintos niveles de apoyo progresivo. Esta metodología se orienta a hacer visibles los recursos lingüísticos y discursivos que tradicionalmente permanecen implícitos en la enseñanza, favoreciendo la participación de estudiantes

con diversos niveles de competencia lingüística. Asimismo, la incorporación del translenguaje como recurso pedagógico permite apoyar la comprensión de contenidos y reducir la carga cognitiva durante las etapas iniciales del aprendizaje, particularmente en contextos educativos donde los estudiantes comparten una lengua materna común.

El presente estudio se desarrolló en un instituto técnico profesional chileno que imparte diversas carreras técnicas y profesionales, en el cual el inglés se ofrece como asignatura transversal en los planes de estudio. En este contexto institucional, si bien el aprendizaje del inglés constituye un requisito formativo relevante, los resultados obtenidos por los estudiantes en los niveles principiantes no siempre son satisfactorios, especialmente en lo que respecta al uso de la gramática, el vocabulario y la producción escrita. Estas dificultades limitan su participación en las clases regulares y afectan su desempeño académico general.

En respuesta a esta necesidad, se diseñó e implementó el Proyecto R2L, concebido como una instancia de apoyo académico destinada a complementar las clases regulares de inglés mediante la aplicación de la metodología Reading to Learn (R2L), combinada con el uso planificado del translenguaje como estrategia de andamiaje. El proyecto se desarrolló de manera semestral desde el segundo semestre de 2023 hasta el primer semestre de 2025, en una sede ubicada en el sector suroriente de la Región Metropolitana, y estuvo dirigido a estudiantes de los niveles Básico I, Básico II, Elemental I y Elemental II.

La intervención se estructuró en tres talleres de reforzamiento, cada uno compuesto por cinco sesiones y centrado en uno de los siguientes géneros discursivos específicos: rutinas diarias, recuentos personales y descripciones. Estos talleres estuvieron orientados a estudiantes de niveles principiantes de inglés y tuvieron como objetivo fortalecer el desarrollo de la escritura en la lengua extranjera mediante una enseñanza explícita, sistemática y progresivamente guiada. La participación en los talleres fue voluntaria y estuvo incentivada mediante la incorporación de la calificación obtenida como promedio con la nota más baja del curso regular de inglés, favoreciendo así el compromiso de los estudiantes con la propuesta pedagógica.

A partir de estas consideraciones, el objetivo del presente artículo es describir y analizar el diseño e implementación del Proyecto R2L, así como evaluar su efectividad en el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de niveles principiantes de educación terciaria. Para ello, el artículo se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico que sustenta la metodología Reading to Learn (R2L) y el enfoque de translenguaje; seguidamente, se describe la metodología del estudio; a continuación, se expone la matriz del proyecto; posteriormente, se presentan y discuten los resultados obtenidos; y, finalmente, se formulan las conclusiones del estudio.

MARCO TEÓRICO

Metodología Reading to Learn (R2L)

La metodología Reading to Learn (R2L) se fundamenta en la Lingüística Sistémico-funcional (LSF), enfoque que concibe el lenguaje como un recurso semiótico para la construcción de significados en contextos sociales específicos (Halliday & Matthiessen, 2004). Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una lengua implica el desarrollo progresivo de recursos lingüísticos que permiten a los estudiantes participar de manera efectiva en diversas prácticas discursivas, particularmente aquellas vinculadas a la lectura y la escritura.

La metodología Reading to Learn (R2L) se inscribe dentro de la pedagogía basada en el género discursivo (GBP) y propone una enseñanza explícita, sistemática y altamente guiada de la lectura y la escritura. De acuerdo con Rose y Martin (2012), esta metodología "incorpora estrategias para la enseñanza de la lectura en un enfoque integrado, que ha sido desarrollado y perfeccionado mediante su aplicación extensiva en el aula y en programas de formación profesional docente" (p. 115). En este sentido, la metodología enfatiza la necesidad de hacer visibles los recursos lingüísticos y discursivos que habitualmente permanecen implícitos en la enseñanza, con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a prácticas de lectura y escritura académicamente valoradas. Uno de los principios centrales de la metodología Reading to Learn (R2L) es la progresión desde actividades altamente guiadas hacia instancias de producción más autónomas. A través de una secuencia didáctica estructurada, los estudiantes desarrollan gradualmente habilidades para comprender diferentes tipos de textos y producir escritos coherentes, adecuados al propósito comunicativo y al contexto de uso. Esta progresión resulta especialmente pertinente para estudiantes de niveles principiantes, quienes requieren una exposición más graduada para acceder a los géneros discursivos en la lengua extranjera.

La metodología Reading to Learn (R2L) se organiza en distintos niveles. El primer nivel comprende tres pasos: preparación para la lectura, construcción conjunta y construcción individual. Estos pasos buscan apoyar el desarrollo gradual de las habilidades lingüísticas y discursivas de los estudiantes mediante una secuencia didáctica estructurada y explícita. En el primer paso, la preparación para la lectura, el docente activa los conocimientos previos de los estudiantes sobre un género discursivo mediante una breve explicación del contenido y la estructura de un texto modelo, seguida por un resumen del mismo. Luego, en la construcción conjunta, docentes y estudiantes analizan en conjunto las etapas del texto modelo y redactan colectivamente un nuevo texto, manteniendo la estructura original, pero con un campo temático diferente. Finalmente, en la construcción individual, los estudiantes producen de forma autónoma un texto del mismo género discursivo, pero con un nuevo campo temático, recibiendo distintos niveles de apoyo docente según sus necesidades. A lo largo de estos tres pasos, el género discursivo permanece constante mientras que el contenido varía (Rose & Martin, 2012).

El segundo nivel incluye lectura detallada, reescritura conjunta y reescritura individual. Estos pasos ofrecen un acompañamiento más intensivo para facilitar la comprensión profunda del lenguaje en textos curriculares y favorecer la incorporación de ese lenguaje en la producción escrita de los estudiantes. En la lectura detallada, se analizan oración por oración uno o dos pasajes del texto modelo, destacando la información clave, explicando significados y explorando en profundidad vocabulario y estructuras lingüísticas. En el siguiente paso, la reescritura conjunta, algunos estudiantes dictan las palabras o frases destacadas, mientras otros las escriben en la pizarra, para luego reconstruir colectivamente el pasaje leído. En la reescritura individual, los estudiantes reescriben por su cuenta los pasajes previamente trabajados, reforzando así sus habilidades lingüísticas (Rose & Martin, 2012).

El tercer nivel se enfoca en el desarrollo de habilidades fundamentales a través de tres pasos: creación de oraciones, ortografía y escritura de oraciones. Estas actividades, contextualizadas en textos curriculares, abordan aspectos clave de gramática, grafología y puntuación. En la creación de oraciones, los estudiantes reorganizan palabras y frases tomadas de pasajes anteriores para formar oraciones completas. En el paso de ortografía, se trabaja la escritura correcta de esas palabras, prestando especial atención a patrones ortográficos, correspondencias fonema-grafema y formación de letras. Finalmente, en la escritura de oraciones, los estudiantes aplican lo aprendido para redactar oraciones coherentes, consolidando así sus competencias de escritura (Rose & Martin, 2012).

Un aspecto distintivo de la metodología (R2L) es su flexibilidad, puesto que los distintos pasos pueden implementarse de manera independiente, permitiendo a los docentes adaptar el enfoque a las necesidades específicas de sus estudiantes, y garantizando así una enseñanza personalizada y efectiva.

Numerosas investigaciones han destacado la efectividad de la metodología Reading to Learn (R2L) en contextos educativos diversos, particularmente en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o un bajo nivel de competencia lingüística (Becerra et al., 2019; Herazo Rivera et al., 2021; Husein et al., 2022; Komarawan, 2024). En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), la metodología Reading to Learn (R2L) se presenta como una alternativa pedagógica que complementa enfoques comunicativos, al integrar el uso funcional del lenguaje con una enseñanza explícita de la forma y la estructura textual.

Translenguaje en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE)

El uso de la lengua materna en la enseñanza de una lengua extranjera ha sido históricamente objeto de debate. No obstante, en contextos educativos donde los estudiantes presentan niveles principiantes de competencia en la lengua extranjera, el uso estratégico de la lengua materna ha demostrado cumplir un rol relevante como recurso de apoyo para la comprensión de contenidos, la clarificación de instrucciones y el aprendizaje de nuevo vocabulario (Cancino & Díaz, 2020). El concepto de translenguaje se refiere a las prácticas lingüísticas mediante las cuales los hablantes movilizan de manera flexible su repertorio lingüístico completo para construir significado. Según García y Wei

(2014), el translenguaje "considera las prácticas lingüísticas de los bilingües no como dos sistemas lingüísticos autónomos, como ha sido tradicionalmente el caso, sino como un repertorio lingüístico con rasgos que han sido construidos socialmente como pertenecientes a dos lenguas separadas" (p. 2).

Desde una perspectiva pedagógica, el translenguaje se concibe como una estrategia de andamiaje que permite a los estudiantes acceder a contenidos complejos en una lengua adicional sin verse limitados por su nivel de competencia lingüística inicial en esa lengua. En contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE), su incorporación puede facilitar la comprensión de textos, reducir la carga cognitiva y favorecer un aprendizaje más significativo, especialmente en las etapas iniciales del proceso de adquisición.

En el contexto del Proyecto R2L, el translenguaje se entiende como un recurso pedagógico complementario a la metodología Reading to Learn (R2L), utilizado de manera planificada y progresiva para apoyar la comprensión y la producción escrita en inglés. Su integración busca facilitar una transición gradual desde el uso de la lengua materna hacia un uso más autónomo de la lengua extranjera, sin descartar ni desvalorizar el repertorio lingüístico previo de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Enfoque y diseño de investigación

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, enmarcado específicamente en la investigación-acción pedagógica, complementado con un análisis cuantitativo de carácter descriptivo. Este enfoque permite a los docentes investigar de manera sistemática su propia práctica con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Kemmis & McTaggart, 1988; Burns, 2010). Asimismo, la incorporación de datos cuantitativos, como los promedios de evaluación, permite describir el desempeño de los estudiantes y enriquecer la interpretación de los resultados desde una perspectiva complementaria.La investigación-acción se desarrolla a través de un proceso cíclico compuesto por cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión, las cuales se articulan de manera continua y permiten ajustar progresivamente las prácticas pedagógicas a partir del análisis de los resultados obtenidos (Kemmis & McTaggart, 1988). A través de estos ciclos, los docentes identifican problemáticas en su práctica, implementan acciones de mejora y analizan reflexivamente sus efectos con el fin de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Burns, 2010; Creswell & Creswell, 2018; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

Este ciclo constituye un marco metodológico ampliamente utilizado en investigaciones educativas, ya que posibilita la mejora sistemática de la práctica docente mediante procesos reflexivos y contextualizados. El ciclo de investigación-acción adoptado en el Proyecto R2L se presenta en la Figura 1.

Figura 1
Pasos de la investigación-acción pedagógica

En este marco metodológico, el Proyecto R2L se concibe como una intervención pedagógica planificada orientada a abordar las dificultades que presentan estudiantes de niveles principiantes en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE), particularmente en el desarrollo de la escritura. En la fase de planificación se identificaron las principales dificultades de los estudiantes en la producción escrita en inglés y se diseñaron talleres de reforzamiento basados en la metodología Reading to Learn (R2L), complementados con prácticas de translenguaje. La fase de acción correspondió a la implementación de dichos talleres, en los cuales se desarrollaron los distintos pasos de la metodología R2L mediante actividades de lectura guiada y producción escrita. La observación se llevó a cabo a través del análisis sistemático de las producciones escritas de los estudiantes, así como del seguimiento del desarrollo de las sesiones. Finalmente, la fase de reflexión permitió evaluar los resultados obtenidos, identificar avances y dificultades persistentes, y realizar ajustes al diseño del proyecto en implementaciones posteriores.

Contexto y participantes

La investigación se desarrolló en un instituto técnico profesional chileno que imparte diversas carreras técnicas y profesionales, donde el inglés se enseña como asignatura transversal en los planes de estudio. En este contexto institucional, el aprendizaje del idioma inglés constituye un requisito formativo relevante; sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes no siempre son satisfactorios, especialmente en los niveles iniciales.

Los participantes del estudio fueron estudiantes que cursaban los niveles Básico I, Básico II, Elemental I y Elemental II, quienes presentaban un nivel inicial de competencia en inglés. En la última implementación del proyecto participaron un total de 79 estudiantes, distribuidos en tres talleres: 18 estudiantes en el taller de rutinas diarias, 24 en el taller de recuentos personales y 37 en el taller de

descripciones.

