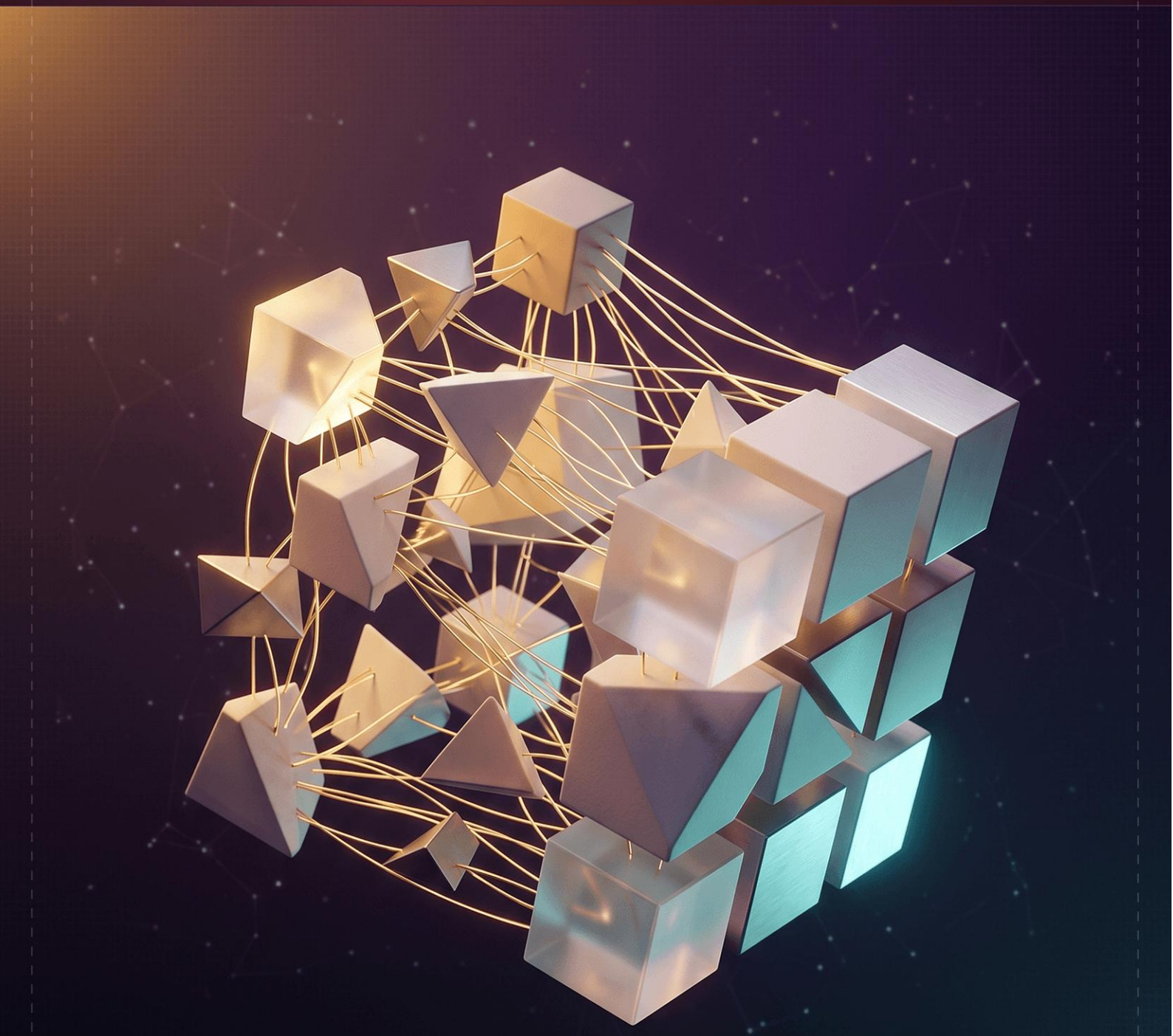
Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0

Vol. 19 (1) I DIC. 2025 – MAYO 2026
ISSN: 2665-0266 · ISNI: 0000 0005 0409 1664
Ringgold ID: 608948 · ROR: 037jqrk16
Ejemplar No. 42



EDICIÓN TEMÁTICA · VOL. 19 · NÚM. 1

Resiliencia Paradigmática

ISBN: 978-980-12-9601-0
DOI: 10.37843/rted
Depósito Legal: LA2017000128

CC BY-NC-ND 4.0

Suscribete a Nuesta Edición Online

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16

COMITÉ EDITORIAL

REVISTA INDEXADA-ARBITRADA
EDITORIAL: GRUPO DOCENTES 2.0 C.A.

EDICIÓN

RTED RESILIENCIA PARADIGMÁTICA, Vol. 19 Núm. 1, MAYO 2026

Editorial Grupo DOCENTES 2.0 J-409380360

ISSN: 2665-0266
ISNI: 0000 0005 0409 1664
Ringgold ID: 608948
ROR: 037jqrk16
DEPOSITO LEGAL: LA2017000128

Dirección y Gestión Editorial

La Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0 mantiene una separación estructural entre la gestión administrativa-financiera y la toma de decisiones científicas. Las decisiones editoriales se fundamentan en criterios académicos, revisión por pares doble ciego, transparencia editorial y buenas prácticas internacionales.

Comité	Nombre	Rol	Afiliación	País
Dirección y Gestión Editorial	Dra. Ruth Mujica-Sequera, Ed.D.	Directora General / Presidenta	Grupo Docentes 2.0 C.A.	Venezuela / Estados Unidos
	Dr. Kenneth Rosillón, PhD.	Editor en Jefe	Centro de Estudios Superiores en Ingeniería — CESI	Venezuela
	Dra. Iris Agustina Jiménez Pitre, PhD.	Coeditora Externa	Universidad de La Guajira	Colombia
Comité Editorial	Dra. Raysa Chirino García, PhD.	Orientación, rigor y supervisión	Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín — URBE	Venezuela
	Dra. Martha Violeta Chirinos Díaz, PhD.		Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"	Venezuela
	Dra. Marifel Anzalone		Universidad de Talca	Chile
	Dr. John Kendry Cobo Beltrán, PhD.		Universidad César Vallejo	Perú
	Dr. Miguel Ángel Millán, PhD.		Universidad de las Américas y el Caribe	México
	Dra. Nepsi Beatriz García Heredia, PhD.		Universidad Internacional de Valencia — VIU	España
	Dra. Nora Panza de Ferrer, PhD.		Universidad Fermín Toro	Venezuela
	Dr. Douglas Pastor Barraez Herrera, PhD.		Universidad Fermín Toro	Venezuela
	Dra. María Delia Ferrer Panza, PhD.		Universidad Fermín Toro	Venezuela
	Dra. Rosa Salomé Ortiz González, PhD.		Colegio Las Colinas	Venezuela
Comité Científico Internacional	Dr. Odiel Estrada Molina, PhD.	Evaluación, validación y rigor	Universidad de Valladolid	España
	Dra. Haydee Guillermina Páez, Ed.D.		Universidad José Antonio Páez	Venezuela
	Dr. Carlos Jorge Landaeta Mendoza, PhD.		Universidad Privada San Francisco de Asís	Bolivia
	Dr. Víctor Jama Zambrano, PhD.		Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	Ecuador
	Dr. Juan José Gigliotti		Fundación ENAP — Estudio para las Neurociencias Aplicadas	Argentina
	Dra. Ruth Adriana Toro Álvarez, PhD.		Universidad San Ignacio de Loyola	Perú
	Dra. Rafaela Solís Muñoz, PhD.		Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	México
Comité Jurídico y de Ética	Dr. Luis Andrés Crespo Berti, PhD.	Legalidad, ética y cumplimiento.	Universidad Regional Autónoma de los Andes	Ecuador
Soporte Técnico	Grupo Docentes 2.0 C.A.	Soporte Técnico	Editorial Grupo Docentes 2.0 C.A.	Venezuela

INDICE

N.º	Título	Pág.
1	The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students	5
2	Práctica Docente en la Educación Superior	17
3	Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica	29
4	Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria	46
5	Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial	59
6	La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos	72
7	Impact of Neuroscience-Based Interventions on Early Learning	82
8	Oral Tradition and ICT as Strategies to Foster Writing in Basic Education	94
9	Perceptions of Learning with ChatGPT in University Business Education	102
10	Modalidades de Titulación y Tendencias Formativas en la Carrera de Psicología	113
11	Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación	122
12	Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria	132
13	Los Esquemas de Afrontamiento y su Impacto en el Burnout	137
14	Abordaje de la Regulación Emocional desde la Segunda y Tercera Generación de la Terapia Cognitivo Conductual	146
15	Educar en la Era del Cambio: La Gestión Tecnológica como Puente al Futuro	155
16	Retos y Oportunidades en el Uso de Inteligencia Artificial en la Educación Superior Ecuatoriana	162
17	Matemática y Ciencia en el Aula: Explorando la Proporción Áurea en el Cuerpo Humano	176
18	Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas	184
19	Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial	198
20	Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación	209
21	Challenges and Limitations of Digital Citizenship in Latin America	222
22	Estrés y Procrastinación Académica en Estudiantes Ingresantes a la Universidad	239
23	Prácticas Empresariales Vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible	248
24	Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico	260
25	Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos	271
26	Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú	281
27	Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública	288
28	Propuesta Didáctica para Fortalecer la Competencia Gramatical y Lingüística en Inglés en Educación Media	296
29	Formación en Valores en Instituciones de Educación Básica Elemental	302
30	Teaching Stragies ies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education	314
31	Hacia el Aprendizaje Autónomo: La Mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria	324
32	Perspectiva sobre la Educación Financiera en Ecuador de los Estudiantes del Bachillerato Técnico en Contabilidad	337
33	Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence	345
34	La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media	356
35	Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination	366
36	Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos	378
37	Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional	388
38	Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés	399
39	La Educación a Distancia y Virtual: Desafíos Docentes	412
40	Experiencias de Implementación del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social	421
41	Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Secundaria	434
42	Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts	444
43	Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior	456
44	La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica	467
45	Pilar: Plataforma Intuitiva, Libre y Analítica para el Registro, Gestión y Análisis de Calificaciones	477
46	Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior	487
47	Conductas Disruptivas y Redes Sociales	498
48	Justicia Social para la Niñez Migrante en la Educación Parvularia Chilena	511

Editorial

Resiliencia Paradigmática: educación, tecnología e investigación ante los nuevos horizontes formativos

Dr. Kenneth Rosillón, PhD.
Editor en Jefe
Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0

La edición "Resiliencia Paradigmática" de la *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0* constituye una invitación a repensar la educación desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria y transformadora. En un contexto marcado por aceleradas mutaciones tecnológicas, tensiones sociales, desafíos éticos y nuevas demandas formativas, la resiliencia deja de entenderse como una simple capacidad de adaptación y se configura como una respuesta epistémica, pedagógica e investigativa frente a la complejidad del presente.

Los artículos que integran este número evidencian la amplitud de las problemáticas que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos: inteligencia artificial, entornos virtuales, competencias digitales, formación docente, pensamiento crítico, investigación formativa, ciudadanía digital, bienestar socioemocional, inclusión, justicia social, sostenibilidad y ética académica. Esta diversidad temática permite reconocer que la educación actual exige marcos de análisis capaces de articular saberes pedagógicos, científicos, tecnológicos y humanísticos, sin perder de vista la centralidad de la persona y el compromiso social del conocimiento.

Desde esta mirada, la innovación educativa no puede reducirse a la mera incorporación de herramientas digitales, plataformas o recursos emergentes. Su verdadero valor reside en la capacidad de transformar las prácticas pedagógicas, fortalecer la autonomía intelectual, promover la equidad, ampliar las oportunidades de aprendizaje y responder con rigor a las necesidades de los distintos contextos formativos. Por ello, los aportes reunidos en esta edición ofrecen evidencias, reflexiones y propuestas orientadas a consolidar una educación más crítica, inclusiva, ética y científicamente fundamentada.

En consecuencia, "Resiliencia Paradigmática" reafirma el compromiso editorial de la revista con la producción y la divulgación del conocimiento académico de calidad, sustentadas en la investigación, la revisión crítica y la pertinencia social. Esta edición invita a docentes, investigadores, gestores educativos y comunidades académicas a asumir el cambio no como una amenaza, sino como una oportunidad para construir nuevas arquitecturas del aprendizaje, fortalecer la cultura científica y proyectar futuros educativos más justos, sostenibles y humanizadores.

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

ARTICLE

The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students

El Entorno Virtual Second Life en la Competencia Comunicativa Escrita en Estudiantes de Educación Básica

Dany Galu Vargas-Chavez[1], David Salomon Quispe-Choqque[2], Ladislao Monge-Suarez[3] and Luis Alberto Osorio-Chirinos[4]

[1]Continental University, Huancayo, Peru, email: dvargasc@continental.edu.pe
[2]Continental University, Huancayo, Peru, email: dquispech@continental.edu.pe
[3]Continental University, Huancayo, Peru email: lmonge@continental.edu.pe
[4]Continental University, Huancayo, Peru, email: losorio@continental.edu.pe

Received: August 4, 2025 | **Accepted:** December 9, 2025 | **Published:** May 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.732

ABSTRACT

The rapid development of ICTs has significantly impacted various sectors, including education. Therefore, the objective of this research was to demonstrate whether the use of the Second Life virtual environment improves the development of the competence "Writes various types of texts in their mother tongue" among students at the Ollantay Educational Institution. The study was conducted within the positivist paradigm, under the hypothetico-deductive method, with a quantitative approach and a one-group pre-experimental pretest-posttest design, with descriptive-comparative scope, and longitudinal temporality. A non-probabilistic sample of 29 students was selected. Two main variables were analyzed: the virtual environment as a means of pedagogical interaction and written communicative competence as an expression of students' expressive development. Data were collected through systematic observation during the implementation of the learning sessions, and written performance was assessed using a previously validated analytical rubric. To guide the analysis, one general hypothesis and four specific hypotheses were formulated, allowing the study to examine the overall competence and its specific dimensions in greater depth. The data were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test. The results showed statistically significant differences between the pretest and posttest scores, demonstrating that the use of the Second Life virtual environment had a positive influence on written communicative competence, both at the general level and in its specific components. The study concludes that Second Life represents a valuable pedagogical resource for strengthening written production and contributes relevant evidence for future educational research.

KEYWORDS: Second Life, communicative competence, virtual reality, avatar.

RESUMEN

El rápido desarrollo de las TIC ha impactado significativamente diversos sectores, incluido el educativo. Por ello, el objetivo de esta investigación fue demostrar si el uso del entorno virtual Second Life mejora el desarrollo de la competencia "Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna" en estudiantes de la Institución Educativa Ollantay. El estudio se desarrolló desde el paradigma positivista, bajo el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo y diseño preexperimental de un solo grupo con pretest y postest, de alcance descriptivo-comparativo y temporalidad longitudinal. Se seleccionó una muestra no probabilística de 29 estudiantes. Se analizaron dos variables principales: el entorno virtual como medio de interacción pedagógica y la competencia comunicativa escrita como expresión del desarrollo comunicativo de los estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante observación sistemática durante la ejecución de las sesiones de aprendizaje y el desempeño escrito se evaluó con una rúbrica analítica previamente validada. Para orientar el análisis, se formularon una hipótesis general y cuatro hipótesis específicas, lo que permitió examinar la competencia global y sus dimensiones específicas con mayor profundidad. Los datos se analizaron mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, demostrando que el uso del entorno virtual Second Life influyó positivamente en la competencia comunicativa escrita, tanto en el nivel general como en sus componentes específicos. Se concluye que Second Life constituye un recurso pedagógico valioso para fortalecer la producción escrita y aporta evidencia relevante para futuras investigaciones educativas.