La participación en los talleres fue voluntaria, en coherencia con los principios éticos de la investigación educativa (Cohen et al., 2018), y estuvo dirigida a estudiantes interesados en reforzar sus habilidades en inglés con el fin de mejorar su desempeño en las clases regulares.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó mediante una prueba final escrita, consistente en la producción individual de textos por parte de los estudiantes al término de cada taller. Estas producciones constituyeron el corpus de análisis del estudio. Los textos permitieron identificar el nivel de dominio alcanzado por los estudiantes en relación con la organización del género discursivo, así como el uso de la gramática y la selección del vocabulario en inglés.

En implementaciones anteriores del proyecto se aplicaron instrumentos adicionales, tales como pretest, postest y encuestas de satisfacción. No obstante, en la última implementación se optó por utilizar únicamente esta evaluación final, con el propósito de focalizar el análisis en la producción escrita y en coherencia con el carácter formativo y reflexivo de la investigación-acción pedagógica.

Estrategia de análisis de datos

Las producciones escritas fueron analizadas a partir de los criterios de evaluación propuestos por la metodología Reading to Learn (R2L), los cuales consideran la organización textual, el uso de la gramática y la selección del vocabulario (Rose & Martin, 2012, p. 288). El análisis se realizó de manera descriptiva e interpretativa, en coherencia con el enfoque cualitativo del estudio, con el propósito de comprender el impacto de la intervención pedagógica y generar insumos para la mejora continua del diseño del proyecto.

De manera complementaria, se incorporó un análisis cuantitativo descriptivo basado en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones finales de cada taller. Este análisis permitió describir el desempeño general de los participantes y apoyar la interpretación de los resultados cualitativos, sin constituir un análisis inferencial.

MATRIZ DEL PROYECTO

Procedimiento de intervención

La intervención pedagógica del Proyecto R2L se estructuró en tres talleres de reforzamiento, cada uno compuesto por cinco sesiones y diseñados a partir de los principios de la metodología Reading to Learn (R2L), complementados con el uso planificado del translenguaje. Cada taller se centró en un género discursivo específico y fue adaptado al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. A continuación, se describe el procedimiento de intervención correspondiente al taller de recuentos personales, el cual se presenta como ejemplo representativo de la implementación de la metodología

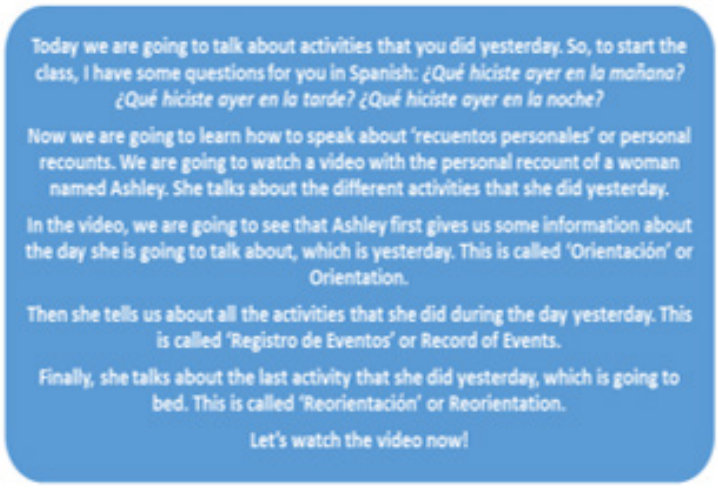
Reading to Learn (R2L) con translenguaje en el proyecto.

Todas las figuras incluidas en esta sección corresponden a distintos pasos desarrollados dentro de este mismo taller, utilizando textos modelo diferentes según el propósito pedagógico de cada paso.

Preparación para la lectura (primer texto modelo)

En el primer paso de preparación para la lectura, el docente introdujo el género discursivo de recuento personal, su propósito comunicativo y su estructura general, a partir de un texto modelo inicial. En este paso, se activaron los conocimientos previos de los estudiantes y se presentó un resumen del texto, utilizando el español como recurso pedagógico para apoyar la comprensión inicial de instrucciones, vocabulario y estructuras gramaticales.

Figura 2
Preparación para la lectura del primer texto modelo en el taller de recuentos personales. Lectura detallada

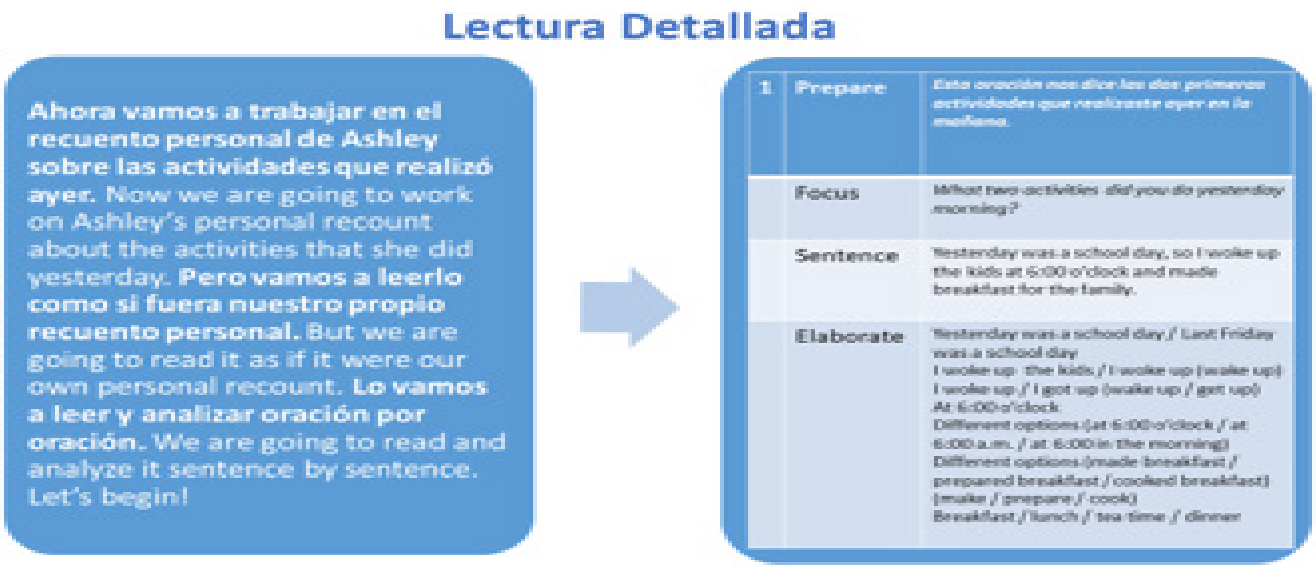


Lectura detallada

Durante este segundo paso de lectura detallada, el texto modelo fue analizado oración por oración con el objetivo de identificar información clave, vocabulario relevante y estructuras gramaticales propias del pasado simple. En este paso, el docente proporcionó un alto nivel de andamiaje lingüístico, combinando de manera estratégica el uso del inglés y el español para asegurar la comprensión del texto.

Figura 3

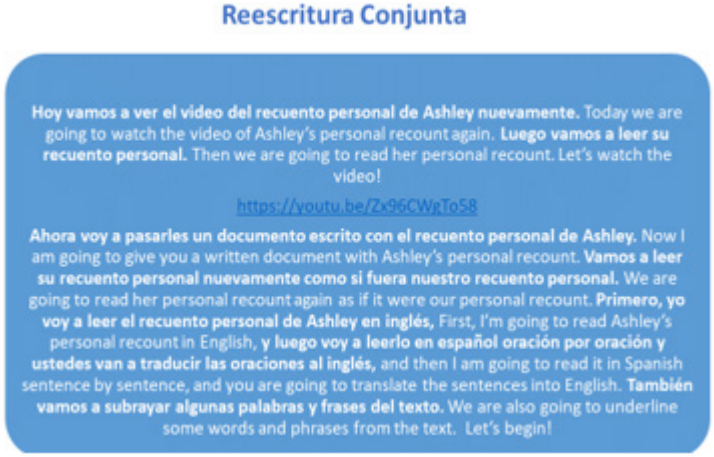
Lectura detallada en el taller de recuentos personales
Reescritura conjunta



En el paso de reescritura conjunta, docentes y estudiantes reconstruyeron colectivamente el texto a partir de palabras y expresiones seleccionadas durante la lectura detallada. Este paso permitió reforzar la organización textual del género discursivo y promover la reflexión metalingüística, con apoyo constante del docente.

Figura 4

Reescritura conjunta en el taller de recuentos personales



Reescritura Individual

Posteriormente, los estudiantes elaboraron de manera autónoma un nuevo recuento personal, aplicando los recursos lingüísticos y discursivos trabajados durante los pasos previos. Esta producción escrita permitió evaluar el grado de apropiación del género y de las estructuras gramaticales abordadas.

Figura 5

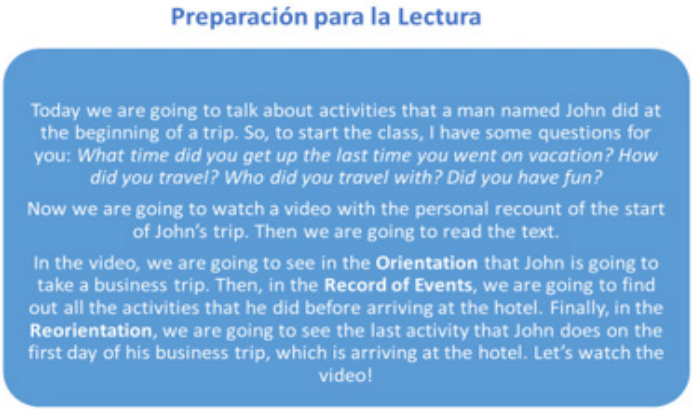
Reescritura individual en el taller de recuentos personales

Preparación para lectura de un nuevo texto modelo

A continuación, se desarrolló una segunda instancia de preparación para la lectura, esta vez a partir de un nuevo texto modelo de recuento personal, seleccionado con el objetivo de servir como base para el paso de construcción conjunta. En este paso, el docente introdujo nuevamente el texto, destacando su propósito comunicativo y organización, y guiando a los estudiantes en la identificación de ideas relevantes que serían utilizadas en la construcción conjunta.

Figura 6

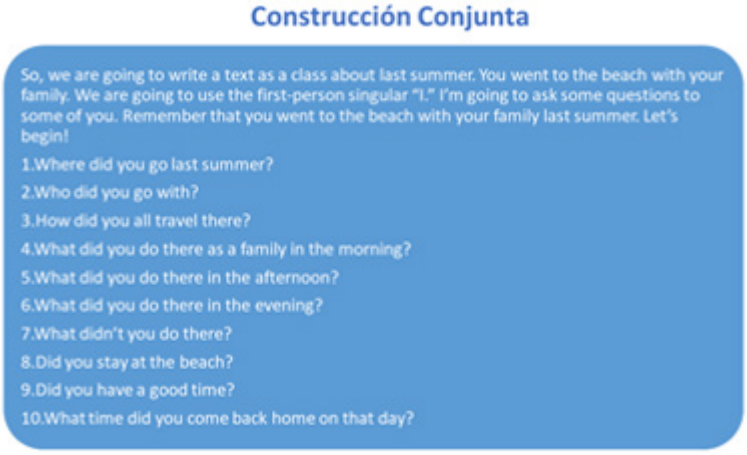
Preparación para la lectura de un nuevo texto modelo para la construcción conjunta de un taller de recuentos personales



Construcción Conjunta

A partir del nuevo texto trabajado en la preparación para la lectura, docente y estudiantes elaboraron de manera conjunta un recuento personal, manteniendo el género discursivo, pero variando el campo temático. Este paso permitió reforzar la organización textual del género y promover la participación activa de los estudiantes en la producción escrita con apoyo constante del docente.

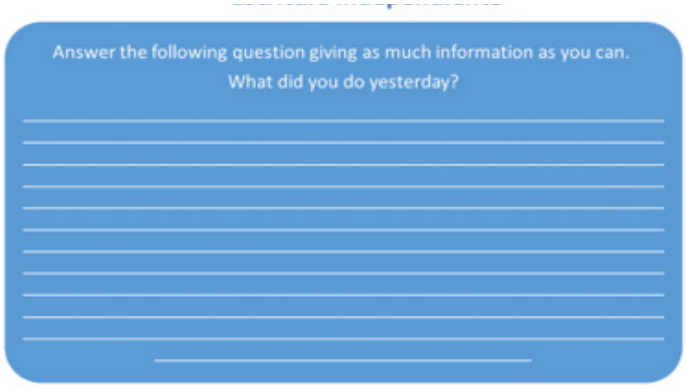
Figura 7
Construcción conjunta en el taller de recuentos personales



Escritura Independiente

Finalmente, los estudiantes produjeron de manera individual un nuevo texto del género discursivo de recuento personal, aplicando los recursos lingüísticos y discursivos trabajados a lo largo del taller. Esta escritura independiente constituyó una instancia de consolidación del aprendizaje y de evaluación del progreso alcanzado por los estudiantes.