PALABRAS CLAVE: Second Life, competencia comunicativa, realidad virtual, avatar.

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

Introduction

The rapid development of ICT greatly affected several sectors, one of which was the educational sector, because the students' path toward knowledge, the connection with the teacher, and the creation of knowledge are currently very different. Not only internet access but also the ability to manage several types of technological tools have defined new relationships in teaching and learning practices. From this perspective, communication skills have been more deeply affected, and relevant discrepancies appear in their acquisition, especially after the remote education experience imposed by the COVID-19 outbreak.

At the Ollantay Educational Institution, Ollantaytambo district, Cusco, Peru, this problem was likewise demonstrated. Nevertheless, student retention was achieved after the return to face-to-face education. Many of these students were promoted to the next grade without achieving basic competencies. Teachers assumed the task of leveling learning in a short period while facing difficulties. In the area of Communication, 67% of fourth-grade students revealed limitations, mainly in the competence "Writes various types of texts in their mother tongue." This situation constituted an obstacle to their future academic development. In response, it became necessary to question traditional forms of teaching. New pedagogical orientations adapted to the reality and interests of learners were outlined, and it was agreed that the Second Life virtual environment could be an inclusive and innovative resource by providing alternative spaces and dynamic processes capable of strengthening learning.

Research on immersive technologies in education shows that environments such as Second Life stimulate creativity, collaboration, and the development of communicative competencies. Many studies emphasize that virtual environments and digital methods strengthen learning. Dalgarno & Lee (2010) and Gregory et al. (2014) demonstrated that the use of virtual classrooms, such as Second Life, strengthens analytical capacity in academic settings. Coello et al. (2024) and Cassany (2019) also highlighted the relevance of digital strategies for text production. Similarly, Escobar & Gómez (2020) and Cervantes & Alvites (2021) showed that accessible resources, such as WhatsApp and book trailers, generate digital, narrative, and communicative skills. Despite all this, in rural areas, these experiences remain insufficient, which makes the present research a current proposal.

The objective of the research was to demonstrate that using the virtual resource Second Life can significantly improve the development of the competence "Writes various types of texts in their mother tongue" in students of the Ollantay Educational Institution. Likewise, the general problem that motivated this academic analysis was: What are the effects of using the Second Life virtual environment on the communicative competence "Writes various types of texts in their mother tongue" in students of the Ollantay Educational Institution in the Cusco region of Peru? Four specific dimensions linked to each of the capacities comprising competence were formulated.

Methodology

To respond to the stated objective and based on the lines of research, as well as the generation of knowledge, a study was conducted within the positivist paradigm, which focuses on the measurement of variables, statistical analysis, and the generalization of results (Creswell, 2014). It was developed under the hypothetico-deductive method, in which it is stated that this scientific method is based on assumptions and refutations: hypotheses are proposed that must necessarily be contrasted with experience (Popper, 1959). The study adopted a quantitative approach and a one-group pre-experimental pretest-posttest design with descriptive-comparative scope and longitudinal temporality, since students' performance was assessed before and after the pedagogical intervention mediated by the Second Life virtual environment.

The population, understood as the set of individuals subjected to the research, in this case, applied only to the fourth grade of 403 secondary-level students at the "Ollantay" Educational Institution, located in the province of Urubamba, Cusco. Likewise, the experimental sample of this study consisted of fourth-grade students, section "A," in secondary education, whose ages ranged between 15 and 16 years. This section included 29 students:

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

19 males and 10 females. This selection was made according to accessibility and the students' willingness to participate in the educational intervention, as well as institutional willingness and operational feasibility, key elements in applied research conducted in rural contexts (Bridgeforth et al., 2021; García, 2019).

Data collection relied on systematic observation throughout the implementation of the learning sessions. First, the pretest established the baseline level of the competence "Writes various types of texts in their mother tongue." Subsequently, the pedagogical intervention incorporated the Second Life virtual environment as a didactic mediation strategy. Finally, the posttest identified the changes observed after the intervention.

This procedure followed the pre-experimental structure M: $O_1 – X – O_2$, where M represents the experimental group, O_1 the initial measurement, X the intervention mediated by Second Life, and O_2 the final measurement used to assess variation in students' performance. This design suits educational contexts in which control groups are not feasible; however, it requires cautious interpretation because it does not allow full control of external variables that may influence learning outcomes (Hernández et al., 2014).

Despite this limitation, its application in an authentic school setting provided relevant empirical evidence on the changes experienced by the intervened group and allowed examination of the pedagogical contribution of immersive virtual environments to the development of written communicative competence.

The tools, which, according to Bernal (2010), are certain methodological resources that help acquire valid and reliable information to support research results, were used under this premise. In the present research, the following were used:

- Structured observation, to record behaviors related to written planning and production.
- Text production test (pretest and posttest), designed according to the expected performances of the National Curriculum for the area of Communication (Ministry of Education - MINEDU, 2017).
- Analytical rubric for textual evaluation, which included the levels beginning, in process, achieved, and outstanding. This instrument was approved by experts and made it possible to quantify progress in important indicators such as coherence, cohesion, adequacy, and, of course, linguistic correctness.

Analytical rubrics allow fairer and more objective assessments by establishing clear performance criteria (Rusman et al., 2019; Rodríguez, 2012). In that understanding, levels such as beginning, in process, achieved, and outstanding were used.

Regarding validity, the instruments were reviewed by three experts, following methodological recommendations to guarantee content objectivity through specialized judgment (Ñaupas, 2018). Data analysis was performed using the Wilcoxon signed-rank test, a non-parametric alternative especially suitable for small and non-normal samples (Field, 2018; Banda & Tailoka, 2021). Fundamental ethical aspects were also guaranteed, such as confidentiality, informed consent, and institutional authorization.

Regarding statistical analysis, the data were processed with the objective of contrasting the pretest and posttest results applied to the experimental group, composed of 29 fourth-grade secondary students from the "Ollantay" Educational Institution, located in the province of Urubamba, Cusco. The data collected were processed using the non-parametric Wilcoxon signed-rank test; this technique is suitable for small samples and non-normal distributions. Measuring information was organized in matrices and analyzed with the support of statistical software, which made it possible to establish the existence of statistically significant differences before and after the pedagogical mediation based on the Second Life virtual environment.

The data collection instrument for the dependent variable, written production of the expository text, was an analytical rubric approved by expert judgment and organized according to the performances of the Communication area (MINEDU, 2017). This instrument assessed four dimensions: (A) adequacy of the text to the communicative situation, (B) organization and coherence of ideas, (C) pertinent

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

use of written language conventions, and (D) reflection on and evaluation of one's own text. Each dimension was operationalized into performance indicators distributed across three stages: Socializing and sharing information, Knowledge construction, and Development. Likewise, the assessment scale comprised four achievement levels: Beginning (0), In process (1), Achieved (2), and Outstanding (3), with specific descriptions for planning, writing, and revising the text, always taking into consideration the structure (introduction, development, and conclusion), the use of connectors, spelling, visual design, and paratextual elements.

The rubric instrument made it possible to obtain quantitative scores that served as the basis for statistical analysis, supporting objectivity and comparability in the evaluation of performance before and after the mediation. The results demonstrated significant improvements in the adequacy, coherence, and linguistic correctness of expository texts, confirming the effectiveness of using Second Life to strengthen written communicative competence.

Finally, the authors declare that in the present research, the primary ethical elements in educational studies were rigorously certified, such as informed consent, confidentiality of the information obtained, and institutional authorization. In this regard, all participants were informed about the objectives of the research, the voluntary nature of their participation, and the exclusive academic use of the data obtained. Anonymity of responses was also guaranteed through information coding to avoid any type of identification.

Results

The use of Second Life produced statistically significant improvements in written competence. The research revealed that using Second Life resources contributed significantly to the development of students' writing, as it combined immersion experiences with guided writing processes. The conception of avatars, active participation in simulated scenarios, and formative feedback increased interaction, motivation, and dynamic participation. In this way, students achieved significant improvements in the planning, textualization, and revision of their writings, which was confirmed through assessment instruments and a final comparison activity.

It was an eight-week intervention in the second term of the 2023 school year within the context of the Communication subject; it included planned classes with moments of immersion, interaction in the virtual environment, and text production for several communicative purposes (describing, narrating, arguing).

To carry out the intervention, the experimental group actively participated in activities within the Second Life virtual environment, where students created their avatars, explored thematic spaces, assumed roles in simulated situations (such as interviews, collaborative stories, and debates), and then produced written texts based on these experiences.

Each session combined a phase of virtual interaction with a phase of guided writing, using graphic organizers, rubrics, and specific criteria for planning, textualization, and revision of texts. According to Zuñe et al. (2023), authentic identification with the environment and high levels of interaction and motivation significantly increase student participation in immersive activities.

Throughout the intervention, the study used complementary assessment instruments, including checklists, analytical rubrics, and field journals, to document students' progress in written production with greater methodological consistency. In addition, questionnaires gathered students' perceptions of the Second Life virtual environment, particularly its perceived contribution to motivation, engagement, and writing performance.

This phase included formative feedback sessions in which students in the experimental group revised their written productions according to previously established criteria, thereby strengthening self-regulation, metacognitive reflection, and progressive improvement in writing. At the end of the experimental period, all participants completed a common final writing task, which enabled a systematic comparison of the achievements reached in each dimension of the assessed competence.

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

Table 1

Frequency Table of the Dependent Variable in the Experimental Group.

COMPETENCE: Writes various types of texts in their mother tongue	Pretest Frequency	Pretest Percentage	Posttest Frequency	Posttest Percentage
C (0-10)	29	100.0	0	0.0
B (11-13)	0	0.0	4	13.8
A (14-17)	0	0.0	22	75.9
AD (18-20)	0	0.0	3	10.3
Total	29	100.0	29	100.0

Note. In the pretest, 100% of the learners were located at level "C." After the mediation, in the posttest, 89.7% reached levels A or higher, own elaboration (2023).

The results achieved by the students of the experimental group in the competence "Writes various types of texts in their mother tongue," assessed both before (pretest) and after (posttest) the application of the didactic strategy supported by the Second Life virtual environment, demonstrate significant progress in their performance, as shown in Table 1. The comparison of the two measurements shows that, after the teacher's intervention, learners improved not only in the coherence and cohesion of their writings but also in the planning, organization, and revision of texts. This progress indicates that the use of immersive virtual environments enhanced motivation and commitment to improving writing, thus generating a significant impact on the development of communicative competence.

Pretest – Before the Intervention

In the initial test (entry level), all students (29 students) were at the beginning level (C), with scores ranging from 0 to 10 points (100%); this evidenced the low degree of development of competence in question. No students were recorded in the "in process" (B), "expected" (A), and "outstanding" (AD) stages, indicating an urgent need to reinforce students' text production.

Posttest – After the Intervention

However, the distribution of achievement levels varied significantly after the intervention (posttest): none of the students remained at the initial level, the majority (75.9%) reached the expected level (A), 13.8% were in process (B), and 10.3% reached the excellent level (AD).

These results lead us to conclude that the pedagogical use of the Second Life virtual environment had a beneficial and statistically significant effect on the acquisition of writing competence, since These results indicate that the pedagogical use of the Second Life virtual environment had a beneficial and statistically significant effect on the acquisition of writing competence, since all students progressed toward higher achievement levels.

Analysis of the Study Dimensions of the Dependent Variable (Writes Various Types of Texts in Their Mother Tongue)

Table 2

Frequency Table of Dimension 01 in the Experimental Group.

D1: Adapts the text to the communicative situation	Pretest Frequency	Pretest Percentage	Posttest Frequency	Posttest Percentage
C (0-10)	20	69.0	0	0.0
B (11-13)	9	31.0	3	10.3
A (14-17)	0	0.0	16	55.2
AD (18-20)	0	0.0	10	34.5
Total	29	100.0	29	100.0

Note. In the pretest, 69% of the learners were located at level C. In the posttest, 89.7% reached levels A or higher, showing adequate development in the intervened capacity, own elaboration (2023).

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

As shown in Table 2, an important improvement was observed in the dimension "Adapts the text to communicative situations," evidencing the significant impact of the proposed strategy. While in the pretest, only a reduced percentage of students reached the expected level, in the posttest, a substantial increase in this category was verified. This progress suggests that the use of immersive virtual environments such as Second Life strengthened learners' ability to align their written productions with communicative intentions and the characteristics of recipients, thereby achieving greater effectiveness and clarity in their texts. For this reason, the mediation not only enhanced writing-related aspects but also reinforced learners' discursive knowledge, supporting an integral improvement in competence.

Table 3

Frequency Table of Dimension 02 in the Experimental Group.

D2: Organizes and develops ideas coherently and cohesively	Pretest Frequency	Pretest Percentage	Posttest Frequency	Posttest Percentage
C (0-10)	29	100.0	2	6.9
B (11-13)	0	0.0	15	51.7
A (14-17)	0	0.0	10	34.5
AD (18-20)	0	0.0	2	6.9
Total	29	100.0	29	100.0

Note. In the pretest, learners reached level C; in the posttest, 93.1% improved their performance, reaching levels B or higher, own elaboration (2023).

As shown in Table 3, the results reflected a significant advance in the dimension "Organizes and develops ideas coherently and cohesively" among learners, revealing progress in the logical ordering and sequencing of their writings. Compared with the initial stage, the number of students located at the "in process" and "achieved" levels increased considerably after the application of the virtual environment. This transformation suggests that the immersive use of the Second Life virtual environment helped participants to better structure their thoughts, connect ideas appropriately, and maintain greater discursive continuity. In this way, an important improvement was observed in the quality of the writings, strengthening both the clarity and argumentative consistency of the written texts.

Table 4

Frequency Table of Dimension 03 in the Experimental Group.

D3: Uses written language conventions appropriately	Pretest Frequency	Pretest Percentage	Posttest Frequency	Posttest Percentage
C (0-10)	29	100.0	0	0.0
B (11-13)	0	0.0	4	13.8
A (14-17)	0	0.0	20	69.0
AD (18-20)	0	0.0	5	17.2
Total	29	100.0	29	100.0

Note. Regarding the pretest, 100% of the learners obtained level C. After the mediation, 86.2% reached levels A or higher, own elaboration (2023).

As shown in Table 4, this dimension also presented significant improvements, expressed in the strengthening of punctuation, spelling, and grammar in the texts written by learners. In contrast with the initial results, greater care was shown in the use of language rules, which favored the clarity and formal correctness of the writings. These advances are clearly related to the actions carried out in the Second Life environment, where students, by interacting in simulated contexts and then transferring those experiences to their writings, felt motivated to review their productions with greater attention. Therefore, the intervention not only affected the creative and

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

discursive dimension of writing but also linguistic accuracy, strengthening comprehensive learning.

Table 5

Frequency Table of Dimension 04 in the Experimental Group.

D4: Reflects on and evaluates the form, content, and context of the written text	Pretest Frequency	Pretest Percentage	Posttest Frequency	Posttest Percentage
C (0-10)	29	100.0	5	17.2
B (11-13)	0	0.0	16	55.2
A (14-17)	0	0.0	7	24.1
AD (18-20)	0	0.0	1	3.4
Total	29	100.0	29	100.0

Note. All learners were at level C in the pretest. After the mediation, 82.8% managed to be located at levels B or higher, own elaboration (2023).

As shown in Table 5, the results indicate progress in students' ability to reflect on and evaluate the form, content, and context of their written texts. Although only 27.5% reached level A or higher in this dimension, 82.8% of students moved to level B or higher after the intervention, which evidences an improvement in self-evaluation, revision processes, and awareness of the quality of written production. When the four dimensions are considered together, the findings suggest that the use of the Second Life virtual environment contributed positively to the development of written communicative competence. Before the intervention, most students were located at level C, corresponding to the beginning level, across the assessed dimensions, with percentages ranging from 69% to 100%.

The results show that students had been forming their cognition with inadequate text adaptation, absence of structures, unobserved writing conventions, and little reflection in writing. In this sense, Mamani et al. (2021) propose that limitations in learners' written text production are basically due to the limited use of metacognitive and cognitive strategies related to planning, organization, and monitoring of the text. In the authors' opinion, in the absence of these strategies, learners will not be able to write cohesive texts adapted to academic standards, and this will result in writings lacking clarity, structure, and critical reflection.

After the intervention, the posttest results showed improvement across the four assessed dimensions, although with different levels of intensity. In D1 and D3, most students reached level A or higher, with 89.7% and 86.2%, respectively. In contrast, D2 and D4 showed more moderate progress when considering only levels A and AD: 41.4% in the organization and coherence of ideas, and 27.5% in reflection and evaluation of the written text. However, when level B or higher is considered, the improvement becomes more evident, reaching 93.1% in D2 and 82.8% in D4. These findings suggest that the intervention had a positive effect on written competence, especially in communicative adequacy and language conventions, while the dimensions related to coherence, cohesion, reflection, and self-evaluation require longer and more sustained pedagogical support.

Regarding the dimension "uses written language conventions appropriately," it is observed that students reached 86.2%, and regarding the dimension "adapts the text to the communicative situation," those who reached an A or AD level represented 89.7%. These results appear to provide evidence that the intervention using the Second Life virtual environment was conducive to the general achievement of written competence; in fact, the gains obtained involved not only formal aspects of the text (coherence, cohesion, grammatical rules) but also the functional-reflective level.

This virtual context offered a playful and interactive space, as well as certain situations conducive to real social interaction, so that students could participate actively and experiment in authentic communication, promoting their learning and text production. Avalos Zarate et al. (2025) report in a quasi-experimental study conducted with secondary

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

students in Trujillo, Peru, that virtual collaborative learning significantly increased the quality of argumentative texts. Finally, the fact that all dimensions improve shows the pedagogical impact of integrating interactive technologies in educational institutions, particularly in rural areas or in contexts with less positive attitudes toward written production.

Discussion

Based on the general question of the present research, it can be concluded that the use of the Second Life virtual environment applied in the academic training of students at the Ollantay Educational Institution had a significantly positive effect on improving the communicative competence "Writes various types of texts in their mother tongue." The evidence shows important improvements in the planning, coherence, cohesion, spelling, grammar, and creativity of texts, increased by immersive interaction and the simulation of real contexts in the virtual environment. The creation of avatars and participation in authentic communicative scenarios motivated students to conceive writing with greater effectiveness and communicative meaning. Thus, the results confirm that the Second Life virtual environment is a technological support and a catalyst that stimulates motivation, creativity, critical thinking, and autonomy in writing.

In essence, outstanding development was observed in relation to planning, coherence, cohesion, and creativity in learners' written productions. This fact agrees with Cassany (2019), who evidenced that the integration of a writing workshop could generate important improvements in written production. The union of both academic studies confirms that an appropriate pedagogical intervention, with technological support, will have a direct influence on the increase of communicative competencies.

The empirical evidence collected in this analysis also supports the use of the Second Life virtual environment as a transformative didactic strategy. The use of this resource not only facilitates the simulation and interaction of real contexts but also invites learners to develop content with a concrete communicative purpose. Thus, the results agree with the evidence reported by Cervantes & Alvites (2021), who found that the use of book trailers significantly helped the development of communicative competencies. Therefore, both studies highlight the effectiveness of these virtual tools that combine the visual, the narrative, and the interactive in the process of writing texts.

Likewise, the findings support what was proposed by Dalgarno & Lee (2010), who determined that the use of virtual classrooms substantially influences learning levels in university education. In this study, the Second Life environment operated not only as a space for digital interaction but also as a scenario for educational immersion that allowed students to write with a greater sense of belonging, from defined roles and with real objectives. This fact is supported by García and Seoane (2022), who stated that "enriched virtual learning environments allow students to assume a more autonomous and meaningful participation in the creation of knowledge" (p. 113). "The combination of virtual reality and gamification has proven effective in improving academic performance, active participation, satisfaction, and the development of competencies in students" (Arteaga, 2024). All the above clearly evidence the convenience of using immersive platforms such as Second Life to foster meaningful and sustainable learning in current educational settings.

Virtual environments such as Second Life provide significant opportunities for the development of discipline-specific skills and active learning through simulation and collaborative environments (Gregory et al., 2014, p. 114). On the other hand, the potential of the Second Life environment was also validated by studies such as Gregory et al. (2014), who showed that this virtual tool offers numerous opportunities for the development of specific talents in the discipline and fosters collaborative learning in such environments. In the present research, it was found that the immersive environment motivates students to organize their ideas and give communicative meaning to their texts. In fact, recent studies indicate that three-dimensional virtual spaces contribute greatly to this formative process (Lowell & Yan, 2024). Similarly, it was demonstrated that the combination of gamification and virtual reality in educational scenarios helps active participation, student motivation, and learning outcomes compared with traditional methods (Lampropoulos et al., 2024).

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

Another relevant aspect is the convergence of these findings with previous research on pedagogical strategies aimed at improving written production. Coello-Ibarra et al. (2024), for instance, reported positive results through the implementation of an academic writing program, which is consistent with the progress observed in the present study. In both cases, the evidence suggests that the development of textual competence requires more than technical instruction; it also demands challenging, interactive, and pedagogically mediated environments that promote individual and collective expression. In this regard, Salinas Ibáñez (2004) argues that virtual teaching-learning environments require methodological transformation, pedagogical mediation, interaction, flexibility, and didactic strategies capable of moving educational processes beyond the merely instrumental use of technological platforms. Therefore, the results of this study reinforce the relevance of integrating immersive virtual environments as pedagogical spaces that support writing development through situated, participatory, and meaningful learning experiences.

Although the results of this study show a positive impact of the Second Life virtual environment on the competence "Writes various types of texts in their mother tongue," the research presents some limitations that must be considered, such as the reduced sample size and the application of the pre-experimental design. These facts restricted the possibility of establishing stronger causal relationships between the intervention and the achievements reached. In addition, the technological and connectivity conditions at the Ollantay Educational Institution represented a challenge, since some learners reported difficulties in accessing or managing the virtual environment. Likewise, the intervention time was brief for appreciating deeper transformations in academic writing. These restrictions do not diminish the results, but they do encourage complementing them with subsequent inquiries.

Based on the results obtained, future research could extend the scope of this study by focusing on an experimental design that allows the effects of the Second Life virtual environment to be compared more rigorously. It is also recommended to extend the duration of the intervention and investigate its application to different educational levels and curricular areas, to analyze its impact on diverse educational competencies. Another promising branch would consist of integrating this virtual environment with active methodologies such as project-based learning to increase learners' motivation and critical thinking. Finally, it would be notable to include a much deeper qualitative analysis of the perceptions and experiences of those involved, with the objective of understanding how immersive environments change writing processes from a more contextual and humanistic point of view.

Finally, the pedagogical value of other virtual tools, such as WhatsApp, is confirmed, as used in research such as that of Escobar & Gómez (2020), who reported significant improvements in oral and written communicative skills. In that research, 61% of students improved their communicative performance. Similarly, in this research, after the application of the strategy with the virtual resource, 75.9% of students reached achievement level "A," compared with the predominant previous level "C." This is evidence that, like other digital platforms, Second Life functions not only as technological support but also as a promoter of critical thinking, creativity, and student protagonism in text production.

Conclusions

The present research is of great importance, as it validates that the use of the Second Life virtual environment has a positive impact on the development of the communicative competence "Writes various types of texts in their mother tongue" in secondary education students. The results, supported by the Wilcoxon test, showed statistically significant differences before and after the pedagogical scaffolding, confirming that this virtual environment effectively transforms the teaching and learning process in text writing. This study, therefore, not only contributes empirical evidence on the educational value of immersive technology but also confirms the need to modify traditional teaching methods, stimulating more active, contextualized, and reflective experiences in the classroom.

In accordance with specific objectives, this research could influence the future of education by

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

promoting the incorporation of immersive virtual environments as a component of the curriculum. The results propose that tools such as Second Life benefit communicative adequacy, textual organization, and mastery of language conventions, fundamental components for strengthening communicative competencies in the educational system. Therefore, their implementation could transform teaching practices, especially in rural contexts, by providing more motivating and collaborative learning spaces. Thus, the use of these resources would help close educational gaps and initiate more inclusive, creative teaching aligned with the demands of the twenty-first century.

It is suggested that future research deepen the study of immersive virtual environments applied to other communicative competencies and areas of human knowledge, examining their long-term effects on academic performance and educational motivation. It would also be appropriate to explore how interaction between students and teachers within the Second Life virtual environment could stimulate self-regulation and metacognitive evaluation in text production. It is further proposed to expand the samples to different geographic settings and educational levels, with the purpose of validating the results and forging evidence-based transformative pedagogical proposals. Taken together, these investigations could consolidate the use of immersive technologies as a key strategy for the comprehensive strengthening of written communication in Peruvian education.

These results not only show a positive impact due to the use of virtual environments but also show that new technologies provide favorable spaces for rethinking our teaching methods in text production. Thus, Warburton (2009) emphasizes that virtual environments enable active communicative interaction and writing through spaces that support interaction and experience-based learning. This undoubtedly supports what was obtained in this study. Regarding the specific dimensions, it was verified that the Second Life virtual tool had a positive effect on the capacity to adapt the text to the communicative situation.

The progress evidenced after the intervention shows that learners achieved greater skill in adapting their writings by aligning them with objectives and recipients, which constitutes an important benefit in the development of communicative competencies in regular basic education in Peru. This finding invites reconsideration of the effectiveness of integrating immersive environments such as Second Life not only as a technological resource but also as a strategy in pedagogical work that promotes the meaningfulness of learning and its contextualization. In that line, Hampel (2014) argues that digital technologies and online environments can enhance interaction and communication in distance language learning by expanding the functional and communicative possibilities available to learners, which supports the results achieved in this research.

Regarding the development and organization of ideas, the results demonstrate real advances in the capacity to organize texts with cohesion and coherence, suggesting that the virtual environment helped written experiences become more reflective and planned. The advancement of these fundamental aspects in text production consolidates the urgency of offering learners scenarios and resources that favor the constant construction of written text, beyond the simple fulfillment of tasks in educational centers. Likewise, and in a complementary way, Martín et al. (2016) support that virtual platforms increase more organized and reflective writing processes, essentially in educational settings scaffolded by ICT. This supports the appropriateness of adding these technologies to the teaching of textual production.

In relation to the optimal use of language conventions, the findings corroborated that learners fostered better mastery of spelling, punctuation, and other normative components, thus reflecting not only technical progress but also awareness of the significance of language as a means of communication in society. This fact is especially relevant in rural school settings, where barriers in communicative skills are more marked. As Cassany (2021) shows, mastery of language conventions, spelling, punctuation, and discursive rules not only makes it possible to write correctly but also offers greater awareness of the cultural and social role of language in the different scenarios of communication.

Lastly, the development of the capacity for reflection and evaluation of the text shows that virtual environments such as Second Life enable important metacognitive processes for writing. This dimension,

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

usually left aside in traditional classrooms, was strengthened through experiences that attract learners to review, correct, and justify their discursive arrangements. As Huang et al. (2020) point out, inclusive virtual environments enhance metacognitive learning processes by providing opportunities to reflect on, evaluate, and adjust productions in more original and meaningful interaction scenarios. Along the same line, Mujica-Sequera (2022) conceptualizes the metaverse as a "transcomplex" scenario that obliges us to rethink epistemologies and pedagogical practices, directly linking educational experiences in virtual worlds (including Second Life) with new forms of teaching and technology-mediated learning. Therefore, the consideration of these immersive technologies is proposed as a promising path for future research and pedagogical practices aimed at improving the teaching of textual production and the complete development of communicative competencies.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there are no conflicts of interest related to the conduct of this study or to the interpretation of its results. Likewise, the authors state that they do not maintain personal, academic, or financial relationships that could influence the development or findings of the research.

Funding Statement

The authors declare that this research did not receive funding from public, private, or commercial institutions and that it was developed with their own resources, which guarantees independence in the research process.

Ethics Statement

The research was conducted in accordance with ethical principles applicable to educational studies with school participants. Institutional authorization, informed consent, and protection of data confidentiality were obtained. Participation was voluntary, and the information collected through the pretest, posttest, systematic observation, and analytical rubric was used solely for academic and scientific purposes. Likewise, student anonymity was guaranteed through the coding of records, avoiding any personally identifiable data.

References

Arteaga Toro, Doris Cecilia, & Osorio Carrera, César Javier. (2024). Competencia digital en educación: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 5(12). https://doi.org/10.5281/zenodo.13227973

Avalos Zarate, S. A., Duran Llaro, K. L., & Polo Palacios, A. A. (2025). El aprendizaje colaborativo virtual como estrategia para mejorar la argumentación escrita en estudiantes de secundaria. *Revista Tribunal*, 5(11), 141-157. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.147

Banda, G., Tailoka, F. P., & Muma, E. (2021). Effect of E-Learning on the Academic Performance of Third Year Students in Statistics at Mukuba University. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, 1(2), em004. https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/11277

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Bridgeforth, J., Kennedy, K., Alonso, J., & Enoch-Stevens, T. (2021). Conceptions of Choice, Equity, & Rurality in Educational Research. *The Rural Educator*, 42(2), 1-15. https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i2.1242

Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Leer, escribir, conversar*. Editorial Anagrama.

Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua: De la teoría a la práctica* (2.ª ed.). Editorial Octaedro.

Cervantes Rosas, C. M., & Alvites Huamaní, C. G. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Hamut'ay*, 8(2), 69–78. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i2.2294

Coello-Ibarra, E. L., Neira-Orrala, M. P., Nivela-Cornejo, M. A., & Bodero-Arizaga, L. del C. (2024). Narrativas digitales como estrategia didáctica para la producción de textos escritos. *MQRInvestigar*, 8(4), 3156–3178. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.3156-3178

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dalgarno, B., & Lee, M. J. W. (2010). What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 10–32. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01038.x

Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents. *Comunicar*, 28(65), 107–116. https://doi.org/10.3916/C65-2020-10

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
5-16

García, C. (2019). *El trabajo de campo en estudios sobre educación: Cuando los investigadores enfrentan la realidad*. Universidad de Costa Rica. https://n9.cl/t2mf9

García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2022). *Entornos virtuales de aprendizaje enriquecido para la educación superior*. Editorial Académica Española.