Figura 8
Escritura independiente en el taller de recuentos personales



RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados del Proyecto R2L se realizó a partir de las producciones escritas finales elaboradas por los estudiantes que participaron en los tres talleres de reforzamiento: rutinas diarias, recuentos personales y descripciones. El examen de estos textos se llevó a cabo mediante un análisis del discurso orientado al estudio de los géneros discursivos, el cual permite examinar la forma en que los estudiantes organizan y construyen significado en sus textos a través de distintos recursos lingüísticos (Martin & Rose, 2008). En este estudio, el análisis se centró en aspectos relevantes del desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera, tales como la organización del género discursivo, el uso de estructuras gramaticales y la selección de vocabulario (Rose & Martin, 2012, p. 288). Este análisis discursivo se complementó con una perspectiva cuantitativa descriptiva, considerando las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones finales de cada taller. La integración de ambas aproximaciones permitió obtener una visión más amplia sobre el impacto de la metodología Reading to Learn (R2L), implementada junto con prácticas de translenguaje, en el desarrollo de la escritura en inglés.

En la última implementación del proyecto, como se hizo mención anteriormente, participaron 79 estudiantes, distribuidos en 18 estudiantes en el taller de rutinas diarias, 24 en el taller de recuentos personales y 37 en el taller de descripciones. Los promedios obtenidos evidencian un desempeño positivo en los tres talleres: 5,4 en la producción de rutinas diarias propias, 4,8 en la elaboración de rutinas de otra persona, 6,4 en la escritura de recuentos personales y 6,4 en la redacción de descripciones familiares. Estos resultados sugieren que los estudiantes lograron desarrollar progresivamente las habilidades lingüísticas necesarias para producir textos escritos acordes con los géneros discursivos trabajados y con su nivel de competencia en inglés como lengua extranjera.

Desde una perspectiva discursiva, las producciones escritas evidencian avances en la organización textual y en la adecuación al propósito comunicativo de cada género discursivo. En el taller de rutinas diarias, los estudiantes lograron estructurar textos más claros y coherentes, utilizando el presente simple de manera más sistemática tanto en primera como en tercera persona. No obstante, la elaboración de rutinas de otra persona presentó un promedio levemente inferior (4,8), lo cual puede explicarse por la mayor complejidad lingüística asociada al uso de la tercera persona del singular, aspecto que suele generar dificultades en niveles iniciales de aprendizaje del inglés. En el taller de recuentos personales, los resultados cuantitativos y cualitativos muestran una apropiación más sólida de este género discursivo. El promedio de 6,4 refleja un desempeño alto en la escritura de este tipo de textos en pasado simple, lo que se manifiesta en una secuencia temporal más clara, un uso más consistente de los tiempos verbales y una mayor coherencia global en las producciones escritas. Estos avances pueden relacionarse con la enseñanza explícita del género discursivo y con la secuencia pedagógica propuesta por la metodología Reading to Learn (R2L), que incluye pasos como preparación para la lectura, lectura detallada, reescritura conjunta, reescritura individual y construcción conjunta (Rose & Martin, 2012). Dichos pasos favorecen una comprensión guiada de los textos modelo y facilitan posteriormente la producción autónoma de textos por parte de los estudiantes.

De manera similar, en el taller de descripciones, los estudiantes alcanzaron un promedio de 6,4, lo que da cuenta de un desarrollo significativo en la producción de textos descriptivos. Las producciones finales mostraron un uso más preciso del vocabulario trabajado y una mayor capacidad para organizar la información de manera coherente, lo que sugiere una mayor apropiación de las características discursivas del género trabajado. Estos resultados indican que la progresión pedagógica de la metodología R2L contribuye a fortalecer el proceso de aprendizaje de la escritura, permitiendo que los estudiantes transiten gradualmente desde la comprensión guiada hacia la producción escrita autónoma.

En relación con el uso del translenguaje, los resultados evidencian el rol relevante que esta estrategia desempeñó a lo largo de los tres talleres, particularmente en las etapas iniciales del proceso de aprendizaje. El uso planificado del español permitió a los estudiantes comprender instrucciones, aclarar significados y acceder al contenido de los textos modelo sin generar una sobrecarga cognitiva. En este sentido, el translenguaje funcionó como un recurso de andamiaje pedagógico, facilitando la comprensión de los contenidos y favoreciendo la posterior producción escrita en inglés. Esta observación coincide con planteamientos teóricos que señalan que el translenguaje puede constituir una estrategia pedagógica eficaz para apoyar el aprendizaje en contextos de educación bilingüe o de enseñanza de lenguas extranjeras (García & Wei, 2014).

En conjunto, los resultados obtenidos indican que la implementación de la metodología Reading to Learn (R2L), complementada con prácticas de translenguaje, contribuye positivamente al desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera en estudiantes de niveles iniciales de educación terciaria. Tanto los promedios obtenidos como el análisis discursivo de las producciones escritas evidencian avances en la organización de los textos, el uso de estructuras gramaticales y la selección del vocabulario. No obstante, los resultados también muestran que el aprendizaje de la escritura en una lengua extranjera constituye un proceso gradual, en el que persisten algunas dificultades propias del nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Esto refuerza la importancia de continuar implementando estrategias pedagógicas basadas en la enseñanza explícita de los géneros discursivos y en el acompañamiento sistemático del proceso de escritura, especialmente en contextos educativos con estudiantes de niveles iniciales.

CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como objetivo proporcionar una matriz de proyecto que sirva para implementar la metodología Reading to Learn (R2L), complementada con prácticas de translenguaje, en el desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de niveles iniciales de un instituto técnico profesional chileno. La evaluación de este modelo a través de los resultados obtenidos permite concluir que esta propuesta pedagógica constituye una estrategia pertinente y efectiva para apoyar el aprendizaje del inglés en contextos de educación terciaria, particularmente en escenarios caracterizados por una alta heterogeneidad en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Los hallazgos evidencian mejoras sostenidas en la organización textual, el uso de estructuras gramaticales clave, como el presente simple y el pasado simple, y la selección de vocabulario en las producciones escritas de los estudiantes. Estos avances sugieren que la enseñanza explícita, sistemática y progresivamente andamiada del lenguaje, característica central de la metodología Reading to Learn (R2L), favorece la apropiación de recursos lingüísticos y discursivos fundamentales para la producción escrita. En este sentido, el trabajo con géneros discursivos permitió a los estudiantes comprender con mayor claridad el propósito comunicativo de los textos y reproducir sus patrones estructurales de manera progresivamente más autónoma.

Asimismo, la incorporación planificada del translenguaje cumplió un rol relevante como estrategia de apoyo durante las etapas iniciales del proceso de enseñanza y aprendizaje. El uso estratégico del español facilitó la comprensión de instrucciones, contenidos y vocabulario, reduciendo la carga cognitiva sin interferir en la adquisición del inglés. Por el contrario, el translenguaje funcionó como un recurso de andamiaje que promovió una transición gradual hacia un uso más autónomo de la lengua extranjera en las producciones escritas finales, reafirmando su valor pedagógico en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE).

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados del Proyecto R2L refuerzan la necesidad de complementar enfoques comunicativos con metodologías que ofrezcan mayor explicitud y apoyo estructurado, especialmente en contextos donde los estudiantes presentan niveles principiantes de competencia lingüística. En este sentido, la metodología Reading to Learn (R2L) se configura como una alternativa especialmente pertinente para fortalecer el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en instituciones de educación superior técnico profesional, donde el tiempo de exposición al idioma suele ser limitado.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. Entre ellas, se encuentra el carácter voluntario de la participación estudiantil y el uso de una evaluación final como principal instrumento de recolección de datos, lo que restringe la posibilidad de realizar comparaciones longitudinales más sistemáticas. Futuros estudios podrían incorporar diseños mixtos, la aplicación de pretest y postest, así como un seguimiento a mediano plazo que permita analizar la transferencia de las habilidades desarrolladas a otros contextos académicos y disciplinarios.

En conclusión, la implementación de la metodología Reading to Learn (R2L), complementada con prácticas de translenguaje, contribuye de manera significativa al desarrollo de la escritura en inglés como lengua extranjera (ILE) en estudiantes de niveles iniciales y constituye una propuesta pedagógica relevante tanto para la mejora de los aprendizajes como para la reflexión crítica y situada sobre la práctica docente en educación terciaria.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / Subdirección de Capital Humano / MAGÍSTER BECAS CHILE/2021 - 22210241.

REFERENCIAS

Becerra, T., Herazo, J., García, P., Sagre, A., & Díaz, L. (2019). Using Reading to Learn for EFL students' reading of explanations. *ELT Journal*, 74(3), 237–246. https://doi.org/10.1093/elt/ccz053

Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics,* 1(1), 1–47. https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Cancino, M., & Díaz, G. (2020). *Exploring the Code-Switching Behaviours of Chilean EFL* High School Teachers: A Function-Focused Approach. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(2), 115-130. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.81152

Cares Geoffroy, M. J., & Vine Jara, A. (2022). Desde el enfoque comunicativo al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas. *Paideia Revista de Educación*, (71), 60–73. https://doi.org/10.29393/PA71-4DEMA20004

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Hodder Arnold.

Herazo Rivera, J. D., Becerra, T., García-Montes, P., Sagre Barbosa, A., Anaya, C., & Pastrana, J. (2021). Reading to Learn and EFL students' construction of spoken biographical recounts. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(1). https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n01a06

Husein, R., Pulungan, A. H., & Siregar, M. (2022). Developing Reading to Learn (R2L) learning model to improve students' ability to paraphrase reading materials. *In Proceedings of the 4th International Conference on Innovation in Education, Science and Culture* (ICIESC 2022). https://doi.org/10.4108/eai.11-10-2022.2325300

Ismeti, E. (2022). The challenges of learning English as a foreign language in communicative approaches in higher education. *Prizren Social Science Journal,* 6(2), Article 326. https://doi.org/10.32936/pssj.v6i2.326

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner.* Deakin University Press.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Komarawan, Y. (2024). I*mplementing Reading to Learn pedagogy in CLIL lessons: The case of an Indonesian secondary school. SEAQIL Journal of Language Education, 3*(1), 125–136. https://doi.org/10.70046/sjle.3.1.125-136

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture.* Equinox.

Munawaroh, S., & Uswatun Hasanah, N. (2025). Exploring the challenges and strategies in learning English as a foreign language: A qualitative study at IAINU Bangil. IDEAS: *Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 13(1). https://doi.org/10.24256/ideas.v13i1.6322

Norton, L. (2009). Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. Routledge.

Piquer, V. M., & Toconas, M. C. (2025). Desafíos en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera (ILE): Creencias y emociones de estudiantes adultos. *Contextos de Educación*, (38). https://doi.org/10.63207/nt5d6s82

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.

Selimović-Korjenić, S. (2025). Challenges faced by high school, university, and adult language learners while speaking English. *MAP Education and Humanities*, 6, 14–23. https://doi.org/10.53880/2744-2373.2025.6.14

Declaraciones de los autores:

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Diego Armando Mendoza Godoy**: conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; análisis formal; validación; redacción del borrador original; revisión y edición del manuscrito; visualización; administración del proyecto y supervisión. **Carolina Margarita Blanco Segura**: conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; análisis formal; validación; redacción del borrador original; revisión y edición del manuscrito; visualización; administración del proyecto y supervisión. **Andrea Ximena Campaña García:** conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; análisis formal; validación; redacción del borrador original; revisión y edición del manuscrito; visualización; administración del proyecto y supervisión.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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

Revista Estudios en Educación
Vol 9., Nº16, junio de 20256
ISSN en línea 2452-4980
248-273
http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion

RECURSOS DIGITALES COMPLEMENTARIOS (RDC) EN FÍSICA Y QUÍMICA: ANÁLISIS DESDE DUA 3.0 Y DECRETO 83

Keiber Alberto Marcano Godoy
Yeferson Jesús Serrano Anzola

Recibido: 28-03-2026
Aprobado: 18-06-2026
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
p.p. 248-273

Autor

Keiber Alberto Marcano Godoy*

Venezolano. Magister en gestión educativa. magister en docencia para la educación superior. Profesor de Química. Investigador independiente.