Gregory, S., Gregory, B., Wood, D., Masterman, L., Stokes-Thompson, F., Pasfield-Neofitou, S., ... y McDonald, M. (2014). Retórica versus realidad: Un caso para el uso de mundos virtuales 3D en la formación docente. *British Journal of Educational Technology*, 45(3), 437–450. https://doi.org/10.1111/bjet.12034

Hampel, R. (2014). Enhancing interaction and communication in distance language learning by using new technologies [Trans. by J. Xiao]. *Distance Education in China*, 5, 11–19. https://oro.open.ac.uk/38408/

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Huang, H.-M., Rauch, U., & Liaw, S. S. (2020). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments: Based on a constructivist approach. *Interactive Learning Environments*, 28(6), 698–716. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.014

Lampropoulos, G., & colaboradores (2024). Virtual reality and gamification in education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72, 1691-1785. https://doi.org/10.1007/s11423-024-10351-3

Lowell, V. L., & Yan, W. (2024). Applying Systems Thinking for Designing Immersive Virtual Reality Learning Experiences in Education. *TechTrends*, 68, 149–160. https://doi.org/10.1007/s11528-023-00922-1

Mamani Apaza, J. P., Pino, M. A., & Méndez, C. R. (2021). Estrategias cognitivas y comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 3(4), 715-729. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.003

Martín Monje, E., Elorza, I., & García Riaza, B. (Eds.). (2016). *Technology enhanced language learning for specialized domains: Practical applications and mobility* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315651729

Ministry of Education- MINEDU. (2017). *Currículo nacional de la educación básica. Resolución Ministerial N.° 1592017.* MINEDU. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551

Mujica-Sequera, R. M. (2022). El metaverso como un escenario transcomplejo de la tecnoeducación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1). https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.268

Ñaupas Paitán, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge.

Rodríguez Gallego, M. R. (2012). Cómo evaluar la competencia comunicativa a través de rúbricas en educación superior. *Didac*, 60, 27–31. https://go.docentes20.com/r9zcn

Rusman, E., Nadolski, R. J., & Ackermans, K. (2019). Students' and teachers' perceptions of the usability and usefulness of the first Viewbrics-prototype: A methodology and online tool to formatively assess complex generic skills with video-enhanced rubrics in Dutch secondary education. En S. Draaijer, D. Joosten-ten Brinke, & E. Ras (Eds.), Technology Enhanced Assessment. TEA 2018 (pp. 27–41). *Springer*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25264-9_3

Salinas Ibáñez, J. M. (2004). Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 56(3-4), 469-481. https://go.docentes20.com/rreta

Warburton, S. (2009). Second Life in higher education: Assessing the potential for and the barriers to deploying virtual worlds in learning and teaching. *British Journal of Educational Technology*, 40(3), 414–426. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00952.x

Zuñe Chero, L., Romero Paredes, R., & Idrogo Burga, E. (2023). Percepción estudiantil sobre el uso de una plataforma colaborativa de realidad virtual en el aprendizaje de asignaturas de ciencias. *Educación*, 32(63), 179–203. https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A009

How to Cite
Vargas-Chavez, D., Quispe-Choqque, D., Monge-Suarez, L., & Osorio-Chirinos, L. (2026). The Second Life Virtual Environment in Written Communicative Competence among Basic Education Students. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 5–16. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.732

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

ARTÍCULO

Práctica Docente en la Educación Superior

Teaching Practice in Higher Education

Raquel Flores-Arroyo[1] y Iris Liliana Vásquez-Alburqueque[2]

[1]Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad, Perú, email: rfloresar@unitru.edu.pe

[2]Universidad Nacional de Trujillo, La Libertad, Perú, email: ialburqueque@unitru.edu.pe

Recibido: 09 ago. 2025 | **Aceptado:** 18 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.736

RESUMEN

La práctica docente en las instituciones superiores se entiende como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla entre maestro y estudiante, dentro de un espacio determinado. El objetivo de la investigación fue analizar las características, tendencias y enfoques de la práctica docente en la educación superior, identificando los principales aportes y limitaciones reportados en investigaciones previas. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo, con un método sistémico, un enfoque cualitativo y un diseño narrativo descriptivo, de tipo documental bibliográfico-analítico y de corte transversal. Esta estructura metodológica permitió organizar, describir y sintetizar los hallazgos relevantes del fenómeno estudiado. Basado en la recopilación, selección y síntesis crítica de fuentes científicas publicadas entre 2019 y 2024, de corte transversal, al analizar la información en un único periodo temporal. Los resultados de la revisión documental revelan que la practica en la educación superior representa un desafío, pero a la vez una oportunidad y que exige un cambio que articule la formación pedagógica, la reflexión, el análisis crítico, el compromiso institucional y la responsabilidad social, por otro lado enfatiza que existe limitadas investigaciones en el campo de la práctica docente en la educación superior, siendo un reto frente a las exigencias del contexto, por lo tanto, urge reflexionar y reestructurar metodologías.

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, educación superior, educación universitaria.

ABSTRACT

Teaching practice in higher education institutions is understood as part of the teaching-learning process that unfolds between teacher and student within a specific setting. The objective of this research was to analyze the characteristics, trends, and approaches of teaching practice in higher education, identifying the main contributions and limitations reported in previous studies. The research was conducted within the interpretive paradigm, using a systemic method, a qualitative approach, and a descriptive narrative design, of a documentary, bibliographic-analytical, and cross-sectional nature. This methodological structure allowed for the organization, description, and synthesis of relevant findings on the phenomenon under study. The research was based on the collection, selection, and critical synthesis of scientific sources published between 2019 and 2024, and was cross-sectional, analyzing information from a single time period. The results of the literature review reveal that teaching practice in higher education represents both a challenge and an opportunity, demanding a change that integrates pedagogical training, reflection, critical analysis, institutional commitment, and social responsibility. Furthermore, it emphasizes the limited research on teaching practice in higher education, underscoring the need to address this gap in light of contextual demands. Therefore, reflection and methodological restructuring are urgently needed.

KEYWORDS: Teaching practice, higher education, university education.

Cómo citar

Flores-Arroyo, R. & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

Introducción

La práctica docente en las instituciones superiores se entiende como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla entre el maestro y el estudiante, en un ámbito determinado, de manera; dinámica, reflexiva y sistemática (Rosales Cevallos, 2022), es la que se da de forma interactiva y constante en el aula, guiada bajo objetivos precisos, generando situaciones diversas que se concretizan en el aprendizaje vinculándola al proceso de formación continua por parte del docente con el fin de actualizar sus conocimientos y habilidades ,haciéndose diestro en la práctica docente. Por ello, se incide en la reflexión e innovación constantes por parte del docente universitario, orientadas a la praxis, acordes con las exigencias de la sociedad globalizada, mediante la implementación de estrategias adecuadas que conduzcan a la reflexión docente, la autoevaluación y la coevaluación.

En la actualidad, la práctica docente está ligada al rol que desempeñan el profesional y el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Recordemos que los nuevos contextos educativos proponen diferentes formas de comprender el aprendizaje, basadas en paradigmas distintos que modifican la relación entre los actores y transforman la dinámica de la enseñanza-aprendizaje, incidiendo en el ámbito de la formación de futuros profesionales docentes (Red Peruana de Universidades - RPU, 2020). Sin embargo, la problemática es evidente a nivel superior en donde muchos docentes sienten que las autoridades académicas limitan la atención en las necesidades y requerimientos de los docentes a nivel de aula, por otro lado, se suma la experiencia profesional de los docentes al asumir nuevas asignaturas que exigen las carreras profesionales, Guerrero (2019)

Aparte de la enseñanza, la práctica docente en la educación superior abarca la gestión en el aula e integra factores personales, sociales e institucionales (Torres et al., 2020). En este marco, una universidad de Chile realizó un análisis de la práctica docente a nivel superior, evidenciándose la complejidad y la necesidad de implementar modelos de aprendizaje constructivistas que transformen las condiciones y los escenarios de aprendizaje, articulándose al mismo tiempo con el perfil docente, alineado con tres dimensiones fundamentales: disciplinaria, personal y pedagógica (Guzmán & Castillo, 2022).En este contexto, se debe vincular la neurodidáctica, como disciplina que integra la neurociencia, la educación y la psicología , proponiendo estrategias didácticas alineadas con los procesos neuronales que faciliten herramientas para orientar la práctica docente (Espinoza et al., 2022).

La formación académica es fundamental, pues complementa la práctica del docente y satisface las expectativas de los agentes de la comunidad educativa (Saldaña Gómez, & González González, 2022) por ello es preciso ser consciente de la realidad que compete la práctica docente a nivel superior y demostrar a través de la evidencia científica existente ¿Cómo es la práctica docente en la educación superior en el contexto actual, según la revisión bibliográfica?, por ello planteamos el objetivo de investigación, analizar las características, tendencias y enfoques de la práctica docente en la educación superior, identificando los principales aportes y limitaciones reportados en investigaciones previas.

Metodología

Para responder al objetivo planteado y orientados por las líneas de investigación vinculadas a la generación del conocimiento, se desarrolló una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo porque busca comprender el contexto social interpretando las experiencias a partir de las observaciones realizadas en la revisión bibliográfica ,centrándose en los significados de las acciones humanas y de la vida social (Walker Janzen, 2022) bajo un método sistémico porque esta ordenado y estructurado como un todo, identificando los componentes con sus respectivas relaciones e interacciones que nos permiten comprender el funcionamiento de las variables , predecir comportamientos y resolver contribuyan a resolver problemas de manera integral (Ledesma & Armijo, 2018), con enfoque cualitativo (Hernández Sampieri, 2023) y un diseño narrativo descriptivo, centrado en el análisis sistemático de producciones académicas recientes sobre la práctica docente en la educación superior. El estudio fue de tipo documental bibliográfico-analítico, al apoyarse en la revisión estructurada de artículos científicos y de corte transversal, dado que la información fue recopilada y

Cómo citar
Flores-Arroyo, R., & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

examinada en un único periodo, sin seguimiento temporal.

La población se entiende como el conjunto de integrantes considerados parte del objeto de estudio; en este caso, la literatura científica publicada nos permite responder la pregunta de investigación (Quispe et al., 2021). La investigación se centró en el análisis de artículos publicados sobre la variable de la práctica docente en la educación superior. Los 14 documentos seleccionados forman parte de la muestra de una población de 7138 artículos que siguió cuatro fases.

La técnica empleada fue el análisis documental sistemático (Corona, 2025), que permite al investigador acceder al conocimiento acumulado en fuentes ya existentes, organizando, clasificando y evaluando los datos con un enfoque analítico, orientado a la revisión, selección y examen crítico de artículos científicos relacionados con la práctica docente en la educación superior. Esta técnica permitió organizar la información en categorías temáticas y describir las tendencias más relevantes del corpus analizado.

Se empleó la guía PRISMA 2020 como marco para reportar de manera transparente el proceso de identificación, selección y depuración de los documentos analizados (Page et al., 2021; Universidad de Navarra, 2020). La revisión se desarrolló con un enfoque documental cualitativo, con fundamentos descriptivos orientados a sintetizar las tendencias temáticas de los estudios incluidos. PRISMA se utilizó como protocolo de búsqueda y selección, sin realizar metanálisis ni procesos cuantitativos propios de las revisiones sistemáticas. Las fases fueron las siguientes:

Fase 1: Desarrollo de la pregunta de investigación: El estudio se centra en responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo es la práctica docente en la educación superior en el contexto actual, según la revisión bibliográfica? De esta problemática surgen las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es el marco referencial de la práctica docente en la educación superior utilizada en las diferentes investigaciones?, ¿Cuál es el instrumento utilizado para medir la práctica docente en la educación superior y qué dimensiones considera?, ¿Cuál es el nivel de la práctica docente en la educación superior en contextos universitarios diversos? y ¿Cuáles son las propuestas de solución planteadas en los estudios analizados?

Fase 2: Criterios de elegibilidad: Se definieron criterios de inclusión y exclusión para filtrar y seleccionar los resultados. Estos criterios de elegibilidad se diseñaron con base en el análisis de Pardal & Pardal (2020) y en la estructura conocida como la estrategia PICoS (Sánchez et al., 2023). La estrategia se compone de cuatro componentes claramente diferenciados: participantes, temática, comparación y resultados. Los textos seleccionados están disponibles en su totalidad y están en español o en inglés, entre 2019 y 2024. Se priorizó la inclusión de estudios sistemáticos recientes, incorporando artículos científicos de enfoque cuantitativo y cualitativo, cuyas muestras son docentes de educación superior o universitaria. Por ello, se excluyeron trabajos finales de grado, libros o capítulos de libros, así como publicaciones anteriores a 2019, textos en idiomas distintos del español o del inglés y aquellos sin acceso al texto completo.

Fase 3: Estrategias de búsqueda: La búsqueda está orientada a identificar los estudios existentes sobre la práctica docente en la educación superior y las variables investigadas en la muestra de estudiantes universitarios. Para tal efecto, se han utilizado los descriptores “práctica docente” y “educación superior” que, añadiendo el operador booleano AND, han establecido la fórmula de búsqueda en español (practica AND docente) y en inglés (practice AND teaching). Así, en la Tabla 1 se aprecian las fuentes de información encontradas y la revisión según los criterios (ver Tabla 1).

Tabla 1

Criterios de Revisión de la Práctica Docente.

Fuente de información	Ecuación de búsqueda	Filtro	Palabras clave/	Total	Resultados tras filtros
Scopus	Practica AND docente	**Años:** 2012-2024 **Idioma**: español, inglés **Disciplina:** Todos **País**: Todos	Práctica docente Educación superior	269 artículos	5

Cómo citar
Flores-Arroyo, R., & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

Redalyc	Práctica docente universitaria	**Años:** 2020-2024 **Idioma**: español, inglés **Disciplina:** Educación, **País**: México, Colombia, Chile, Argentina, Brasil, Perú, Ecuador, Costa Rica, Estados Unidos, España.	Práctica docente Educación superior	6708 artículos	5
Scielo	Práctica docente universitaria	**Años:** 2012-2024 **Idioma**: español, inglés **Disciplina:** Educación **País:** Todos	Práctica docente Educación superior	161 artículos	4
Total				7138 artículos	14

Nota. Criterios considerados para la búsqueda y selección de artículos, elaboración propia (2025).

El análisis, según Pardal & Pardal (2020), desarrolla las estrategias de búsqueda correspondientes y utiliza una serie de filtros con la finalidad de establecer parámetros o límites y, así, seleccionar los estudios relacionados con el objetivo de la investigación. Dichos filtros han estado centrados en la fecha de publicación de las investigaciones, el tipo de documento al que hacían referencia, el idioma y la disponibilidad del texto completo. Para tal efecto, la estrategia de búsqueda de la revisión bibliográfica sobre la práctica docente en la educación superior se centró en un diseño sistemático; se definieron los descriptores, los operadores booleanos y los criterios de inclusión y exclusión; y se organizó según las fases del protocolo PRISMA, lo que permitió seleccionar, depurar y garantizar la pertinencia del corpus documental.

Los estudios que se seleccionaron se analizaron mediante el proceso de codificación cualitativa sistemática de manera, abierta, axial y selectiva, respaldada en la lectura analítica de la bibliografía. La información obtenida se organizó en matrices que permitieron el análisis documental y facilitaron la comparación transversal entre los estudios. Las categorías conceptuales surgieron a partir del proceso inductivo-interpretativo, tras el diálogo pertinente en relación con el marco teórico desde una perspectiva abductiva. El análisis se realizó con un enfoque temático, complementado con técnicas de análisis de contenido y de análisis narrativo. La síntesis se logró mediante el proceso sucesivo de condensación analítica, que permitió integrar los hallazgos de manera coherente en ejes conceptuales comunes. La rigurosidad metodológica se confirmó mediante la aplicación coherente del enfoque sistémico, así como mediante el uso de la guía y del protocolo PRISMA.

Fase 4: Selección: Dado que las evidencias sobre los estudios relacionados con la práctica docente en el nivel superior son limitadas, se seleccionaron únicamente los trabajos que guardan relación con las 14 variables planteadas. Los estudios incluidos se caracterizan por haber sido seleccionados en el ámbito educativo superior, por lo que se excluyeron investigaciones sobre otras temáticas. Tras establecer los criterios de inclusión y exclusión, se ha realizado una revisión manual del título, el resumen y el desarrollo de los estudios restantes, con la finalidad de incluir sólo aquellos artículos que respondieran al objetivo planteado.