Correo electrónico:
profkmarcano@gmail.com
ORCID:
http://orcid.org/0000-0002-8457-6247

Yeferson Jesús Serrano Anzola**

Venezolano. profesor de biología. Investigador independiente

Correo electrónico:
Profyefersonserrano@gmail.com
ORCID:
https://orcid.org/0000-0002-3557-6662

RECURSOS DIGITALES COMPLEMENTARIOS (RDC) EN FÍSICA Y QUÍMICA: ANÁLISIS DESDE DUA 3.0 Y DECRETO 83

Complementary Digital Resources (RDC) in Physics and Chemistry: Analysis from UDL 3.0 and Decree 83

Resumen

Este estudio analizó los RDC de Física y Química de I y II medio contenidos en dispositivos digitales oficiales del Ministerio de Educación de Chile, con el fin de caracterizar su naturaleza pedagógico-disciplinar, identificar las funciones pedagógicas que cumplen y examinar su potencial para diversificar la enseñanza, a la luz del Diseño Universal para el Aprendizaje y del Decreto N°83. La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, descriptivo–exploratorio, y adopta un diseño de análisis documental. El corpus estuvo conformado por 48 RDC, los cuales fueron analizados a partir de una matriz categorial que integró dimensiones curriculares, discursivas y de diversificación de la enseñanza. Los resultados evidencian una distribución heterogénea de los tipos de RDC, con un predominio de recursos orientados a la conducción de la actividad pedagógica (GCU), y una menor presencia de recursos centrados en la recontextualización del conocimiento científico (GCO). Asimismo, se identificó un desarrollo desigual del potencial de diversificación, con mayor énfasis en las dimensiones de representación y menores oportunidades sistemáticas para la acción, la expresión y la implicación del estudiantado. Desde la perspectiva del Decreto N°83, los RDC presentan un potencial moderado para favorecer el acceso y la participación, pero limitado para promover el progreso en el aprendizaje. Se concluye que los RDC constituyen artefactos pedagógicos relevantes para la diversificación de la enseñanza en ciencias, cuyo diseño ofrece oportunidades valiosas, aunque aun insuficientemente sistematizadas desde un enfoque inclusivo.

Palabras clave: Recursos Digitales Complementarios (RDC); Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); Enseñanza de las ciencias.

Cómo citar este artículo:

Marcano-Godoy, K. & Serrano-Anzola, Y. (2026): Recursos Digitales Complementarios (RDC) en Física y Química: Análisis desde DUA 3.0 y Decreto 83. *Revista Estudios en Educación (REeED),* 9(16),248-273

Abstract

This study analyzed the CDRs of Physics and Chemistry for Grades 9 and 10 included in official digital devices provided by the Chilean Ministry of Education, with the aim of characterizing their pedagogical–disciplinary nature, identifying their pedagogical functions, and examining their potential to diversify teaching in light of Universal Design for Learning and Decree No. 83. The research adopts a qualitative, descriptive–exploratory approach with a documentary analysis design. The corpus consisted of 48 CDRs, which were analyzed using a categorical matrix integrating curricular, discursive, and teaching diversification dimensions. The results reveal a heterogeneous distribution of CDR types, with a predominance of resources oriented toward guiding pedagogical activity (GCU) and a lower presence of resources focused on the recontextualization of scientific knowledge (GCO). In addition, an uneven development of diversification potential was identified, with a stronger emphasis on representation and more limited systematic opportunities for action, expression, and student engagement. From the perspective of Decree No. 83, the CDRs show a moderate potential to support access and participation, but a more limited capacity to promote learning progress. It is concluded that CDRs constitute relevant pedagogical artifacts for diversifying science teaching, whose design offers valuable opportunities, although these are not yet sufficiently systematized from an inclusive perspective.

Keywords: Complementary Digital Resources (CDRs); Universal Design for Learning (UDL); Science Education.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la integración de tecnologías digitales en los sistemas educativos ha transitado desde un rol accesorio hacia una posición estratégica en las políticas públicas orientadas a mejorar la calidad y equidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto chileno, esta orientación se ha materializado, entre otras iniciativas, a través de la provisión de Recursos Digitales Complementarios (RDC), los cuales forman parte de la política curricular del Ministerio de Educación y se distribuyen oficialmente como material asociado al Texto Escolar. Estos recursos se conciben como unidades diseñadas para complementar, profundizar o diversificar las experiencias de aprendizaje, manteniendo una alineación explícita con los Objetivos de Aprendizaje (OA) del currículum nacional. En el área de las ciencias naturales, particularmente en Física y Química, los RDC adquieren una relevancia pedagógica específica. El aprendizaje científico escolar se caracteriza por el abordaje de fenómenos abstractos, no directamente observables o altamente simbólicos, como las ondas, los modelos atómicos o las interacciones moleculares, cuya comprensión se ve favorecida cuando el estudiantado accede a representaciones múltiples, dinámicas y visuales. En este sentido, los recursos digitales no sólo amplían las formas de acceso al contenido disciplinar, sino que median la construcción del conocimiento científico en el aula, operando como dispositivos que transforman el saber experto en conocimiento enseñable.

Desde la perspectiva del Discurso Pedagógico, los RDC pueden ser comprendidos como extensiones funcionales del Texto Escolar, pero también como macrogéneros digitales con una identidad pedagógica propia. En tanto artefactos curriculares, estos recursos recontextualizan el conocimiento científico y/o estructuran la actividad escolar, configurando formas específicas de interacción entre contenido, docente y estudiante. Esta doble condición, como complemento del texto y como objeto pedagógico autónomo, habilita su análisis en términos de géneros discursivos, particularmente a partir de la distinción entre recursos orientados a la recontextualización del conocimiento científico (GCO) y aquellos orientados a la conducción de la actividad pedagógica (GCU).

No obstante, el potencial educativo de los RDC no reside exclusivamente en su soporte tecnológico ni en su alineación curricular, sino en su diseño pedagógico y en las oportunidades que este ofrece para responder a la diversidad del estudiantado. En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se consolida como un marco de referencia clave para la eliminación de barreras y la ampliación de oportunidades de aprendizaje, a través de la provisión de múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación. Estos principios dialogan directamente con el Decreto N°83 del Ministerio de Educación de Chile, el cual promueve la diversificación de la enseñanza como estrategia para garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes, sin modificar los objetivos curriculares.

Pese a la creciente presencia de los RDC en las aulas chilenas, existe una limitada sistematización de investigaciones que los analicen como objetos de estudio autónomos, particularmente desde una perspectiva que integre su dimensión curricular, discursiva y su potencial para la diversificación de la enseñanza. La mayoría de los estudios disponibles se centran en la implementación de tecnologías o en las prácticas docentes, dejando en un segundo plano el análisis del diseño pedagógico de los recursos provistos por la política pública curricular.

Frente a este escenario, la presente investigación asume que los RDC constituyen dispositivos pedagógicos clave cuya comprensión requiere un análisis situado en su diseño, antes de cualquier implementación en el aula. Analizar qué habilitan, qué restringen y qué oportunidades ofrecen estos recursos resulta fundamental para comprender su contribución potencial a una enseñanza de las ciencias más inclusiva y diversificada.

En este marco, el objetivo general del estudio es analizar los Recursos Digitales Complementarios (RDC) de Física y Química de I y II medio contenidos en los dispositivos digitales oficiales, con el fin de caracterizar su naturaleza pedagógico-discursiva, sus funciones pedagógicas y su potencial para la diversificación de la enseñanza, a la luz del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0) y el Decreto N°83.

MARCO TEÓRICO

Recursos Digitales Complementarios en el currículum escolar chileno

La incorporación progresiva de tecnologías digitales en los sistemas educativos ha dado lugar a la incorporación de diversos recursos orientados a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto chileno, esta incorporación se ha materializado, entre otros dispositivos, a través de los Recursos Digitales Complementarios (RDC), los cuales forman parte de la política pública de provisión curricular impulsada por el Ministerio de Educación, en articulación directa con el Texto Escolar (Ministerio de Educación de Chie, [MINEDUC], 2023).

Desde una perspectiva pedagógica, los RDC pueden definirse como recursos digitales diseñados para complementar, profundizar o diversificar las experiencias de aprendizaje propuestas en el Texto Escolar, manteniendo una alineación explícita con las Bases Curriculares y los OA definidos por el currículum nacional (Ibáñez et al., 2017). El Texto Escolar constituye una herramienta didáctica fundamental en el sistema educativo chileno, en tanto organiza contenidos, actividades y evaluaciones de manera coherente con el marco curricular vigente (Ibáñez et al., 2018). En este sentido, los RDC no operan de forma aislada, sino que se insertan en un entramado discursivo y curricular preexistente.

No obstante, si bien los RDC se encuentran estrechamente vinculados al Texto Escolar, estos constituyen unidades discursivas diferenciables, tanto por su soporte digital como por las posibilidades multimodales y de interacción que ofrecen. En concordancia con Ibáñez et al. (2018), es posible

sostener que los RDC participan del mismo proceso de recontextualización del conocimiento que caracteriza al Texto Escolar, pero lo hacen mediante recursos semióticos y estructuras discursivas propias del entorno digital (Salas et al., 2021). Esta especificidad justifica su análisis como objeto de estudio autónomo, sin desconocer su dependencia funcional y curricular respecto del texto impreso. Esta distinción resulta clave para evitar confusiones conceptuales y, al mismo tiempo, permite reconocer la continuidad discursiva que existe entre ambos dispositivos curriculares.

En el caso de la asignatura de ciencias naturales, y particularmente de las áreas de Química y Física, los RDC adquieren una relevancia especial. Diversas investigaciones han destacado que el aprendizaje de las ciencias se ve favorecido cuando los estudiantes pueden acceder a representaciones múltiples de fenómenos abstractos, dinámicos o no observables directamente, como ocurre con los modelos atómicos, las interacciones moleculares, las ondas, la energía o los procesos microscópicos (Marcano y Cedeño, 2019; Marcano, 2020) o bien, simulaciones en entornos virtuales que simulan prácticas de laboratorio (Marcano, 2024). En este sentido, los RDC ofrecen un potencial significativo para visualizar, modelizar y explorar fenómenos científicos, contribuyendo a una comprensión más profunda de los conceptos y a la articulación entre teoría y experiencia.

Los RDC como macrogénero del discurso pedagógico

El análisis de los RDC requiere situarlos en el marco del Discurso Pedagógico (DP), entendido como el principio regulador que organiza la selección, distribución y transmisión del conocimiento en contextos educativos (Bernstein, 1990). Desde esta perspectiva, el currículum se materializa en textos y prácticas que no solo transmiten contenidos, sino que también regulan relaciones sociales, identidades y formas de interacción en el aula.

Bernstein (1990) sostiene que el DP no posee un contenido propio, sino que actúa como un mecanismo de transformación de otros discursos —científicos, históricos, matemáticos— en discursos pedagógicos. Este proceso se articula a través de la interacción entre el Discurso Instruccional, orientado a la transmisión del conocimiento disciplinar, y el Discurso Regulativo, encargado de establecer órdenes, secuencias y roles en la actividad pedagógica. Estos planteamientos han sido ampliamente retomados y reformulados desde la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), particularmente a través de los conceptos de registro y género discursivo (Christie, 2002; Martin & Rose, 2013).

Desde esta tradición, Christie (2002) propone que el DP se realiza principalmente a través de géneros curriculares, entendidos como secuencias de actividades organizadas en etapas con el propósito de alcanzar objetivos educacionales. Asimismo, sostiene que estos géneros pueden articularse en unidades mayores denominadas macrogéneros curriculares, entre los cuales se encuentra el Texto Escolar. Esta conceptualización ha sido desarrollada y profundizada por Rose (2014), quien distingue, al interior del Texto Escolar, dos grandes grupos de géneros: los Géneros de Conocimiento (GCO) y los Géneros Curriculares de Unidad (GCU).

El GCO se asocia a recursos cuyo foco principal está en la recontextualización y explicación del conocimiento disciplinar, privilegiando la conceptualización, la descripción de fenómenos y la construcción de significados científicos. En contraste, el GCU se orienta predominantemente a la conducción de la actividad pedagógica, organizando secuencias de acción, consignas, procedimientos y momentos de trabajo que estructuran la experiencia de aprendizaje del estudiantado (Ibáñez, Moncada y Arriaza, 2018). Esta distinción resulta particularmente pertinente para analizar la progresión cognitiva en educación media, donde se espera un tránsito desde aprendizajes iniciales hacia desempeños de mayor complejidad.

En este contexto, se asume que los RDC pueden ser comprendidos como extensiones discursivas del Texto Escolar, que reproducen y reconfiguran sus funciones pedagógicas en un entorno digital. Esta comprensión habilita el análisis de los RDC como un macrogénero pedagógico digital, caracterizado por una relativa autonomía funcional, pero claramente vinculado al dispositivo curricular que lo origina. Desde esta perspectiva, resulta metodológicamente pertinente aplicar a los RDC categorías analíticas tradicionalmente utilizadas en el estudio del discurso pedagógico, como las nociones de Género de Conducción del Conocimiento (GCO) y Género de Conducción de la Unidad (GCU), desarrolladas por Ibáñez et al., (2018).

Aplicar esta distinción a los RDC no implica asumir que estos reproduzcan de manera idéntica las funciones del Texto Escolar, sino reconocer que actualizan estas funciones en un nuevo formato discursivo (Jodar, 2017). En consecuencia, un RDC puede cumplir funciones predominantemente asociadas al GCO, al GCU o, en algunos casos, articular ambas dimensiones, dependiendo de su diseño, estructura y orientaciones pedagógicas.

Asimismo, el análisis de los RDC desde esta perspectiva permite identificar las funciones pedagógicas que estos cumplen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como introducir conceptos, modelizar fenómenos, guiar procedimientos, promover la reflexión, sistematizar aprendizajes o favorecer la evaluación formativa. Estas funciones no son accesorias, sino constitutivas del género, y su identificación resulta central para comprender el potencial pedagógico de los recursos analizados.

Recontextualización del conocimiento, diversificación de la enseñanza y atención a la diversidad.

El concepto de recontextualización del conocimiento resulta central para comprender el rol que cumplen los RDC en el sistema educativo. Bernstein (1990) define la recontextualización como el proceso mediante el cual el conocimiento producido en contextos especializados, universidades, centros de investigación es adaptado y transformado para su enseñanza en el contexto escolar. Este proceso se realiza a través del denominado dispositivo pedagógico, compuesto por estructuras sociales (producción, recontextualización y reproducción) y reglas regulativas (distributivas, recontextualizadoras y evaluativas).

La recontextualización no es un proceso neutro, sino que implica decisiones pedagógicas que inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje disponibles para los estudiantes. Desde esta perspectiva, el análisis del diseño de los RDC resulta especialmente relevante en contextos de alta diversidad escolar, como los que caracterizan al sistema educativo chileno. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque teórico que permite evaluar el potencial de los recursos educativos para diversificar la enseñanza y reducir barreras de aprendizaje (CAST, 2018).

La creciente heterogeneidad de las aulas escolares ha llevado a replantear los enfoques tradicionales de enseñanza, promoviendo marcos que permitan responder de manera flexible y equitativa a la diversidad del estudiantado. En este escenario, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un referente internacional para el diseño de propuestas educativas inclusivas, centradas en la eliminación de barreras y en la ampliación de oportunidades de aprendizaje (CAST, 2018).

El DUA plantea tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación (CAST, 2018). Estos principios se orientan al diseño de recursos y experiencias de aprendizaje que consideren la variabilidad del estudiantado desde el inicio, sin depender de adaptaciones posteriores. En este sentido, el DUA no evalúa la implementación concreta de un recurso en el aula, sino su potencial de diseño para diversificar la enseñanza.

Estos principios dialogan directamente con el Decreto Nº 83 (MINEDUC, 2015), que establece criterios y orientaciones para la diversificación de la enseñanza, con énfasis en garantizar el acceso, la participación y el progreso de todos los estudiantes en el currículum común. El decreto promueve una mirada pedagógica que trasciende la atención a necesidades educativas especiales, situando la diversidad como una condición inherente al aula.

Si bien el Decreto N°83 fue elaborado para Educación Parvularia y Educación Básica, sus orientaciones sobre diversificación de la enseñanza, acceso, participación y progreso han sido ampliamente utilizadas como referente conceptual para analizar prácticas pedagógicas inclusivas en otros niveles educativos. En este estudio, el Decreto 83 no es utilizado como marco normativo aplicable a la Educación Media, sino como referente pedagógico para examinar el potencial inclusivo presente en el diseño de los RDC.

Tal como señalan Ibáñez et al. (2018), los géneros discursivos presentes en el Texto Escolar cumplen funciones específicas en el proceso de recontextualización, las cuales pueden agruparse en macrofunciones pedagógicas. En esta investigación se asume que los RDC, en tanto recursos derivados del Texto Escolar, también cumplen funciones diferenciadas que pueden ser analizadas a la luz de estas macrofunciones. La identificación del potencial de los RDC para diversificar la enseñanza, a partir de los principios del DUA 3.0 y del Decreto 83, permite examinar en qué medida el diseño de

estos recursos amplía o restringe las oportunidades de aprendizaje en ciencias, sin emitir juicios sobre su implementación efectiva en el aula.

De este modo, el presente estudio se inscribe en una perspectiva que concibe los RDC no solo como apoyos tecnológicos, sino como dispositivos pedagógicos clave para la diversificación de la enseñanza en ciencias, cuya comprensión requiere un análisis integrado de sus dimensiones curriculares, discursivas e inclusivas.

MARCO METODOLOGICO

Enfoque y tipo de estudio

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo–exploratorio, y se desarrolla desde un paradigma interpretativo, dado que su propósito central es comprender y caracterizar la naturaleza pedagógica de los RDC y analizar su potencial para la diversificación de la enseñanza, más que medir efectos, establecer relaciones causales o evaluar resultados de aprendizaje.

El enfoque cualitativo resulta pertinente en la medida en que el objeto de estudio, los RDC, es abordado como un artefacto pedagógico y discursivo, cuyo sentido y función emergen del análisis de su diseño, estructura, intencionalidad didáctica y articulación curricular. En este sentido, la investigación se orienta a interpretar significados, funciones y posibilidades educativas, coherentemente con lo planteado por González (2006), que señala que la investigación cualitativa busca comprender fenómenos educativos complejos desde la perspectiva de sus contextos y construcciones simbólicas.

El carácter descriptivo–exploratorio del estudio se justifica por la escasa sistematización previa de investigaciones centradas específicamente en los RDC como objetos de análisis pedagógico autónomos, particularmente en el contexto de las ciencias escolares y desde un enfoque de inclusión y diversificación de la enseñanza. Tal como señalan Hernández et al. (2014), los estudios descriptivos permiten detallar las características de un fenómeno poco estudiado, mientras que los exploratorios contribuyen a generar categorías analíticas y líneas de comprensión iniciales que pueden orientar investigaciones posteriores.

Asimismo, el estudio se sitúa dentro de un paradigma interpretativo, en tanto asume que los recursos educativos no poseen significados pedagógicos intrínsecos y universales, sino que estos se construyen a partir de marcos curriculares, decisiones de diseño y orientaciones didácticas explícitas. Desde esta perspectiva, el análisis no busca establecer juicios normativos sobre la calidad de los RDC, sino comprender su función y potencial pedagógico en relación con criterios teóricos previamente definidos por Hernández et al., (2014).

Finalmente, se adopta un diseño de análisis documental, dado que el corpus está constituido por materiales educativos oficiales —los RDC y sus orientaciones pedagógicas— producidos por el

sistema educativo y destinados a su uso en contextos escolares específicos. El análisis documental permite examinar de manera sistemática materiales curriculares para identificar patrones, categorías y significados relevantes desde una perspectiva pedagógica y curricular (Hernández et al., 2014). Este enfoque resulta especialmente adecuado para investigaciones que buscan analizar el diseño y las posibilidades de uso de recursos educativos, sin observar directamente su implementación en el aula, tal y como sucede en esta investigación.

Corpus y unidad de análisis

El corpus del estudio está constituido por la totalidad de los RDC de las asignaturas de Química y Física de I y II medio, contenidos en dispositivos oficiales (pendrive) distribuidos por el Ministerio de Educación de Chile como material complementario al Texto Escolar. Al no realizarse un muestreo probabilístico sino un censo de los recursos existentes para estas asignaturas y niveles, se garantiza la representatividad absoluta del objeto de estudio en dicho soporte. Estos recursos han sido diseñados para apoyar el desarrollo de los OA establecidos en las Bases Curriculares.

La unidad de análisis corresponde a cada RDC considerado de manera integral, entendiendo por RDC la actividad interactiva completa junto con su orientación pedagógica asociada. Esta decisión metodológica resulta clave, dado que la actividad permite observar el diseño didáctico del recurso, mientras que la orientación pedagógica explicita la intencionalidad formativa, el rol del docente y del estudiantado, y los modos esperados de uso en el aula. Ambas dimensiones, en conjunto, configuran lo que Gunther y Staffan (2012) denominan una semiótica-pedagógica completa, que articula contenido, acción y mediación. Este enfoque permite analizar de manera consistente tanto la función pedagógica del RDC como su potencial para la diversificación de la enseñanza desde el DUA. En total, se analizaron 48 RDC: 12 por asignatura y nivel.

Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis se estructuró en dos fases complementarias.

Fase 1. Análisis pedagógico-disciplinar de los RDC. Para la primera fase se adopta y adapta la metodología propuesta por Salas et al. (2021), orientada a la caracterización pedagógica y curricular de recursos educativos digitales. Esta fase consideró tres niveles de análisis:

1.Contextualización curricular: Se identificó el OA, las habilidades científicas y las orientaciones didácticas asociadas a cada RDC, a partir de las Bases Curriculares y Programas de Estudio de Química y Física. Este análisis permitió situar cada recurso en la secuencia curricular y establecer su relación explícita con los aprendizajes esperados.

2. Clasificación del tipo de RDC: Se determinó si el RDC cumplía predominantemente funciones de recontextualización del conocimiento científico o de conducción de la actividad pedagógica. Un RDC fue clasificado como GCO cuando privilegiaba la explicación, representación o visualización del conocimiento disciplinar, con baja explicitación didáctica. Fue clasificado como GCU cuando estructuraba explícitamente la actividad del estudiante mediante consignas, etapas, productos o criterios

de logro. En aquellos casos en que ambas funciones se integraron de manera clara, el recurso fue clasificado como GCO–GCU, atendiendo a un predominio funcional y no jerárquico.

3.Identificación de funciones pedagógicas: Se analizaron las funciones que cumple cada RDC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando su rol dentro de la secuencia didáctica (inicio, desarrollo o cierre), su relación con la evaluación formativa o la sistematización conceptual, y su contribución al logro de los OA. Para asegurar la coherencia del análisis los criterios fueron definidos antes del análisis del corpus, se aplicaron de manera uniforme a los 48 RDC y la clasificación se basó en evidencia explícita, evitando interpretaciones inferenciales. La categoría asignada a cada RDC no representa un juicio de calidad, sino una caracterización funcional, útil para el análisis comparativo y la discusión pedagógica. Además, esta clasificación constituye un eje analítico central del estudio, ya que permite vincular el diseño de los recursos con su potencial para diversificar la enseñanza y apoyar procesos de inclusión educativa, es decir, aquello que el RDC permite o habilita, incluso antes de cualquier adaptación externa.

Fase 2. Análisis del potencial de diversificación de la enseñanza

La segunda fase tuvo por objetivo examinar las posibilidades pedagógicas que ofrece el diseño de los RDC para diversificar la enseñanza, sin evaluar su implementación efectiva en el aula. Es importante precisar que los RDC analizados no declaran explícitamente el uso del enfoque DUA. El análisis se realizó a partir de los principios del DUA 3.0, considerando de manera diferenciada sus tres dimensiones: múltiples formas de representación, acción y expresión, e implicación (CAST, 2018). Dado que el DUA se concibe como un continuo y no como una categoría dicotómica, se optó por una clasificación cualitativa ordinal del potencial de diversificación en tres niveles: alto, medio y bajo (Al-Azawei, Serenelli y Lundqvist, 2016), y que se encuentran en la tabla 1, 2 y 3. La clasificación del potencial de diversificación en estos niveles responde a una estrategia analítica ampliamente utilizada en estudios cualitativos y de análisis de contenido educativo, orientada a describir gradientes de presencia o intensidad de determinados rasgos pedagógicos en materiales curriculares (Mayring, 2014; Saldaña, 2016).

Tabla 1

Niveles de clasificación para Múltiples formas de representación

Dimensión: Múltiples formas de representación		
Alto	**Medio**	**Bajo**
• Integra dos o más modalidades complementarias (por ejemplo: modelos visuales, animaciones, texto, simulaciones). • Permite acceder al mismo contenido desde diferentes representaciones. • Favorece la comprensión de fenómenos abstractos o no observables mediante recursos visuales o dinámicos.	• Presenta el contenido principalmente en una modalidad dominante. • Incorpora apoyos secundarios (por ejemplo, texto + imagen estática). • Ofrece representaciones claras, pero poco diversificadas.	• Dependiera de una única forma de representación sin apoyos alternativos.

Tabla 2

Niveles de clasificación para Múltiples formas de acción y expresión

Dimensión: Múltiples formas de acción y expresión

Alto	Medio	Bajo
• Propone diversidad de acciones cognitivas y procedimentales (manipular, escribir, clasificar, modelar, seleccionar, resolver). • Permite distintos tipos de respuesta o productos. • Favorece la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento.	• Propone acciones claras, pero relativamente homogéneas. • Orienta la respuesta del estudiante hacia un tipo de producto predominante. • Limita la expresión a formatos predefinidos.	• Restringe la participación a acciones pasivas o de selección mínima

Tabla 3

Niveles de clasificación para Múltiples formas de implicación

Dimensión: Múltiples formas de implicación

Alto	Medio	Bajo
• Incorpora elementos de contextualización significativa. • Utiliza estrategias lúdicas. desafíos progresivos o simulaciones cercanas al entorno del estudiante. • Incluye instancias de autoevaluación, retroalimentación o metacognición.	• Mantiene un enfoque académico tradicional. • Presenta actividades pertinentes, pero con baja variabilidad motivacional. • No explicita estrategias de autorregulación, aunque permite cierto grado de autonomía.	• Carece de elementos motivacionales o de involucramiento cognitivo.