Por otro lado, el estudio realizado se adhiere al código de ética en el desarrollo de la revisión bibliográfica, teniendo en cuenta citar adecuadamente las fuentes; de esa manera, reconocemos las contribuciones de otros investigadores, manteniendo la confidencialidad y la objetividad durante el proceso, evidenciando así las buenas prácticas editoriales que sustentan los textos citados en esta investigación (CONCYTEC, 2024).

En este sentido se trabajó los siguientes pasos con el fin de proporcionar un nivel eficaz y de calidad a la investigación realizada, por ello se presenta: a) El argumento principal del estudio; b) Señalar el objetivo que se pretende conseguir; c) Se establece las bases de datos y las fórmulas que se usan en la búsqueda; d) Diseñar el diagrama de flujo que decreta los estudios que van a pertenecer a este trabajo; y e) Se exponen los resultados encontrados a partir del procedimiento realizado.

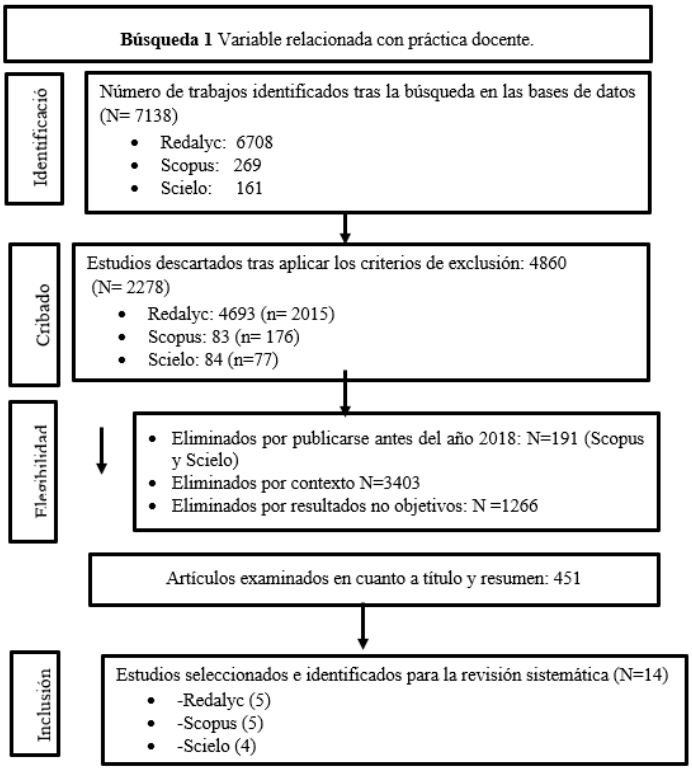
Resultados

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

Dado que este trabajo se enmarca en una revisión sistemática centrada en la variable de la práctica docente en la educación superior, se presentarán los resultados obtenidos junto con el denominador común identificado en relación con dicha variable. En la Figura 1 se muestra el proceso seguido desde la búsqueda de la variable planteada hasta la obtención de los resultados finales. Por un lado, la búsqueda 1 (A), orientada a conocer las variables relacionadas con la práctica docente universitaria, en su primera etapa arrojó 7138 estudios, de los cuales se seleccionaron 14 tras tamizarlos según los criterios de elegibilidad y examinarlos manualmente mediante el método PRISMA. La Tabla 1 describe 14 estudios relacionados con la práctica docente, en los que se detalla el análisis de los investigadores sobre la variable estudiada.

Figura 1

Revisión Sistemática de Fuentes.



Nota. Lista de selección de variables relacionadas con la práctica docente en la educación superior, elaboración propia (2025).

Los resultados de la revisión bibliográfica revelaron tres ejes temáticos emergentes: (a) la necesidad de formación pedagógica continua del docente universitario (44%); (b) la integración de enfoques reflexivos y tecnológicos en la práctica docente (35%); y (c) la importancia del compromiso institucional y de la gestión educativa (21%). Estos hallazgos sugieren una tendencia regional hacia la profesionalización pedagógica y la innovación didáctica en la educación superior.

La necesidad de formación pedagógica continua del docente universitario se define como el conjunto de acciones que integran la actividad diaria del docente mediante el ejercicio de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos (Rey & Borgobello, 2022). Este ejercicio de la práctica docente superior se relaciona con la aplicación de habilidades investigativas, lo que motiva el aprendizaje significativo, basado en aprender a investigar, mientras que otros prefieren instrucciones unidireccionales, así como el entorno y el diálogo constante (Araque-Suárez & Araque-Suárez, 2021). Espinosa et al. (2023) identifican tres categorías en la práctica docente: la activación de conocimientos previos, la construcción y aplicación de conocimientos y la evaluación, con el fin de posibilitar un mejor aprovechamiento de la experiencia de aprendizaje-servicio.

Los conocimientos, valores y creencias respecto al acto de enseñar y aprender que poseen los docentes influyen en su posicionamiento; tales conocimientos son disciplinares, curriculares y pedagógicos, así como experiencias profesionales, y se orientan a atender las demandas de sus estudiantes (Slomski et al., 2020). De esta manera, se espera que los docentes de educación superior estén en constante adquisición de habilidades pedagógicas para cumplir con el cometido asumido con tal fin deben capacitarse constantemente en programas de posgrado (Fernández & Fernández, 2023) desarrollando su práctica de manera óptima en tres categorías, la experiencia curricular que está vinculada a la activación de los conocimientos previos, la construcción y aplicación de conocimientos, y la evaluación; en voz de sus protagonistas es necesario en el enriquecimiento de experiencias en el campo pedagógico (Villalpando et al., 2020).

La integración de enfoques reflexivos y tecnológicos en la práctica docente, la práctica docente está relaciona con la complejidad del hecho educativo, pasando por la aplicación de enfoques y modelos pedagógicos , atravesando escenarios donde

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

se desarrolla la actividad docente, de manera compleja y cumpliendo los propósitos tal como lo establece el currículo, transmitiendo y manteniendo valores de la cultura en donde la ejerce, promoviendo cambios socio-culturales de su entorno y contribuyendo con la formación personal y profesional de los ciudadanos de la población (Mantilla et al., 2020) .

Desde la perspectiva de los docentes, las competencias docentes se relacionan con la capacidad de transmitir información, lo cual se enmarca en un paradigma positivista (Chacón, 2021). Ante esto, es evidente que los roles asignados tanto a docentes como a alumnos no están acordes con los requerimientos actuales. La práctica docente hoy está cambiando, la globalización y los nuevos escenarios representan en la actualidad una forma diferente de entender el proceso de aprendizaje, que implica una relación diferente entre docente-estudiante, lo que implica cambios en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje en torno a la formación profesional (Guzmán & Castillo, 2022), experimenta la complejidad del contexto cambiante; el impacto de los valores del avance científico y tecnológico, e allí la exigencia de la práctica docente (Toledo, 2021).

La importancia del compromiso institucional y la gestión educativa , comprender las prácticas formativas que desarrollan los docentes en el proceso formativo, contribuye a considerar los cinco factores que se debe considerar como es, lo institucional, lo axiológico, la evaluación, la inclusión y lo disciplinar (Rodríguez, 2019), La educación superior es un instrumento determinante en la configuración de la sociedad que promueve conocimientos y valores en pro del bienestar de los ciudadanos (Centeno, 2023) y la calidad docente universitaria es la optimización de la gestión en los procesos de desarrollo educativo que está ligado directamente a la identificación institucional (Panduro Ramírez et al., 2022). En la Tabla 2, se describen las variables relacionadas con la práctica docente. Aspectos relevantes de los estudios seleccionados.

Tabla 2

Variables Relacionadas con Práctica Docente.

Buscador	Autor/es y año	País	Muestra	Variables relacionadas con calidad docente
SCOPUS	Espinosa, de Arriba, & Fuente (2023)	España		Transformational Effects of Service-Learning
	Araque-Suárez & Araque-Suárez (2021)	Colombia		Competences of the teacher of university education to develop research from their pedagogical.
	Slomski, Anastácio, de Araújo, & de Carvalho (2020)	Brasil		Casos de práctica educativa en el aprendizaje del profesorado universitario
	Panduro Ramírez, et al. (2022)	Perú	N=239 universitarios	Identificación institucional
	Rodríguez (2019)	Colombia	N=10 docentes	Reflexión sobre las prácticas educativas de los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.
REDALYC	Villalpando, Estrada, & Álvarez (2020)	México	N=43 docentes, estudiantes	El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas
	Rey & Borgobello, (2022)	Argentina	20 artículos	Revisión bibliográfica sobre las prácticas docentes en las universidades públicas argentinas.
	(Centeno, 2023	Chile, Uruguay, Bolivia y Perú.		La universidad latinoamericana y su protagonismo en la transición hacia un modelo social-educativo eficaz
	(Chacón, 2021)	Honduras		Percepciones y significados que el profesorado universitario atribuye a la competencia docente en la Educación Superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula.
	(Llorent, Zych, & Varo, 2020)	España	N=1252 docentes (49 Universidades)	Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

SCIELO	Guzmán & Castillo, (2022)	Chile	N=188 estudiantes, docentes	Cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde el análisis de la carrera universitaria chilena.
	Toledo, (2021)	México		La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI
	Mantilla, Miranda, Ortega, & Meléndez (2020)	Ecuador	N= 221 docentes	Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente de la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato
	Fernández & Fernández (2023)	Brasil		Teaching internship: essential for the pedagogical training of postgraduate students

Nota. Aspectos relevantes de la práctica docente en la educación superior, elaboración propia (2025).

La revisión sistemática de la práctica docente a nivel superior pretende mostrar que las investigaciones revisadas son propuestas que se plantean como instrumentos determinantes en la estructuración de la sociedad, pues abarca alternativas y realidades de la formación de profesionales con una visión crítica, reflexiva e innovadora, eso implica que el docente vea su rol como formador de ciudadanos comprometidos, críticos y éticos**,** para ello requiere el desarrollo de habilidades pedagógicas, compromiso institucional, una mente con apertura al cambio, articulando el saber, el hacer y el ser.

Sin embargo, la revisión realizada deja entrever desafíos y limitaciones, como una gran brecha entre los modelos teóricos propuestos, la realidad institucional y el propio docente. Generalmente, las investigaciones giran en torno a propuestas que necesariamente no se adaptan a situaciones específicas de corte disciplinar o contextual, y existen experiencias concretas limitadas en la realidad que demuestren innovación y transformación pedagógica. Hay necesidad de estudios concienzudos que analicen de manera concreta y multidisciplinar la práctica docente a nivel superior y que constaten la formación tanto profesional como ciudadana, articulando así la teoría y la práctica que conlleva la transformación educativa.

Discusión

En respuesta a la pregunta de investigación, ¿cómo es la práctica docente en la educación superior en el contexto actual, según la revisión bibliográfica? La literatura arroja que aún está en proceso de constante cambio, acompañada de los desafíos que implica la globalización, el avance tecnológico Álvarez (2025), las exigencias del mercado laborar y la diversidad cultural, sin embargo la literatura demuestra que hay desfases entre lo que se dice y lo que se hace en la realidad, acompañado de una limitada capacitación en didáctica universitaria y resistencia institucional como cultural al cambio, urge docentes con espíritu investigador, mejora en la práctica pedagógica (Alatrista & Saavedra, 2024) y donde la universidad sea un recinto de intercambio dialógico y de construcción colectiva. Todo esto ratifica la oportuna y relevancia del estudio realizado, identificando las brechas que existen en la práctica docente superior que condicionan su ejercicio y provean un marco para interpretar futuros investigaciones que refuercen la importancia de abordar la práctica docente desde una mirada contextual

En la práctica docente, Araque-Suárez & Araque-Suárez (2021) afirman que algunos docentes emplean habilidades investigativas orientadas a fomentar un aprendizaje significativo basado en la investigación, mientras que otros siguen enfoques más unidireccionales, teniendo en cuenta aspectos como el contexto local, el diálogo y la satisfacción, la cual desempeña un rol importante en su desempeño docente. En ese sentido, Espinosa et al. (2023) resaltan la capacidad del docente para adaptar su práctica, utilizar su experiencia, guiar el conocimiento teórico e impulsar la reflexión. Y ante situaciones conflictivas, los docentes activan y aplican sus conocimientos, habilidades, creencias y valores, expresándolos, reflexionando sobre ellos y buscando transformarlos para responder a las demandas y a las complejidades propias de la labor docente (Slomski et al., 2020).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

De lo anterior se desprende que a pesar que los docentes se enfrentan a retos se asume que la práctica docente en la educación superior es un proceso dinámico y contextualizado, donde el docente necesariamente cumple un rol reflexivo, ético y transformador de la realidad educativa, Sin embargo se tiene que replantear la visión en donde se articule la metodología, centrada en enfoque de adaptación a la realidad del contexto a partir de su propia experiencia de los actores educativos y el de su entorno considerando una perspectiva más integral y crítica, que incluya las emociones, valores y creencias del docente y del estudiante como ejes de su práctica.

Para comprender las prácticas desarrolladas por los docentes, Rodríguez (2019) se centra en describir, bajo la perspectiva de los propios actores, considerando sus opiniones y reflexiones acerca de las estrategias docentes aplicadas en los procesos formativos, enfatizando cinco aspectos en la práctica docente como; el ámbito institucional, los valores, la evaluación, la inclusión y el enfoque disciplinar; fomentando el diálogo permanente entre los docentes con el fin de intercambiar experiencias significativas que contribuyan al mejoramiento de la práctica docente. Villalpando et al., (2020). Por otro lado, Panduro Ramírez et al. (2022) consideran que la práctica y la calidad docente guardan relación con el ámbito institucional, específicamente con la identificación institucional; al existir un alto grado de identificación institucional, se vincula con un nivel elevado de calidad docente, lo cual es significativo porque contribuye a la eficacia y la eficiencia de la práctica docente.

Los artículos analizados coinciden en la relevancia del ámbito institucional y la necesidad de mejorar la práctica docente, sin embargo difieren en divergen en el foco y la profundidad con que abordan cada aspecto, de esto se deduce que tiene que existir un análisis integral que considere varias dimensiones en la práctica docente y donde se destaque la importancia del diálogo docente como medio de mejora continua**,** para ello debe existir el compromiso institucional que es un factor importante pues garantiza la calidad docente**,** permitiendo valorar una visión más funcional y sistémica. Integrando aspectos internos, como los valores y la reflexión, y externos, como la estructura institucional y el clima organizacional.

Recordando que la educación superior o universitaria se centra en el diálogo, el debate, el pensamiento crítico y la defensa de los derechos, Centeno (2023) analiza la experiencia de los estudiantes a partir de una revisión bibliográfica de las prácticas docentes en las universidades públicas argentinas. Rey & Borgobello (2022) revelan que la evaluación de la percepción de programas de acceso y acompañamiento implementados como política pública durante más de una década evidencia que, independientemente de la vía de ingreso, los estudiantes, en sus inicios, experimentan procesos de adaptación universitaria. Sin embargo, se observó una escasa cantidad de artículos que reflejen la realidad del contexto universitario en la práctica docente y que puedan enriquecerla, lo que constituye un desafío (Guzmán & Castillo, 2022), pese a los esfuerzos por generar un entorno de formación (Chacón, 2021).

Dadas las exigencias del contexto, la práctica docente superior debe transformarse para responder a las demandas y a los principios fundamentales que la universidad enarbola como formadora de profesionales: desarrollar el espíritu crítico, ser inclusiva y formar ciudadanos. Sin embargo, hay limitaciones en la coherencia ética y formativa, debido a la falta de estudios que conecten las políticas de acceso con mejoras en la práctica docente, destacándose la débil estructura de la formación del profesorado universitario, lo que afecta la calidad del proceso formativo. Esto enfatiza la necesidad de articular políticas integradoras que fomenten la formación docente, la inclusión estudiantil y el compromiso institucional con la mejora continua.

Al respecto, Toledo (2021) considera que la universidad es la institución que se constituye en una comunidad en constante crisis, lo cual se debe a su manera de evolucionar en la búsqueda de un modelo pedagógico que le permita consolidar la formación académica, así como la transmisión de valores y la promoción de principios culturales. Lamentablemente, la práctica docente universitaria se ha centrado en la enseñanza de técnicas y procedimientos propios de cada disciplina, sin recurrir a métodos didácticos innovadores. En el contexto de la educación superior en Latinoamérica, no está al margen de ello, como lo explican Mantilla et al. (2020), en el que los modelos pedagógicos aplicados en la práctica docente son diversos y

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

heterogéneos, y los docentes implementan, consciente o inconscientemente, distintos modelos pedagógicos para llevar a cabo su labor educativa; en otras palabras, su práctica docente la aprendieron en el quehacer profesional.

Así, a nivel latinoamericano, la práctica docente universitaria enfrenta retos y limitaciones. La literatura revela la ausencia de formación pedagógica formal, coherente con las demandas culturales, y la aplicación improvisada o inconsciente de modelos pedagógicos. En ese contexto, se comprende la necesidad de reevaluar y mejorar la práctica docente universitaria. Esto exige una revisión institucional profunda que incluya en sus estamentos una formación pedagógica sólida y contextualizada.

De lo abordado se destaca que la práctica docente se constituye en un desafío, pero a la vez existe un gran potencial que se enriquece en la experiencia de enseñanza aprendizaje, he aquí el impacto educativo que depende de la capacidad del docente en gran medida de la construcción del andamiaje que asuma para enfrentar el reto eso incluye emplear ejemplos basados en la experiencia de los estudiante, direccionar e integrar la experiencia con el conocimiento teórico, y fomentar actividades de reflexión estructuradas y específicas para los estudiantes (Espinosa et al., 2023). Para enriquecer la práctica docente, se debe fomentar la interacción con otros docentes de su contexto y, a la vez, nutrirse de experiencias fuera de él. Esto se enriquece mediante las pasantías (Fernández & Fernández, 2023).

No hay duda de que la práctica docente es un proceso complejo y desafiante**,** con un alto nivel de exigencia para su mejora, en el que se articulan estrategias reflexivas, experienciales y colaborativas. Por ello, se deben incluir las experiencias del estudiante y la reflexión guiada (el andamiaje), así como la movilidad o el intercambio docente o las pasantías, que permiten la apertura profesional, ya que la práctica docente no es un acto aislado**,** sino un proceso continuo que requiere reflexión, interacción y apertura a nuevas experiencias**.** Todo ello requiere un denodado trabajo.

En la revisión de la literatura científica identificamos que las mismas expresan que existen ciertas limitaciones de fondo, como escasa o nula formación pedagógica en docentes universitarios, predominio de clases tradicionales, expositivas y poco interactivas, existe una débil vinculación entre la teoría-práctica, falta de conexión entre contenidos y contextos reales o profesionales, el predominio de una cultura docente individualista, sin entorno de construcción pedagógica, políticas institucionales limitadas, donde existe falta de incentivos o apoyo para la innovación educativa y por otro lado y vital es que el contexto del estudiante está inmerso de falta de atención a la diversidad sociocultural en el cual se desarrolla o forma.

La propuesta de este estudio es revelar como se enmarca la práctica docente en la educación superior y exponer la praxis del quehacer educativo, conllevándonos a reflexionar y reevaluar el trabajo docente y de acuerdo a la revisión bibliográfica se proponen alternativas de mejora continua, manteniendo directrices integradoras no aisladas, como parte del proceso integral de transformación de la educación superior, promoviendo la formación pedagógica continua y contextualizada ello conlleva reevaluar la práctica docente en la capacitación del docente ,revisando las estructuras institucionales, con políticas educativas que integren ejes, coherentes entre teoría institucional y práctica, fortalecer el sentido de comunidad académica, promoviendo las redes docentes y comunidades de práctica, y colocar al estudiante y a la realidad social**.**

Conclusiones

La práctica docente en la educación superior es un componente fundamental para garantizar la calidad del proceso educativo y el logro de aprendizajes significativos. La revisión bibliográfica evidencia que una enseñanza reflexiva, planificada e innovadora favorece el desarrollo de competencias académicas, profesionales y personales en los estudiantes. Diversos autores coinciden en que la práctica docente no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye la planificación didáctica, el uso de metodologías activas, la evaluación formativa y la interacción pedagógica

El uso de metodologías activas y de estrategias de evaluación formativa contribuye a una mayor participación, motivación y pensamiento crítico en los estudiantes. La actualización permanente del profesorado se presenta como una necesidad ante los cambios tecnológicos y sociales que enfrenta la educación superior. Los hallazgos revisados inciden

Cómo citar
Flores-Arroyo, R., & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

en la formulación de políticas institucionales, que fomenten la mejora continua, la innovación pedagógica y el desarrollo profesional docente, contribuyendo a una mejor articulación entre teoría y práctica, que favorezca experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes para las demandas del mercado laboral y la sociedad.

El estudio de la práctica docente en la educación superior permite identificar oportunidades de mejora, fortalecer la formación del profesorado y orientar las políticas institucionales, con un impacto positivo en la formación integral de los futuros profesionales. Se recomienda diversificar los enfoques metodológicos mediante la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos, incorporar la perspectiva de los estudiantes y desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución y el impacto de la práctica docente a largo plazo. Cabe destacar la importancia de profundizar en el uso de tecnologías digitales y en la educación híbrida, considerando la diversidad de contextos educativos, con el fin de fortalecer la investigación-acción como estrategia para la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica docente.

Agradecimientos

Se reconoce la motivación encontrada en la familia, que es el motor de estímulo; el agradecimiento a la Doctora Iris Vásquez Alburqueque, cuya constancia en la asesoría nos impulsa a continuar bregando en la investigación; y el aporte que, como profesionales, nos debemos a la sociedad.

Declaración de Conflictos de Intereses

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió aprobación de un comité de ética, al tratarse de una revisión documental bibliográfica-analítica basada exclusivamente en fuentes científicas de acceso público, sin intervención con participantes humanos ni tratamiento de datos personales identificables. Se garantizó la integridad académica mediante la selección transparente de la literatura, el uso de criterios metodológicos declarados, el respeto a la autoría intelectual y la citación rigurosa de las fuentes analizadas, conforme a buenas prácticas de investigación y publicación científica.

Referencias

Álvarez-Huari, M. Y. (2025). Competencia Digital Docente en Universidades Latinoamericanas. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 146–157. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.604

Alatrista Aguilar, M. A., & Saavedra-Carrion, N. P. (2024). Relación entre la Competencia Digital, Práctica Pedagógica y Práctica Reflexiva en Docentes de Superior. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 340–350. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.488

Araque-Suárez, C. L., & Araque-Suárez, B. S. (2021). Competencias del docente de educación universitaria para desarrollar la investigacion desde su práctica pedagógica y didáctica. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 9(3), 43-48. https://doi.org/10.15649/2346030X.2582

Centeno, S. (2023). The Latin American University and its Role in the Transition toward an Effective Socio-Educational Model. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 25(40), 251-273. https://doi.org/10.19053/01227238.15547

Chacón, L. (2021). Percepciones y significados que otorga el profesorado universitario a la competencia docente en la Educación Superior: investigación fenomenológica-hermenéutica en San Pedro Sula, Honduras. *Praxis educativa*, 25(2). 1-20. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250215

Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC). (2024). *Codigo de integridada científica*. https://www.gob.pe/es/n/917273

Corona, P. (2025). *Análisis Documental: Fundamento metodológico en la investigacion científica*. IT Medical Team, 21(2). https://doi.org/10.36648/1698-9465-21-1661

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

Espinosa-Zárate, Z., De Arriba Rivas, C., & Font Oporto, P. (2023). Efectos transformadores del aprendizaje-servicio en la práctica docente universitaria. (2023). Multidisciplinary Journal of Educational Research, 13(2), 220–247. https://doi.org/10.17583/remie.11136

Espinoza Rodríguez, J. K., Cisneros León, J. C., & Valverde Pereira, A. M. (2022). Neurodidáctica, alternativa de innovación aplicada a estudiantes de educación superior, en el periodo del 2017-2021. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.405

Fernández Martins, I. L., & Fernández-Santos, C. (2023). Prácticas Docentes: Esenciales Para La Formación Pedagógica de Estudiantes de Posgrado. En *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6531

Guerrero Gallardo, H. I. (2019). Problemáticas en la función docente desde la perspectiva del profesorado novel universitario. *FIGEMPA: Investigación Y Desarrollo*, *8*(2), 66–74. https://doi.org/10.29166/revfig.v1i2.2052

Guzman Sanhueza, D., & Castillo Leyton, A. (2022). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Educación*, 46(1), 278-295. http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593.

Hernández Sampieri, R. (2023). *Metodología de la investigación: Las Rutas Cuantitativas, Cualitativas y Mixtas.* McGraw-Hill.

Ledesma, F., & Armijo, S. (2018). Algunos desarrollos del pensamiento sistémico, desde la génesis de la teoría general de sitemas a la teoría de sistemas complejos. Perfiles de las ciencias socilaes, 5(10), 38-52. https://go.docentes20.com/rvx6v

Mantilla-Falcón, L. M., Miranda Ramos, D. P., Ortega Zurita, G. E., & Meléndez-Tamayo, C. F. (2020). Hibridación de modelos pedagógicos en la práctica docente en la educación superior en Ecuador. Caso Universidad Técnica de Ambato. *Cuadernos De Investigación Educativa*, *11*(1), 85–101. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2944

Quispe, A. M., Hinojosa-Ticona, Y., Miranda, H. A., & Sedano, C. A. (2021). Serie de Redacción Científica: Revisiones Sistemáticas. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, *14*(1), 94-99. https://doi.org/10.35434/rcmhnaaa.2021.141.906

Pardal-Refoyo, J. L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista ORL*, *11*(2), 155-160. https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882

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., Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Rey, A. L., & Borgobello, A. (2022). *Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas*. *Praxis Educativa,* 26(2). https://n9.cl/ax4rb7

Rodríguez- Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación universitaria*, 12(1), 109-120. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109

Rosales Cevallos, M. M. (2022). La ética en la investigación científica universitaria y su inclusión en la práctica docente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5*(6), 15039-15058. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1454

Red Peruana de Universidades - RPU. (2020). *Perfil del docente universitario*. https://go.docentes20.com/rz2d3

Saldaña Gómez, D., & González González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE- Ecuador). *Revista de estudios y experiencias en educación*, *21*(46), 312-327. https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017

Sánchez-Martín, M., Pedreño Plana, M., Ponce Gea, A. I., & Navarro-Mateu, F. (2023). And, at first, it was the research question… The PICO, PECO, SPIDER, and FINER formats. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, *16*(32), 126-136. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9102

Slomski, V. G., Anastacio, J. B., Procopio de Araujo, A. M., Slomski, V., & Fróes de Carvalho, R. (2020). Cases of educational practice in the learning of university teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 33. https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041

Panduro Ramírez, J. G., Ochoa Tataje, F. A., Mendoza Retamozo, N., & Tejada Arana, A. A. (2022). *Identificación institucional y calidad docente en una universidad privada del Perú*. Universidad Tecnológica del Perú. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38149

Toledo Lara, G. (2021). La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3), 00004. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619

Torres Cajas, M. J., Yépez Oviedo, D., & Lara Velarde, A. (2020). La Reflexión de la Práctica Docente. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *10*, 87-101. https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06

Universidad Navarra. (2020). *Revisiones sistemáticas: PRISMA 2020: guías oficiales para informar (redactar) una revisión sistemática*. https://go.docentes20.com/raw3k

Villalpando, C. G., Estrada-Gutiérrez, M. A., & Álvarez-Quiroz, G. A. (2020). *El significado de la práctica docente, en voz de sus protagonistas*. Alteridad, 15(2), 100–116. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.07

Cómo citar
Flores-Arroyo, R., & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
17-28

Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, *34*(2), 13-33. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Cómo citar
Flores-Arroyo, R., & Vásquez-Alburqueque, I. (2026). Práctica Docente en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 17-28. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.736

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

ARTÍCULO

Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica

Model for Research Competency Development Based on Pedagogical Practice

Farid Cantillo-Muñoz[1]

[1]Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT, Panamá, Panamá, email: facantillo@gmail.com

Recibido: 16 ago. 2025 | **Aceptado:** 16 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.740

RESUMEN

Actualmente, los sistemas educativos afrontan transformaciones constantes que exigen a los docentes un rol que trascienda la mera transmisión de conocimientos y abarque la reflexión crítica y la investigación pedagógica. El estudio tuvo como propósito construir un modelo conceptual que articule competencias investigativas con la práctica pedagógica a partir de la interpretación de experiencias docentes. Además, se inscribe en el paradigma sociocrítico, método de investigación-acción, con enfoque cualitativo, tipo descriptivo-interpretativo, diseño de sistematización de experiencias, de corte transversal. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental con 10 docentes de la Institución Educativa Distrital María Auxiliadora del Distrito de Barranquilla. Asimismo, el análisis se llevó a cabo mediante un proceso de codificación y triangulación asistido por software especializado. Los hallazgos muestran que los docentes reconocen las competencias investigativas básicas, como la indagación, la búsqueda de información, el uso de las TIC y el trabajo colaborativo. También se reconocen las competencias específicas relacionadas con el dominio metodológico, la investigación-acción y el análisis de datos. No obstante, estas se aplican de manera fragmentaria, sin una articulación sistemática en la práctica pedagógica en el aula. Se evidenció también una articulación insuficiente entre las dimensiones institucionales, sociales, didácticas, axiológicas e interpersonales, y los elementos curriculares de evaluación y reflexión con un enfoque investigativo. Se aporta el Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica (MODECIP) como síntesis conceptual para articular la investigación con la práctica pedagógica. Este modelo, sustentado en la Teoría de la Investigación en la Práctica Pedagógica Integrada (TIPPI), favorece el desarrollo docente, fortalece la cultura investigativa y promueve la innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: Competencias, competencias investigativas, formación en competencias, práctica pedagógica, investigación-acción.

ABSTRACT

Educational systems today face constant transformations that demand that teachers adopt a role that transcends mere knowledge transmission, incorporating critical reflection and pedagogical research. This study aimed to build a conceptual model that integrates research competencies with pedagogical practice through the interpretation of teachers' experiences. It is grounded in the socio-critical paradigm, employing an action-research method, a qualitative descriptive-interpretive approach and a cross-sectional experience-systematization design. Data was collected through semi-structured interviews and document analysis with 10 teachers from the María Auxiliadora District Educational Institution in the District of Barranquilla. The analysis was conducted using a coding and triangulation process assisted by specialized software. The findings show that teachers recognize basic research competencies, such as inquiry, information retrieval, use of ICT, and collaborative work. They also recognize specific competencies related to methodological mastery, action research, and data analysis. However, these approaches are applied in a fragmented manner without systematic integration into classroom teaching practice. Insufficient articulation was also evident between the institutional, social, didactic, axiological, and interpersonal dimensions, as well as curricular elements of assessment and reflection with an investigative focus. The study contributes the Model for the Development of Research Competencies Based on Pedagogical Practice (MODECIP) as a conceptual synthesis to integrate research with pedagogical practice. This model, grounded in the Theory of Research in Integrated Pedagogical Practice (TIPPI), fosters teacher development, strengthens a research culture, and promotes educational innovation.