Las decisiones de categorización se fundamentaron exclusivamente en evidencia explícita presente en el diseño del recurso y en su orientación pedagógica, evitando inferencias basadas en usos hipotéticos o adaptaciones externas. Para asegurar la confiabilidad del análisis, los criterios de clasificación fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Los especialistas correspondían a profesionales con experiencia en didáctica de las ciencias, inclusión educativa y análisis curricular. Cada juez analizó una muestra representativa del corpus utilizando los criterios definidos para las categorías alto, medio y bajo. Posteriormente se compararon las clasificaciones obtenidas, observándose un alto nivel de concordancia entre los eva-

luadores. Las discrepancias menores fueron discutidas y resueltas mediante consenso, fortaleciendo la consistencia del proceso analítico.

De manera complementaria, se incorporó el análisis desde el Decreto N°83/2015, identificando el grado en que el diseño de los RDC puede ser considerado una adecuación de acceso o de proceso de carácter no significativo, favoreciendo el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades educativas sin modificar los objetivos curriculares (MINEDUC, 2015; Echeita y Ainscow, 2011). La articulación entre el DUA y el Decreto N°83 resulta especialmente relevante en la enseñanza de las ciencias, ámbito en el que las demandas cognitivas, simbólicas y abstractas pueden constituir barreras significativas para el aprendizaje del estudiantado (Novoa, 2018). En este sentido, diversos estudios han evidenciado que el uso de recursos digitales diseñados bajo principios de diversificación favorece la comprensión conceptual, la motivación y la participación en ciencias escolares (Smetana y Bell, 2011; Talanquer, 2011).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos permiten discutir una serie de hallazgos relevantes en torno a la distribución funcional de los RDC, sus usos pedagógicos predominantes y las oportunidades, así como las tensiones, que emergen respecto de la inclusión educativa en la enseñanza de las ciencias. Si bien el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, se incorporan recuentos y porcentajes con fines descriptivos, con el objetivo de visualizar tendencias y patrones emergentes del análisis categorial, sin pretensión de inferencia estadística ni generalización. Distribución del tipo de RDC y progresión pedagógica por asignatura y nivel.

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio es la distribución diferenciada del tipo de RDC (GCO, GCU y GCO–GCU) según asignatura y nivel educativo. Como se muestra en la Tabla 4, en Física I medio predomina de manera clara el RDC del tipo GCO, centrado en la recontextualización del conocimiento disciplinar a través de explicaciones, representaciones visuales o simulaciones conceptuales. En contraste, en Física II medio y, especialmente, en Química II medio, se observa un aumento significativo de recursos de tipo GCU y, con mayor fuerza, de recursos híbridos GCO–GCU.

Tabla 4
Distribución del tipo de RDC por asignatura y nivel

Asignatura / Nivel	GCO	GCU	GCO–GCU	Total RDC
Física I Medio	10	2	0	12
Física II Medio	6	6	0	12
Química I Medio	6	6	0	12
Química II Medio	0	3	9	12
Total general	**22**	**17**	**9**	**48**

Este patrón se ilustra claramente en RDC específicos del corpus. Por ejemplo, el RDC de Física I medio “Sonido y ondas” fue clasificado como GCO, ya que su diseño se orienta principalmente a la recontextualización del conocimiento disciplinar, centrando la actividad en la comprensión de la naturaleza del sonido como fenómeno ondulatorio.

La orientación pedagógica enfatiza relaciones conceptuales clave —onda, medio de propagación, vibración y amplitud— y delega en la mediación docente la estructuración didáctica de la actividad. Si bien se sugieren momentos de inicio, desarrollo y cierre, estos no se encuentran incorporados en el diseño del recurso, sino que operan como apoyos externos, razón por la cual el RDC no conduce explícitamente la actividad del estudiante y no cumple funciones propias de un GCU (ver figura 1).

En contraste, un ejemplo representativo de RDC clasificado como GCU corresponde a la “La fábrica de enlaces químicos” de Química I medio. En este recurso, la orientación pedagógica organiza explícitamente la actividad en momentos de inicio, desarrollo y cierre, indicando acciones concretas tanto para el docente como para el estudiantado, tales como revisar instrucciones, formar moléculas, analizar retroalimentación y reintentar la tarea con nuevos criterios.

El RDC no se limita a presentar contenidos sobre enlaces químicos, sino que opera como un dispositivo organizador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando evaluación de proceso, retroalimentación y toma de decisiones pedagógicas, lo que justifica su clasificación como GCU y no como GCO (ver figura 2).

Figura 1

RDC de Física I Medio “Sonido y ondas”.

Figura 2

RDC de Química I Medio "La fábrica de enlaces químicos"

Aunado a lo anterior, puede interpretarse como una progresión pedagógica implícita en el diseño de los RDC: mientras en los niveles iniciales se privilegia la comprensión conceptual y la visualización de fenómenos —particularmente relevante en ciencias con alto grado de abstracción—, en el nivel superior inmediato se incrementa la necesidad de estructurar la actividad pedagógica, orientar procesos cognitivos complejos y favorecer la integración de saberes (ver tabla 5). Esta evolución es coherente con planteamientos curriculares que sostienen que, a medida que aumenta la complejidad conceptual, se vuelve indispensable una mayor explicitación didáctica y una conducción más clara del aprendizaje (Bernstein, 1990; Christie, 2002; Rose, 2014).

Tabla 5

Distribución porcentual del tipo de RDC total del corpus

Tipo de RDC	Frecuencia	Porcentaje (%)
GCO	22	45,8 %
GCU	17	35,4 %
GCO–GCU	9	18,8 %
Total	48	100 %

Desde la perspectiva del discurso pedagógico, estos resultados refuerzan la idea de que los RDC pueden ser comprendidos como extensiones funcionales del Texto Escolar, operando como macrogéneros curriculares digitales que integran, en distinta proporción, géneros del conocimiento y géneros curriculares. El hecho de que los RDC híbridos emerjan con mayor frecuencia en Química II medio sugiere que esta asignatura demanda con mayor fuerza la articulación simultánea entre representación conceptual y conducción pedagógica, especialmente en contenidos como química orgánica o estequiometría, donde la sola enseñanza directa resulta insuficiente para garantizar la comprensión profunda.

Predominio de funciones pedagógicas orientadas a la aplicación y profundización conceptual.

El análisis de las funciones pedagógicas identificadas en el total del corpus muestra una clara concentración en funciones de aplicación conceptual y procedimental, así como de desarrollo y profundización conceptual. En cambio, las funciones vinculadas a la evaluación formativa, la metacognición o la síntesis integradora aparecen con menor frecuencia (ver tabla 6).

Tabla 6

Funciones pedagógicas identificadas de los RDC

Macrofunción pedagógica	Descripción sintética	Total	%
Introducción / activación conceptual	Activación de conocimientos previos, introducción de nociones clave, contextualización inicial	11	22,9
Desarrollo y profundización conceptual	Explicación, modelización, visualización de conceptos y relaciones disciplinares	13	27,1
Aplicación conceptual y procedimental	Resolución de problemas, simulaciones, modelización aplicada, experimentación virtual	14	29,2
Integración, síntesis y metacognición	Síntesis conceptual, mapas, reflexión, integración de contenidos	6	12,5
Evaluación y consolidación de aprendizajes	Evaluación formativa, retroalimentación, cierre evaluativo	4	8,3
Total		**48**	**100 %**

Este hallazgo resulta particularmente significativo si se considera que la literatura en didáctica de las ciencias ha enfatizado reiteradamente la importancia de la evaluación formativa y la metacognición como estrategias clave para favorecer aprendizajes profundos y transferibles (Talanquer, 2011; Smetana y Bell, 2012). La baja presencia de estas funciones sugiere que, si bien los RDC ofrecen oportunidades relevantes para la exploración y aplicación de conceptos, no siempre promueven explícitamente procesos de autorregulación del aprendizaje, lo cual puede limitar su potencial inclusivo, especialmente para estudiantes que requieren mayor andamiaje.

Desde el enfoque de los géneros discursivos, este predominio funcional se asocia mayoritariamente a los RDC de tipo GCO y GCU orientados a la resolución de tareas o a la manipulación de representaciones, mientras que los recursos híbridos GCO–GCU tienden a distribuir de manera más equilibrada las funciones pedagógicas. Esto refuerza la idea de que la hibridación genérica no solo amplía el rol pedagógico del recurso, sino que también diversifica las funciones que puede cumplir dentro de la secuencia didáctica.

Potencial DUA y Decreto 83: fortalezas y tensiones en el diseño de los RDC

En términos del potencial para la diversificación de la enseñanza, los resultados que se muestran en la tabla 7, dan un panorama ambivalente pero prometedor. Por una parte, se observa que ningún RDC presenta un potencial bajo en la dimensión de representación, lo que da cuenta de un esfuerzo sistemático por incorporar multimodalidad —visual, textual e interactiva— en la enseñanza de contenidos científicos. Este hallazgo es consistente con estudios que destacan el valor de las representaciones múltiples para reducir barreras cognitivas en ciencias, particularmente en contenidos abstractos o no observables (Kress, 2010; Galindo, 2014).

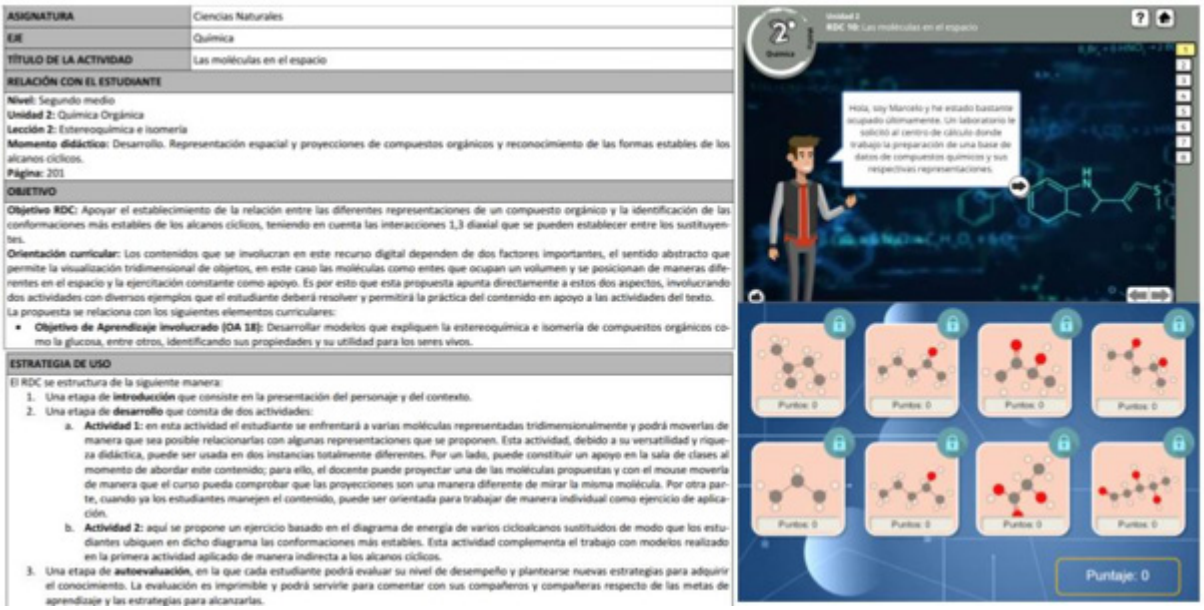
Un ejemplo representativo de RDC con alto potencial para la diversificación de la enseñanza desde el marco del DUA corresponde al recurso “Las moléculas en el espacio”, de Química II medio. Este RDC presenta un diseño pedagógico que articula de manera consistente las tres dimensiones del DUA: representación, acción y expresión, e implicación. En la dimensión de representación, el recurso destaca por la incorporación de modelos tridimensionales manipulables, proyecciones moleculares (Newman y caballete), diagramas de energía y representaciones espaciales de alcanos cíclicos. Estas múltiples representaciones permiten abordar un contenido altamente abstracto —la estereoquímica y la isomería— desde distintos modos de acceso, reduciendo barreras cognitivas asociadas a la visualización espacial y favoreciendo la comprensión conceptual profunda.

En la dimensión de acción y expresión, el RDC ofrece amplias oportunidades para que los estudiantes interactúen activamente con el contenido, ya sea manipulando moléculas en tres dimensiones, relacionando representaciones equivalentes o ubicando conformaciones en diagramas de energía. El diseño de las actividades permite distintos ritmos de trabajo y modalidades de uso —colectivo, guiado por el docente, o individual—, lo que amplía las formas en que los estudiantes pueden demostrar su comprensión y aplicar los aprendizajes.

Asimismo, el RDC incorpora estrategias que favorecen la implicación del estudiantado, tales como la libertad de manipulación de los modelos, la progresión gradual de las actividades y una etapa explícita de autoevaluación. Esta última permite a los estudiantes monitorear su propio desempeño, reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje y plantearse metas de mejora, fortaleciendo la autonomía y la autorregulación, elementos centrales del enfoque DUA (ver figura 3).