KEYWORDS: Competencies, research competencies, competency-based training, pedagogical practice, action Research.

Cómo citar

Cantillo-Muñoz, F. (2026). Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 29-45. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.740

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

Introducción

Actualmente, los sistemas educativos afrontan transformaciones constantes que exigen a los docentes un rol que trascienda la mera transmisión de conocimientos e incluya la reflexión crítica y la investigación pedagógica. La complejidad de los entornos escolares exige prácticas innovadoras y contextualizadas que respondan a necesidades concretas y orienten la formación hacia competencias investigativas. Dicho enfoque fortalece procesos de diseño curricular, toma de decisiones didácticas sustentadas, transferencia al aula; aparte de impulsar la mejora continua en contextos diversos. La literatura reciente confirma esta relación al subrayar su capacidad para comprender, analizar y transformar de manera sostenida las realidades escolares (Díaz-Cruz et al., 2024).

Aunque la investigación educativa registra avances conceptuales, numerosos docentes de básica secundaria la perciben como ajena a su práctica cotidiana, lo que dificulta su integración. Como resultado, disminuyen la identificación, el análisis y la transformación de los problemas de aula; incluso, decae la calidad del proceso formativo, mientras persiste una cultura investigativa frágil. Según Leal-Barreto & Rodríguez-Hernández (2024), dispositivos como tutorías y comunidades de práctica, además de la evaluación auténtica, fortalecen las competencias investigativas docentes, incluida su articulación con la práctica. Superar la brecha teoría-práctica exige estrategias innovadoras que incorporen la investigación como componente permanente del desarrollo profesional docente para impulsar una transformación educativa contextualizada.

Diversos autores sostienen que la investigación docente es un proceso reflexivo orientado a transformar las prácticas educativas desde un enfoque crítico, contextual y participativo (Elliott, 2005; Kemmis & McTaggart, 1988). En este marco, la investigación-acción constituye una herramienta para indagar el contexto, generar conocimiento situado y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Carr & Kemmis, 1988). En este orden, la práctica reflexiva destaca la reflexión en y sobre la acción como vía para enfrentar la incertidumbre y las complejidades del aula (Schön, 1983). Por tanto, integrar estos enfoques en la formación inicial y en el ejercicio profesional fortalece las competencias investigativas docentes, lo que posibilita mejoras en diversos contextos escolares.

Ante esta problemática, surge una pregunta de investigación: ¿Cómo se configura un modelo conceptual para integrar competencias investigativas y prácticas pedagógicas a partir de la sistematización de experiencias docentes? Se delimitó el estudio al contexto de las instituciones oficiales de Barranquilla, considerando las condiciones organizacionales, culturales y curriculares que influyen en los procesos locales de indagación escolar. El propósito consistió en construir un modelo conceptual que articule las competencias investigativas con la práctica pedagógica a partir de la interpretación de experiencias docentes. Como consecuencia esperada, dicho modelo contribuirá al mejoramiento de la calidad educativa mediante ciclos de reflexión-acción, acompañamiento entre pares, evaluación auténtica y documentación rigurosa de las evidencias.

Metodología

Para responder al objetivo, se desarrolló un estudio enmarcado en el paradigma sociocrítico, orientado a comprender las prácticas docentes y a promover la reflexión crítica situada en contextos locales (Alvarado & García, 2008). Se aplicó el método de investigación-acción participativa, sustentado en Lewin (1988) y en Kemmis & McTaggart (1988), organizado en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, con evaluación formativa intercalada. Este enfoque resultó idóneo para vincular docentes como actores centrales en identificar problemas, diseñar soluciones contextualizadas, tal como, consolidar aprendizajes institucionales transferibles hacia gestión pedagógica. El proceso fortaleció capacidades investigativas, promovió la documentación rigurosa, generó evidencia para la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas e instauró una cultura colaborativa, con seguimiento continuo mediante retroalimentación formativa.

Se adoptó un enfoque cualitativo para profundizar en las percepciones, experiencias y actitudes de los docentes (Sandín, 2003; Rodríguez, 2003; Hernández et al., 2014). Este enfoque permitió

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

explorar cómo los docentes aplican las competencias investigativas en su labor cotidiana, lo que posibilitó una interpretación rigurosa y contextualizada de los datos recopilados. De esta forma, facilitó la identificación de barreras sistémicas relevantes, oportunidades institucionales y condiciones curriculares que favorecen la integración progresiva de la investigación en la práctica educativa cotidiana. La indagación tuvo carácter académico, como un proceso sistemático, crítico y empírico orientado a generar conocimiento para la práctica docente (Hernández et al., 2014; OECD, 2015).

Por su alcance, el estudio se ubicó en el nivel descriptivo-interpretativo, centrado en comprender las prácticas docentes y los significados asociados a las competencias investigativas en instituciones oficiales. Aunque se empleó la investigación-acción participativa, el énfasis recayó en describir experiencias e interpretar sentidos construidos a partir de la sistematización docente. Esta elección metodológica respondió al interés por generar una comprensión profunda más que por medir efectos, lo cual es coherente con los estudios cualitativos interpretativos (Creswell & Poth, 2018; Maxwell, 2013). En consecuencia, los resultados se presentan como categorías emergentes sustentadas en relatos y documentos, sin formular una intervención proyectiva formalmente validada (Hernández et al., 2014).

Se asumió un diseño de sistematización de experiencias como dispositivo cualitativo e interpretativo que reconstruye prácticas pedagógicas, explicita su lógica procesual e igualmente revela supuestos subyacentes. De esta manera, organiza, analiza factores intervinientes, relaciones emergentes, decisiones tomadas; con el fin de producir aprendizajes, así como conocimiento transferible (Jara, 2018). Se complementó con un diseño transversal destinado a recolectar datos en un único período mediante entrevistas semiestructuradas, análisis documental y revisión de evidencias de aula. El propósito fue comprender significados, prácticas y contextos educativos, sin seguimiento longitudinal ni pretensión causal, con un enfoque interpretativo (Creswell & Poth, 2018; Maxwell, 2013).

La muestra de estudio estuvo conformada por diez (10) docentes de básica secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Distrital María Auxiliadora, ubicada en Barranquilla, Colombia, en el sector oficial. Los sujetos de estudio se seleccionaron mediante un muestreo intencional, entre docentes del Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República de Colombia, 2002), que regula la carrera docente en Colombia. Se priorizaron participantes con un mínimo de tres años de experiencia y docencia activa en matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, español e inglés, para cubrir áreas básicas. Se excluyeron docentes con responsabilidades administrativas o sin carga directa de aula para asegurar información fiable proveniente de prácticas pedagógicas vigentes, observables en el aula.

Los criterios de inclusión y exclusión, alineados con Hernández et al. (2014), delimitaron una muestra con experiencia directa reciente en la práctica pedagógica en secundaria. Esta delimitación aseguró pertinencia contextual y coherencia con los objetivos del estudio, para priorizar trayectorias verificables: intervención en el aula, participación, junto con el uso sistemático de evidencias. Los criterios excluyeron perfiles sin vinculación activa, funciones administrativas sin docencia efectiva o experiencias esporádicas, lo que redujo los sesgos informativos y elevó la consistencia analítica de los resultados. Esa depuración fortaleció la transferibilidad de los hallazgos a contextos comparables de educación secundaria, lo que aseguró la consistencia metodológica del estudio.

La información se recolectó mediante entrevistas semiestructuradas y análisis documental, adecuados para un estudio cualitativo coherente con la investigación-acción (Hernández et al., 2014; Hurtado, 2000). Las entrevistas se construyeron con preguntas orientadoras, validadas por jueces expertos, a fin de garantizar la coherencia interna, la pertinencia temática y la claridad de las respuestas obtenidas. El análisis documental se centró en los Planes de Estudio y el Proyecto Educativo Institucional, así como en registros complementarios, bajo criterios de vigencia, trazabilidad y concordancia con la currícula institucional. La triangulación entre fuentes fortaleció la comprensión de las competencias investigativas en la práctica docente, aportando evidencias para la toma de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

decisiones didácticas y para rutas de mejora verificables en contextos escolares.

El análisis se realizó mediante codificación abierta, axial y selectiva con apoyo de software especializado, lo cual facilitó la organización, sistematización, trazabilidad y visualización de los hallazgos. Este procedimiento permitió detectar patrones recurrentes y configurar categorías temáticas con sus respectivas subcategorías emergentes, lo que enriqueció progresivamente la construcción teórica del modelo propuesto. La validez y la credibilidad se fortalecieron mediante la triangulación de fuentes, técnicas e investigadores, así como mediante la auditoría de procedimientos y de rastros analíticos. Estas acciones garantizaron la credibilidad, la confirmabilidad y la consistencia del estudio, apoyadas en referentes metodológicos ampliamente aceptados en la educación (Hernández et al., 2014; Cisterna, 2005).

El proceso de análisis organizó los hallazgos en dos ejes interpretativos: competencias investigativas y práctica pedagógica, según la matriz categorial del estudio. En las competencias investigativas emergieron subcategorías operativas en docentes: concepto de competencias investigativas básicas y competencias investigativas específicas; tipos de competencias en las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales.

En la práctica pedagógica se consolidaron subcategorías en las dimensiones institucionales, interpersonales, sociales, didácticas y axiológicas, además de los elementos reportados: currículo, conocimiento, aprendizaje, didáctica, participación, evaluación, investigación y reflexión. Las categorías y subcategorías se establecieron preliminarmente mediante un sistema categorial apriorístico-deductivo. Luego, la codificación abierta del material empírico permitió contrastarlas y precisarlas, y la codificación axial y selectiva reorganizó los códigos e integró redes semánticas (Hernández et al., 2014; Cisterna, 2005).

El estudio cumplió con los principios éticos de respeto, confidencialidad y consentimiento informado, conforme a las normativas colombianas sobre protección de datos, así como a las directrices institucionales. Los docentes participaron voluntariamente, con un consentimiento firmado que garantizó tanto su retiro en cualquier momento, sin consecuencias, como la resolución de sus inquietudes durante el proceso. Los datos se almacenaron en repositorios seguros con acceso restringido; se dispuso su destrucción al vencimiento del periodo institucional estipulado. Se contó con el aval de UMECIT y de la Institución Educativa Distrital María Auxiliadora, y se clasificó como investigación de riesgo mínimo conforme a los lineamientos nacionales.

Los instrumentos fueron validados por jueces expertos con base en Hurtado (2010), lo que garantizó la congruencia entre los objetivos del estudio, los constructos evaluados y los datos recolectados. La validación estableció criterios de claridad, pertinencia y coherencia semántica, así como la consistencia interna de las preguntas orientadoras y de las categorías del sistema de codificación. A partir de esos juicios, se ajustaron guías de entrevista, secuencias de ítems, tiempos y vocabulario técnico, así como fichas destinadas al análisis documental. El rigor ético metodológico reforzó la confianza en los resultados y en su aplicabilidad en contextos educativos reales comparables, mediante decisiones pedagógicas sustentadas.

Tabla 1

Categorías y Subcategorías Utilizadas para el Análisis de Resultados.

Categorías orientadoras	Categorías de análisis	Subcategorías
Competencias investigativas	Conceptos sobre los tipos de competencias investigativas.	-Concepto de competencias investigativas básicas. -Concepto de competencias investigativas específicas.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

	Tipos de competencias investigativas en los docentes.	-Competencias investigativas básicas cognitivas. -Competencias investigativas básicas procedimentales. -Competencias investigativas básicas actitudinales. -Competencias investigativas específicas cognitivas. -Competencias investigativas específicas procedimentales. -Competencias investigativas específicas actitudinales.
Práctica pedagógica	Dimensiones de la práctica pedagógica.	-Dimensión institucional. -Dimensión interpersonal. -Dimensión social. -Dimensión didáctica. -Dimensión axiológica.
	Elementos de la práctica pedagógica.	-Currículo. -Conocimiento. -Aprendizaje. -Didáctica. -Participación. -Evaluación. -Investigación. -Reflexión.

Nota. Las categorías se determinaron a priori con base en el sustento teórico desarrollado, elaboración propia (2024).

El ordenamiento por categorías y subcategorías mostrado en la Tabla 1 evidenció una interacción desigual entre las competencias investigativas y las dimensiones de la práctica pedagógica observadas. Esta estructura permitió identificar fortalezas en la comprensión conceptual; a la vez, reveló debilidades en la aplicación práctica, la integración metodológica y la coherencia de las decisiones didácticas. Asimismo, estableció correspondencias operativas entre elementos de la práctica pedagógica y el desarrollo de competencias investigativas, útiles para orientar decisiones curriculares basadas en evidencia a nivel institucional. En conjunto, estos hallazgos orientaron el desarrollo profesional docente, informaron las decisiones curriculares, fortalecieron los ciclos evaluativos y sustentaron la interpretación posterior de los resultados.

Resultados

Los resultados describieron un patrón de articulación entre la práctica pedagógica y las competencias investigativas, identificado tanto en entrevistas con docentes como en la revisión documental institucional del contexto escolar analizado. Aunque el estudio registró múltiplesexperiencias, la evidencia mostró una transición gradual desde habilidades básicas de búsqueda e interpretación hasta desempeños metodológicos específicos en el aula. En los relatos aparecieron la problematización, la selección de procedimientos y la validación de la información, apoyadas por la reflexión docente, la colaboración entre pares, el uso estratégico de las TIC y el acompañamiento institucional. La triangulación entre fuentes permitió identificar recurrencias y variaciones en esa articulación, especialmente en se mención de los tiempos, las metas y la retroalimentación formativa.

Consolidación de los Hallazgos

El análisis de entrevistas a docentes de matemáticas, ciencias naturales, sociales, español e inglés mostró concepciones centradas en habilidades para recopilar, analizar y aplicar información. En la categoría Conceptos de Tipos de Competencias Investigativas, dichas nociones priorizaron las destrezas procedimentales vinculadas a la resolución

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

de problemas en áreas específicas del currículo. Las evidencias destacaron el uso de fuentes diversas: entrevistas, encuestas, bibliografía y plataformas digitales; así como procesos de indagación, argumentación y soluciones contextualizadas para situaciones de aula. En su dimensión formativa, estas competencias funcionaron como instrumentos para promover aprendizajes significativos, fortalecer el pensamiento crítico, impulsar la innovación y orientar las decisiones didácticas con base empírica.

Respecto a las competencias investigativas específicas, la categoría mostró que el profesorado las concibe como un nivel avanzado, con exigencias metodológicas más definidas. Estas competencias incluyen el dominio metodológico, la argumentación con evidencia, la delimitación del alcance del estudio y la integración de la reflexión pedagógica en el proceso. En entrevistas y en documentos revisados se registraron menciones de investigación-acción con baja frecuencia, pocos productos documentados, ciclos descritos de forma variable, seguimiento irregular y transferencia parcial al aula. En las fuentes analizadas, los proyectos aparecen asociados a experiencias puntuales, con distintos grados de sistematización según el área y la trayectoria docente.

De manera complementaria, entrevistas y documentos institucionales revisados mostraron que varios participantes reconocieron las competencias investigativas básicas y, en casos puntuales, reportaron su aplicación parcial. Entre las más mencionadas figuraron: indagación, reflexión crítica, búsqueda de fuentes, identificación, argumentación, resolución de problemas, redacción científica, integración tecnológica, trabajo colaborativo y gestión del tiempo. En el material analizado, estas prácticas se asociaron con actividades de aula, proyectos por área y tareas de consulta, con variaciones entre docentes y asignaturas. Según lo declarado por los participantes y lo consignado en los documentos, no se identificó una secuencia común y explícita entre las áreas para dichas actuaciones.