Figura 3

RDC de Química II Medio "Las moléculas en el espacio"



ASIGNATURA	Ciencias Naturales
EJE	Química
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	Las moléculas en el espacio

RELACIÓN CON EL ESTUDIANTE

Nivel: Segundo medio
Unidad 2: Química Orgánica
Lección 2: Estereoquímica e isomería
Momento didáctico: Desarrollo. Representación espacial y proyecciones de compuestos orgánicos y reconocimiento de las formas estables de los alcanos cíclicos.
Página: 201

OBJETIVO

Objetivo RDC: Apoyar el establecimiento de la relación entre las diferentes representaciones de un compuesto orgánico y la identificación de las conformaciones más estables de los alcanos cíclicos, teniendo en cuenta las interacciones 1,3 diaxial que se pueden establecer entre los sustituyentes.

Orientación curricular: Los contenidos que se involucran en este recurso digital dependen de dos factores importantes, el sentido abstracto que permite la visualización tridimensional de objetos, en este caso las moléculas como entes que ocupan un volumen y se posicionan de maneras diferentes en el espacio y la ejercitación constante como apoyo. Es por esto que esta propuesta apunta directamente a estos dos aspectos, involucrando dos actividades con diversos ejemplos que el estudiante deberá resolver y permitirá la práctica del contenido en apoyo a las actividades del texto.
La propuesta se relaciona con los siguientes elementos curriculares:

- **Objetivo de Aprendizaje involucrado (OA 18):** Desarrollar modelos que expliquen la estereoquímica e isomería de compuestos orgánicos como la glucosa, entre otros, identificando sus propiedades y su utilidad para los seres vivos.

ESTRATEGIA DE USO

El RDC se estructura de la siguiente manera:

1. Una etapa de **introducción** que consiste en la presentación del personaje y del contexto.
2. Una etapa de **desarrollo** que consta de dos actividades:
   a. **Actividad 1:** en esta actividad el estudiante se enfrentará a varias moléculas representadas tridimensionalmente y podrá moverlas de manera que sea posible relacionarlas con algunas representaciones que se proponen. Esta actividad, debido a su versatilidad y riqueza didáctica, puede ser usada en dos instancias totalmente diferentes. Por un lado, puede constituir un apoyo en la sala de clases al momento de abordar este contenido; para ello, el docente puede proyectar una de las moléculas propuestas y con el mouse movería de manera que el curso pueda comprobar que las proyecciones son una manera diferente de mirar la misma molécula. Por otra parte, cuando ya los estudiantes manejen el contenido, puede ser orientada para trabajar de manera individual como ejercicio de aplicación.
   b. **Actividad 2:** aquí se propone un ejercicio basado en el diagrama de energía de varios cicloalcanos sustituidos de modo que los estudiantes ubiquen en dicho diagrama las conformaciones más estables. Esta actividad complementa el trabajo con modelos realizado en la primera actividad aplicado de manera indirecta a los alcanos cíclicos.
3. Una etapa de **autoevaluación**, en la que cada estudiante podrá evaluar su nivel de desempeño y plantearse nuevas estrategias para adquirir el conocimiento. La evaluación es imprimible y podrá servirle para comentar con sus compañeros y compañeras respecto de las metas de aprendizaje y las estrategias para alcanzarlas.

Sin embargo, al analizar las dimensiones de acción y expresión e implicación, emerge una mayor variabilidad. Los RDC de tipo GCU y GCO–GCU tienden a concentrar los niveles más altos de potencial DUA, mientras que los RDC predominantemente GCO suelen ubicarse en niveles medios, especialmente en implicación. Esto sugiere que la sola diversificación representacional no garantiza, por sí misma, la participación activa ni el compromiso del estudiantado, elementos centrales del enfoque DUA (CAST, 2018).

Desde la perspectiva del Decreto 83, la mayoría de los RDC analizados presenta un potencial alto o medio para favorecer adecuaciones de acceso y de proceso, sin modificar los objetivos curriculares. No obstante, este potencial se expresa de manera más clara en aquellos recursos que estructuran explícitamente la actividad del estudiante, ofreciendo apoyos, secuencias, retroalimentación o instancias de autoevaluación. En cambio, los recursos centrados exclusivamente en la exposición o visualización del contenido dependen en mayor medida de la mediación docente para transformarse en herramientas efectivamente inclusivas.

Un ejemplo representativo de RDC con alto potencial de adecuación a los lineamientos del Decreto N°83 corresponde al recurso "Energía en la pista de patinaje", de Física II medio. Este RDC se orienta al desarrollo del concepto de energía mecánica mediante el uso de un simulador interactivo que permite al estudiantado explorar, manipular y analizar variables como altura, velocidad, masa y

fricción, manteniendo inalterado el OA del currículum nacional. Desde la perspectiva del acceso, el recurso ofrece múltiples apoyos que facilitan la comprensión de un fenómeno físico abstracto. La visualización dinámica de la energía cinética y potencial mediante gráficos en tiempo real, junto con la representación del movimiento de la patinadora en la pista, permite que estudiantes con distintos estilos y ritmos de aprendizaje accedan al contenido sin depender exclusivamente del lenguaje matemático formal. Asimismo, el contexto cercano del skateboarding actúa como mediador cultural, reduciendo barreras de entrada y favoreciendo la comprensión inicial del fenómeno.

En términos de adecuaciones de proceso, el RDC destaca por la estructuración progresiva de la actividad en etapas claramente diferenciadas: exploración inicial del simulador, incorporación gradual de variables (como la fricción) y resolución de un desafío final de diseño. Esta secuenciación permite ajustar el nivel de complejidad según las necesidades del estudiantado, ofreciendo oportunidades de ensayo, error y reformulación, lo que resulta especialmente relevante para estudiantes que requieren mayor andamiaje cognitivo. El potencial del RDC para favorecer el progreso en el aprendizaje se evidencia en la presencia de instancias explícitas de reflexión y autoevaluación, como el formulario KPSI incluido en la etapa final. Este instrumento permite a los estudiantes monitorear su nivel de comprensión, identificar dificultades y proyectar acciones de mejora, lo que se alinea con el énfasis del Decreto 83 en promover trayectorias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes, más allá del mero acceso al contenido (ver figura 4).

Figura 4

RDC de física II medio energía en la pista de patinaje.

ASIGNATURA	Ciencias Naturales
EJE	Física
TÍTULO DE LA ACTIVIDAD	Energía en la pista de patinaje

RELACIÓN CON EL ESTUDIANTE

Nivel: Segundo medio
Unidad 3: Trabajo y energía
Momento didáctico: Para desarrollar el concepto de energía mecánica.
Página: 149

OBJETIVO

Objetivo RDC: Utilizar un software de simulador para describir el movimiento de un objeto en términos de la energía mecánica y analizar los efectos que produce el modificar variables para aplicar la ley de conservación de la energía.
Orientación curricular: La propuesta está dirigida a que el o la estudiante aprenda sobre la conservación de la energía mecánica en una pista de patinaje y que explore y construya distintas rampas para observar la variación de la energía cinética y potencial. Para llevarlo a cabo, el o la estudiante deberá indagar en la relación que existe entre el *skateboarding* y la conservación de la energía mecánica construyendo una pista de patinaje, con subidas, bajadas y vueltas, que la patinadora pueda completar de inicio a fin sin caerse ni salir volando. De esta manera el o la estudiante podrá aplicar sus conocimientos en situaciones reales, desarrollar y usar modelos para describir y explicar situaciones del entorno y comprender que los logros se obtienen con esfuerzo, rigurosidad y perseverancia.
Esta propuesta de RDC se relaciona con los siguientes elementos curriculares:

- **Objetivo de Aprendizaje involucrado:** (OA 11) Describir el movimiento de un objeto, usando la ley de conservación de la energía mecánica y los conceptos de trabajo y potencia mecánica.
  - **Indicador de evaluación:** Aplican la ley de conservación de la energía mecánica para construir una pista de patinaje virtual, considerando los conceptos de energía cinética y potencial[1].
- **Habilidad científica:** Desarrollar y usar modelos. Elaborar, utilizar, seleccionar y ajustar representaciones concretas, mentales, gráficas o matemáticas para describir o explicar fenómenos observables o no observables del entorno, los sistemas y sus relaciones. Los modelos pueden ser fórmulas, dibujos, diagramas, esquemas y maquetas, entre otros. Requiere conocimiento, imaginación y creatividad.
- **Objetivo de Aprendizaje Transversal TIC:** Utilizar aplicaciones para presentar, representar, analizar y modelar información y situaciones, comunicar ideas y argumentos, comprender y resolver problemas de manera eficiente y efectiva, aprovechando múltiples medios (texto, imagen, audio y video).
- **Actitud:** (OA 8) Esforzarse y perseverar en el trabajo personal entendiendo que los logros se obtienen solo después de un trabajo riguroso, y que los datos empíricamente confiables se obtienen si se trabaja con precisión y orden.

FUNDAMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIGITAL

El contexto creativo de esta propuesta, que funciona como **hilo conductor** del mismo, tiene relación con el *skateboarding* y la construcción de las pistas de patinaje en la que los deportistas realizan sus piruetas. En este escenario, el o la estudiante deberá ser capaz de utilizar un ***software* de simulación** para aplicar la ley de conservación de la energía mecánica en el movimiento de un objeto, con el fin de resolver un desafío que consiste en construir una pista de patinaje que responda a ciertos requisitos y que considere los conocimientos previos que tiene cada estudiante[2].
Esta estrategia digital constituye un procedimiento para la formación y construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y el fomento de las actitudes, pues conduce al o la estudiante a contextos a los cuales no puede acceder en el aula y le permite estudiar, analizar y evaluar los cambios que experimenta la energía cinética y potencial de una patinadora que recorre la pista de patinaje.
Este RDC se relaciona con el Tema 3 de la Unidad Trabajo y energía, en el cual se describe el movimiento de un objeto, usando la ley de conservación de la energía mecánica y los conceptos de trabajo y potencia mecánica. Sin embargo, para dar sustento a estas descripciones se hace necesario evidenciar cómo es el movimiento del objeto y cómo se manifiesta la energía; esto se obtiene gracias al planteamiento del desafío que se desarrollará en tres etapas. En la primera, se podrá conocer la simulación y estudiar algunas de las variables que intervienen en el movimiento, como la masa, la velocidad, la altura o la posición de la patinadora. En la segunda etapa se incluye la variable fricción, con el fin de que cada estudiante pueda notar los cambios en la energía mecánica que posee la patinadora cuando se mueve por la pista. Finalmente, en la tercera etapa, se deberá construir una pista de patinaje que contenga subidas, bajadas, rizos, que la patinadora pueda recorrer de principio a fin.

Estos resultados dialogan con investigaciones que advierten que el diseño universal no se agota en la accesibilidad del contenido, sino que requiere oportunidades reales de participación, elección y autorregulación, especialmente en contextos de diversidad (Al-Azawei et al., 2016; Echeita & Ainscow, 2011).

Tabla 7

Potencial DUA y de adecuación según Decreto 83 de RDC (total del corpus)

	Múltiples formas de representación		Múltiples formas de acción y expresión		Múltiples formas de implicación		Decreto 83	
Nivel	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Alto	19	39,6	24	50	22	45,8	26	54,2
Medio	29	60,4	21	43,8	24	50	20	41,6
Bajo	0	0	3	6,2	2	4,2	2	4,2

Cruce interpretativo: tipo de RDC, funciones pedagógicas y potencial inclusivo

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación radica en los cruces analíticos realizados entre tipo de RDC, funciones pedagógicas y potencial DUA/Decreto 83. Los resultados muestran que los RDC híbridos GCO–GCU concentran, de manera consistente, mayores niveles de potencial inclusivo, así como una mayor diversidad funcional. Estos recursos no solo recontextualizan el conocimiento disciplinar, sino que también orientan explícitamente la actividad pedagógica, lo que amplía las oportunidades de acceso, participación y progreso para el estudiantado.

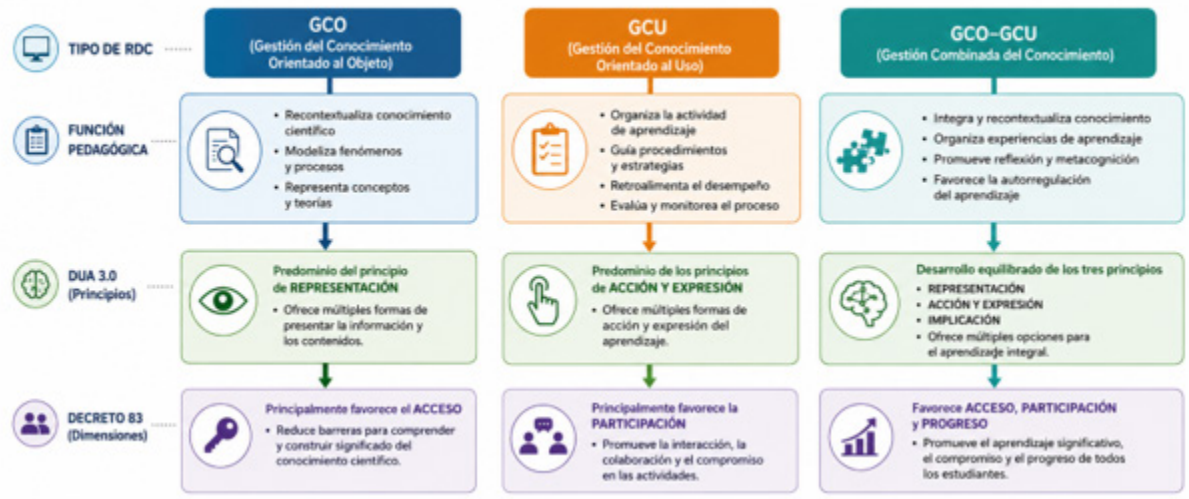
Este cruce se evidencia, por ejemplo, en RDC híbridos de Química II medio que combinan simulaciones conceptuales con secuencias didácticas explícitas. Estos recursos no solo permiten representar fenómenos complejos, sino que también orientan la acción del estudiante mediante consignas, retroalimentación y momentos de síntesis, alcanzando niveles altos de potencial DUA en acción y expresión, así como una mayor coherencia con los principios del Decreto 83.

Este hallazgo refuerza de que la conducción pedagógica explícita constituye un factor clave para la diversificación de la enseñanza, especialmente en ciencias. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que permite matizar una visión tecnocéntrica de los recursos digitales: no es el soporte digital en sí mismo el que garantiza inclusión, sino el diseño pedagógico-discursivo que lo sustenta.

Asimismo, el cruce entre funciones pedagógicas y potencial DUA muestra que aquellas funciones orientadas a la aplicación, exploración y síntesis tienden a asociarse con mayores niveles de acción y expresión, mientras que las funciones meramente expositivas se vinculan con niveles medios de implicación. Esto sugiere que la diversificación del aprendizaje en ciencias se ve favorecida cuando los recursos desplazan el foco desde la transmisión hacia la actividad, coherentemente con enfoques contemporáneos de enseñanza científica.

Figura 5.

Relación entre tipo de RDC, función pedagógica y potencial inclusivo



LIMITACIONES Y PROYECCIONES

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el análisis se centró exclusivamente en el diseño pedagógico de los RDC y sus orientaciones asociadas, sin observar su implementación efectiva en contextos reales de aula. En consecuencia, los resultados permiten identificar potencialidades y restricciones de los recursos, pero no establecer efectos sobre el aprendizaje ni sobre la participación de los estudiantes.

En segundo lugar, el corpus se restringió a los RDC de Física y Química de I y II medio, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otras disciplinas y niveles educativos. Finalmente, aunque se incorporó un proceso de validación mediante juicio de expertos, resulta necesario complementar esta línea de investigación con estudios de implementación que examinen cómo docentes y estudiantes utilizan estos recursos en contextos escolares diversos.

CONCLUSIONES

A partir del análisis cualitativo desarrollado, es posible extraer un conjunto de conclusiones relevantes que aportan a la comprensión del rol que estos recursos desempeñan en el ecosistema curricular digital chileno.

En primer lugar, los RDC analizados constituyen un conjunto heterogéneo de recursos, cuya naturaleza pedagógico-discursiva no se limita a una única función o tipología, particularmente en el grado de explicitación pedagógica y en el tipo de mediación que proponen para el aprendizaje del estudiantado. Esta diversidad confirma que los RDC pueden ser comprendidos como un macrogénero del discurso pedagógico digital, en el que coexisten distintos modos de mediación del conocimiento y de orientación de la actividad del estudiantado.

En segundo lugar, la clasificación de los RDC según su naturaleza discursivo–pedagógica permitió identificar un predominio de recursos orientados a la recontextualización del conocimiento científico (GCO), especialmente en aquellos que privilegian la representación conceptual y la visualización de fenómenos. En contraste, los RDC clasificados como Género Curricular (GCU), aunque menos frecuentes, destacan por estructurar de manera explícita la actividad del estudiante y orientar el proceso de enseñanza, configurándose como dispositivos con mayor capacidad de organizar la experiencia de aprendizaje en el aula.

En tercer lugar, el análisis de las funciones pedagógicas reveló que los RDC cumplen principalmente funciones asociadas a la presentación, exploración y apoyo a la comprensión de contenidos científicos, mientras que las funciones vinculadas a la metacognición, la evaluación formativa y la autorregulación del aprendizaje aparecen de manera más limitada. Este hallazgo sugiere que, si bien los RDC aportan significativamente a la comprensión conceptual, su diseño aún presenta oportunidades de mejora para fortalecer procesos de aprendizaje más profundos y autónomos.

En cuarto lugar, el estudio permite concluir que los RDC analizados presentan un potencial relevante, aunque aún parcial, para la diversificación de la enseñanza, en particular en lo relativo al acceso al conocimiento científico. En coherencia con los principios del DUA 3.0 y los lineamientos del Decreto N°83, los RDC tienden a fortalecer la comprensión conceptual mediante recursos visuales y multimodales, lo que amplía las oportunidades de acceso para un estudiantado diverso. Sin embargo, este potencial se concentra principalmente en la dimensión representacional, mientras que las oportunidades para diversificar la acción, la expresión y la implicación del estudiantado se desarrollan de manera menos sistemática, limitando la promoción de trayectorias de aprendizaje más autónomas y personalizadas.

Asimismo, los cruces interpretativos entre tipo de RDC, funciones pedagógicas y potencial de diversificación permiten identificar una complementariedad pedagógica no siempre explicitada en el diseño de los recursos. Mientras los RDC de tipo GCU destacan por estructurar la actividad y favorecer

el acceso y la participación, los RDC de tipo GCO aportan de manera significativa a la representación flexible y a la comprensión profunda de los fenómenos científicos. Esta tensión productiva sugiere que el mayor valor pedagógico de los RDC no reside en su adscripción a un único tipo, sino en la articulación intencionada de ambos géneros para avanzar desde el acceso hacia el progreso efectivo en el aprendizaje de todos los estudiantes.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que los RDC analizados no pueden ser concebidos únicamente como extensiones instrumentales del texto escolar, sino como artefactos pedagógicos con una lógica discursiva propia, cuyo diseño configura de manera significativa las oportunidades de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, el estudio aporta evidencia empírica que invita a revisar críticamente los criterios de diseño, selección e integración de los RDC, especialmente en lo que respecta a su alineación con los principios del DUA y con los marcos normativos de inclusión educativa vigentes en Chile.

Finalmente, los resultados de este estudio abren proyecciones relevantes tanto a nivel investigativo como pedagógico–curricular. En el plano investigativo, la caracterización de la naturaleza pedagógica de los RDC y de su potencial para la diversificación de la enseñanza constituye una base empírica sólida para futuras investigaciones que profundicen en su implementación en contextos reales de aula, explorando los modos en que estos recursos son apropiados por el profesorado y articulados con las prácticas de enseñanza en ciencias. Este tipo de estudios permitiría avanzar desde el análisis del diseño hacia la comprensión de las dinámicas de uso pedagógico y su relación con los procesos de aprendizaje del estudiantado.

En el plano pedagógico, los hallazgos ofrecen un sustento investigativo concreto para la incorporación intencionada de los RDC en las planificaciones de clase, particularmente en aquellas que son diseñadas y distribuidas como orientaciones para equipos docentes. La caracterización funcional y el análisis del potencial DUA de los RDC permiten concebir estos recursos como insumos curriculares estratégicos para la diversificación de la enseñanza en el abordaje de los OA, favoreciendo múltiples formas de acceso, participación y expresión en el aula. En este sentido, la integración de los RDC no se restringe a una respuesta focalizada para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, sino que se proyecta como una estrategia pedagógica de alcance universal, coherente con el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje, que beneficia a la totalidad del grupo curso y contribuye a la construcción de aulas de ciencias más inclusivas, flexibles y equitativas.

Los resultados de esta investigación poseen implicancias relevantes para la formación inicial y continua del profesorado. La identificación de funciones pedagógicas diferenciadas en los RDC y de su potencial para la diversificación de la enseñanza evidencia la necesidad de fortalecer en los docentes capacidades de análisis crítico de recursos curriculares digitales.

Más allá del uso instrumental de tecnologías educativas, los hallazgos sugieren la importancia de desarrollar competencias vinculadas al diseño universal para el aprendizaje, la diversificación pedagógica y la selección informada de recursos en función de las barreras de acceso, participación y

progreso que enfrentan los estudiantes. En este sentido, los RDC pueden constituirse en herramientas valiosas para la formación docente, permitiendo analizar ejemplos concretos de diseño pedagógico inclusivo y reflexionar sobre su integración en las prácticas de aula.

REFERENCIAS

Al-Azawei, A., Serenelli, F. y Lundqvist, K. (2016) Universal Design for Learning (UDL): A Content Analysis of Peer-Reviewed Journal Papers from 2012 to 2015. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning,* 16, 39-56. https://doi.org/10.14434/josotl.v16i3.19295

Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control*, Volume IV. Londres: Routledge.

CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines* version 3.0. CAST.

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version* 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Christie, F. (2002). Classroom discourse analysis: A functional perspective. Londres: Continuum.

Echeita-Sarrionandía, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. T*ejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura,* (12), 26-46. https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497

Galindo-Gómez, A. (2014) El uso de representaciones multimodales y la evolución de los modelos escolares. *Avances en Didáctica de la Química: Modelos y lenguaje,* 51-61.

González Rey, F. (2006). I*nvestigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción del conocimiento*. McGraw-Hill.

Gunther, K. y Staffan S. (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *The Internet and Higher Education.* 15(4), 265-268. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta. ed.). McGraw-Hill.

Ibáñez, R., Moncada, F., y Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista signos*, 51(98), 430-456. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342018000300430&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F., y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscópio*, 15(3), 462–476. https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.153.06

Jódar Marín, J. (2010). La Era Digital: Nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. Razón y palabra, 21(98), 206-220. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791863

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Routledge.

Marcano Godoy, K. (2020). Impacto de la Aplicación Kahoot en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Física y Química de Educación Media. *Revista de Investigación*, 100 (44), 40-64. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1915/1884

Marcano Godoy, K. (2024). Uso del Software Educativo Crocodile Chemistry para potenciar la enseñanza de la Química Inorgánica en la formación de docentes de Química. [Tesis de Magíster no publicada]. Universidad Central de Chile.

Marcano Godoy, K. y Cedeño Hernández, M. (2019). Uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido “Enlace Químico y sus Propiedades”, centrado en habilidades cognitivas en estudiantes de educación media chilena. *Revista Educación Las Américas*, 9, 19-35. https://doi.org/10.35811/rea.v9i0.61

Martin, J. y Rose, D. (2013). Pedagogic Discourse: Contexts of Schooling. *RASK: International Journal of Language and Communication*. 38, 219-264. https://www.researchgate.net/publication/355357018_Pedagogic_discourse_contexts_of_schooling

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution.* Klagenfurt.

Ministerio de Educación. (2015). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto N° 83/2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (2023). *Descripción general Textos Escolares*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://www.ayudamineduc.cl/ficha/descripcion-general-textos-escolares-5

Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2019). *Recursos Educativos Digitales*, RED. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-audiovisuales-para-la-diversificacion-de-la-ensenanza/recursos-educactivos-digitales/

Novoa Echaurren, A. (2018). Representaciones multimodales y las nuevas alfabetizaciones en la era digital. R*e-Presentaciones: Periodismo, comunicación y Sociedad*, 9, 117-124. https://doi.org/10.35588/jv4myv40

Rose, D. (2014). Analyzing pedagogic discourse: An approach from genre and register. *Functional Linguistics,* 1(11), 1-32. https://www.researchgate.net/publication/275250038_Analysing_pedagogic_discourse_an_approach_from_genre_and_register

Salas, C., Moncada, F., Ibáñez, R. y Santana, A. (2021). Recursos Digitales Complementarios en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 59-78. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300059

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). Sage.

Smetana, L. y Bell, R. (2012). Computer Simulations to Support Science Instruction and Learning: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 34(9), 1337–1370. https://doi.org/10.1080/09500693.2011.605182

Talanquer, V. (2011). Macro, Submicro, and Symbolic: The many faces of the chemistry “triplet.” *International Journal of Science Education,* 33(2), 179–195. https://doi.org/10.1080/09500690903386435

Declaraciones de los autores

Contribución de los autores: (Taxonomía CRediT): **Keiber Alberto Marcano Godoy**: conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; análisis formal; validación; redacción del borrador original; revisión y edición del manuscrito; visualización; administración del proyecto y supervisión. Yeferson **Jesús Serrano Anzola**: conceptualización; metodología; investigación; curación de datos; análisis formal; validación; redacción del borrador original; revisión y edición del manuscrito; visualización; administración del proyecto y supervisión.

Financiamiento. Esta investigación no recibió financiamiento externo.

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