Igualmente, las competencias investigativas específicas abarcaron: dominio metodológico, argumentación de soluciones, comprensión del alcance en la práctica pedagógica, investigación-acción, reflexión de aula y exposición pública. Aunque el profesorado reportó conocimientos teóricos, también mencionó experiencias limitadas de aplicación; la implementación se realizó de forma aislada, sin una planificación que habilitara la transferencia efectiva de los aprendizajes. La evidencia sugirió un proceso formativo que fortalezca la integración entre competencias básicas y específicas y que promueva el empleo deliberado como herramienta para la innovación pedagógica y la transformación. El logro de esa integración demanda acompañamiento estructurado, colaboración entre pares y evaluación auténtica, junto con un seguimiento institucional que asegure la sostenibilidad efectiva, la transferencia y la mejora continua.

En la categoría Dimensiones de la Práctica Pedagógica se identificaron cinco dimensiones principales que configuran el ejercicio docente: institucional, interpersonal, social, didáctica y axiológica. Estas dimensiones incorporaron subcategorías emergentes del trabajo de campo, lo que evidenció claramente la diversidad, la complejidad y las especificidades de las prácticas observadas. La dimensión institucional subrayó autonomía docente, estructuras organizativas claras, relevancia del Proyecto Educativo Institucional; tal como recursos tecnológicos que respalden actividades académicas. La dimensión interpersonal valoró las relaciones con colegas y la cooperación con los estudiantes; la social enfatizó la comprensión del contexto sociocultural para ajustar las estrategias pedagógicas a las realidades estudiantiles.

En esta categoría, la dimensión didáctica orientó la implementación de metodologías activas que promueven la resolución de problemas y las habilidades para la vida, aunque su aplicación sigue siendo parcial. A su vez, la dimensión axiológica procuró la integración transversal de valores en el proceso educativo, mediante prácticas que refuerzan la convivencia, la responsabilidad social y el sentido ético. Los hallazgos evidenciaron una mayor presencia de acciones puntuales en el discurso, pero la implementación resultó fragmentada, con escasa articulación con un enfoque investigativo y una débil continuidad institucional. Las descripciones variaron entre docentes: las dimensiones institucionales y didácticas aparecieron más estructuradas, mientras que las sociales y axiológicas estuvieron ligadas a iniciativas personales con continuidad variable.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

La categoría Elementos de la Práctica Pedagógica constató una labor docente cotidiana estructurada en ocho componentes: currículo, conocimiento, aprendizaje, didáctica, participación, evaluación, investigación y reflexión. Aunque algunos docentes intervienen en el diseño curricular, esa participación suele limitarse a los planes de aula, sin aportar plenamente a la construcción del PEI institucional. En entrevistas y en documentos revisados, se identificaron menciones a la priorización de contenidos, acuerdos curriculares y estrategias metodológicas, así como referencias a la reflexión sobre la práctica vinculada a la investigación. El componente conocimiento se describió orientado a saberes contextualizados y aplicables, con actualización reportada principalmente a partir de iniciativas personales y de dinámicas de área.

En el ámbito del aprendizaje, se promovió la construcción activa del conocimiento, aunque no siempre se acompañó de experiencias de indagación o de investigación escolar. Una didáctica aplicada con un enfoque reflexivo-participativo conectó la teoría con la práctica, mientras la participación fortaleció vínculos colaborativos entre docentes y estudiantes, así como con familiares. La evaluación, en su mejor expresión, mantuvo la continuidad, ofreció retroalimentación formativa y orientó las decisiones didácticas, aunque su aplicación sigue siendo desigual en áreas, grados y equipos docentes. De esta forma, la investigación y la reflexión mostraron un desarrollo limitado; la evidencia sugirió integrarlas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para consolidar competencias investigativas mediante prácticas verificables.

Triangulación de los Hallazgos

Con el fin de asegurar la credibilidad y la consistencia de los hallazgos, se realizó triangulación entre las categorías emergentes, las entrevistas semiestructuradas y la documentación institucional revisada en este estudio. Este cruce comparó lo reportado por los docentes con los registros del Proyecto Educativo Institucional y de los Planes de Estudio, manteniendo el mismo sistema categorial local. La estrategia permitió contrastar fuentes y precisar convergencias, divergencias y vacíos, según la triangulación propuesta para estudios cualitativos educativos (Cisterna, 2005; Hernández et al., 2014). Con ese procedimiento se organizó una lectura integrada del fenómeno, delimitando patrones compartidos y diferencias entre las fuentes en los resultados, sin explicaciones causales.

La Tabla 2 trianguló las fuentes docentes entre sí, comparando respuestas por áreas en torno a conceptos de competencias investigativas básicas y específicas. En convergencia, varias áreas vincularon competencias básicas con la recopilación y el análisis de información, así como con la resolución de problemas contextualizados en actividades de aula. En divergencia, el énfasis varió: algunos participantes priorizaron la indagación y el pensamiento crítico, mientras que otros destacaron la búsqueda, el contraste de fuentes y la interpretación de textos académicos. También aparecieron menciones a la formulación de soluciones, con variaciones en el nivel de detalle según el área y la trayectoria docente.

Para competencias investigativas específicas, se registraron menciones recurrentes al dominio metodológico, a la argumentación basada en evidencias y a la delimitación del alcance de los estudios. En convergencia, varios docentes asociaron estas competencias con la formulación de preguntas problema, el análisis de datos y la comunicación de resultados, así como con criterios metodológicos. En divergencia, los ejemplos difirieron: unas áreas mencionaron la experimentación u observación, mientras que otras describieron la investigación-acción y la reflexión pedagógica como referentes para su práctica. Asimismo, la socialización de resultados se mencionó con distintas frecuencias, según el área y las experiencias reportadas por los participantes.

Tabla 2

Triangulación Hallazgos Fuentes Docentes de la Categoría Concepto de CI.

Ítem	Subcategoría	Hallazgos simplificados
1	Concepto de Competencias Investigativas Básicas (CIB)	Los docentes consideran esenciales las CIB para el desempeño educativo. Matemáticas: recopilar y analizar información para resolver problemas. Ciencias Naturales: fomentar el aprendizaje significativo y la indagación. Ciencias

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

		Sociales: desarrollar pensamiento crítico-reflexivo. Español e inglés: recopilar, analizar, contrastar información para soluciones efectivas. Incluye recopilar datos, identificar su relevancia, interpretar textos y, además, proponer soluciones.
	Concepto de Competencias Investigativas Específicas (CIE)	Las CIE implican un nivel avanzado de aplicación de la investigación. Incluyen dominio de la metodología, argumentación fundamentada, comprensión del alcance, investigación-acción, reflexión pedagógica y presentación de resultados. Aunque algunos docentes las aplican ocasionalmente, predominan los vacíos metodológicos y la falta de sistematicidad.

Nota. La tabla sintetiza la triangulación de fuentes docentes sobre el Concepto de Competencias Investigativas (CI), diferenciando entre las básicas, centradas en el manejo de la información; las específicas, relacionadas con el dominio metodológico y la investigación-acción, elaboración propia (2024).

La Tabla 3 trianguló entrevistas con docentes y documentos institucionales del mismo contexto, comparando las competencias investigativas básicas reportadas en el aula con su registro oficial. En convergencia, las entrevistas mencionaron la indagación, la búsqueda de fuentes, la interpretación de la información y la solución de problemas en secuencias didácticas cotidianas, también enunciadas en los planes. En divergencia, el Proyecto Educativo Institucional presentó formulaciones generales, mientras que los planes detallaron actividades, evidencias y criterios, con variaciones según el área y la asignatura. En competencias procedimentales y actitudinales, el profesorado reportó el uso de las TIC, la redacción, la colaboración y la gestión del tiempo, con una presencia documental desigual entre el PEI y los planes.

Para competencias investigativas específicas, las entrevistas reportaron dominio metodológico, argumentación con evidencia y delimitación del alcance, vinculadas a experiencias en el aula y a diversos proyectos institucionales. En convergencia, docentes mencionaron la reflexión pedagógica, la investigación-acción y la comunicación de resultados, mientras que algunos planes consignaron actividades de indagación con productos y rúbricas por periodo escolar. En divergencia, varios documentos no explicitaron procedimientos, criterios de seguimiento ni espacios de socialización, aunque las entrevistas aportaron descripciones de estos componentes. Además, se registraron diferencias entre áreas en la frecuencia de ejemplos, el tipo de evidencia citada y el nivel de formalización documental de las prácticas investigativas avanzadas en los documentos.

Tabla 3

Triangulación de Hallazgos Fuentes Docentes vs Fuentes Documentales de la Categoría TCI

Ítem	Subcategoría	Hallazgos simplificados
1	CIB Cognitivas: Indagación; Crítica; Reflexión	Documentos desactualizados; docentes reconocen los fundamentos teóricos.
2	CIB Cognitivas: Búsqueda; lectura de información	Documentos sin directrices claras: los docentes aplican la búsqueda de información.
3	CIB Cognitivas: Identificación, argumentación; solución de problemas	Documentos sin referencias explícitas: los docentes resuelven problemas en la práctica.
4	CIB Cognitivas: Interpretación de información; propuesta de soluciones	Documentos con escasa orientación: los docentes proponen soluciones contextuales.
5	CIB Procedimentales: Técnicas de redacción científica	Documentos con escaso énfasis en la redacción científica; los docentes priorizan la comunicación oral.
6	CIB Procedimentales: Uso de TIC para recabar; comunicar información	Los documentos no mencionan el uso de las TIC; los docentes las emplean de manera limitada.
7	CIB Procedimentales: Trabajo colaborativo en investigación	Documentos sin lineamientos; los docentes realizan trabajo colaborativo de manera ocasional.
8	CIB Actitudinales: Gestión eficiente del tiempo	Documentos sin referencias; los docentes gestionan los tiempos de manera empírica.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

9	CIB Actitudinales: Responsabilidad ética en la investigación	Documentos sin una norma ética clara; los docentes aplican principios según su experiencia.
10	CIE Cognitivas: Dominio de metodología de investigación	Los documentos mencionan la metodología de manera general; los docentes poseen nociones teóricas.
11	CIE Cognitivas: Argumentación de resultados	Los documentos no detallan la argumentación; los docentes exponen los resultados según su criterio.
12	CIE Cognitivas: Comprensión del alcance de la investigación	Documentos con alcance indefinido; los docentes interpretan el alcance a partir de su experiencia.
13	CIE Procedimentales: Investigación-acción	Los documentos no contemplan la investigación-acción; los docentes la aplican esporádicamente.
14	CIE Actitudinales: Reflexión crítica de la práctica	Los documentos no promueven la reflexión crítica; los docentes la ejercen de manera aislada.
15	CIE Actitudinales: Comunicación; socialización de resultados	Documentos sin estrategia de socialización; los docentes comparten los resultados de manera informal.

Nota. La tabla muestra la triangulación entre fuentes docentes y documentales sobre la categoría Tipos de Competencias Investigativas (TCI), evidencia vacíos en los documentos frente a prácticas docentes contextualizadas y empíricas, elaboración propia (2024).

La Tabla 4 trianguló las fuentes docentes entre sí, comparando las respuestas por áreas en las dimensiones de la práctica pedagógica: institucional, interpersonal, social, didáctica y axiológica. En convergencia, los participantes describieron la organización escolar, los acuerdos de trabajo y la disponibilidad de recursos como referentes institucionales del quehacer cotidiano. En lo interpersonal, se repitieron las menciones a la comunicación respetuosa y a la colaboración, aunque los ejemplos variaron según la asignatura, el grupo y la dinámica del aula. En divergencia, algunas áreas enfatizaron la coordinación entre docentes, mientras que otras destacaron la relación con los estudiantes y el manejo de la convivencia en contextos escolares.

En la dimensión social, varias entrevistas reportaron la atención a necesidades individuales mediante ajustes de estrategias, acompañamiento y seguimiento pedagógico en el aula. En la dimensión didáctica, se mencionaron metodologías activas, la participación estudiantil y la articulación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, con diferencias en las actividades descritas por área. En la dimensión axiológica, aparecieron valores, tolerancia y sentido ético vinculados a la convivencia y la diversidad, con una frecuencia variable entre los participantes. En divergencia, algunos docentes asociaron lo axiológico con normas y acuerdos, mientras que otros lo describieron mediante prácticas formativas integradas en las actividades curriculares.

Tabla 4

Triangulación de Hallazgos Fuentes Docentes de la Categoría Dimensiones PP.

Ítem	Subcategoría	Hallazgos
1	DPP Institucional	Organización institucional y PEI alineados con la normatividad; afectaciones en la infraestructura y en la disponibilidad de recursos tecnológicos.
2	DPP Interpersonal	Se describen prácticas de colaboración y de comunicación respetuosa entre los actores educativos en el marco del trabajo pedagógico.
3	DPP Social	Atención a las necesidades individuales, adaptando las estrategias para un aprendizaje significativo.
4	DPP Didáctica	Se describen acciones orientadas a la participación, al pensamiento crítico y a la articulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
5	DPP Axiológica	Se mencionan valores y tolerancia en relación con la atención a la diversidad estudiantil y la resolución de problemas.

Nota. La información sintetiza los hallazgos de la triangulación en torno a las Dimensiones de la Práctica Pedagógica (PP) y destaca: aspectos institucionales, interpersonales, sociales, didácticos y axiológicos como pilares del quehacer docente, elaboración propia (2024).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

La Tabla 5 trianguló los documentos institucionales entre sí. Comparó el Proyecto Educativo Institucional y los Planes de Estudio en relación con los elementos de la práctica pedagógica: currículo, conocimiento, aprendizaje, didáctica, participación, evaluación, investigación y reflexión. En convergencia, ambos documentos contenían referencias a los ocho componentes, con enunciados orientadores sobre la formación y la organización académica. En divergencia, el Proyecto Educativo Institucional presentó formulaciones generales, mientras que los planes describieron contenidos, secuencias, actividades y evidencias por periodo, con variaciones según el área. En currículo, conocimiento y aprendizaje, la explicitación fue mayor en los planes de estudio, mientras que el Proyecto Educativo Institucional se mantuvo en un nivel macroinstitucional.

En didáctica y participación, los planes registraron metodologías, estrategias y formas de interacción, mientras que el Proyecto Educativo Institucional las mencionó de manera menos específica. En la evaluación, los planes incluyeron criterios y formas de retroalimentación, con diferencias de detalle entre asignaturas, frente a definiciones institucionales más amplias. En la investigación y la reflexión, algunos planes consignaron actividades de indagación y análisis de la práctica, mientras que el Proyecto Educativo Institucional registró referencias generales a dichos procesos. En divergencia, la presencia de productos, criterios o espacios de socialización se observó con distintos niveles de formalización en los planes revisados.

Tabla 5

Hallazgos Revisión Documental PEI vs PE de la Categoría Elementos de la PP.

Ítem	Subcategoría	Síntesis Hallazgos
1	EPP Currículo	En el PEI se observa una menor especificación de la distribución de tiempos por asignatura; en los PE se registran estructuras para organizar la enseñanza.
2	EPP Conocimiento	En el PEI no se detallan contenidos programáticos por períodos; en los PE se describen conocimientos priorizados y pertinentes.
3	EPP Aprendizaje	En el PEI no se registran descripciones explícitas de la aplicación del conocimiento; en los PE se consignan orientaciones para un aprendizaje significativo y práctico.
4	EPP Didáctica	PEI con estrategias pedagógicas claras; PE con metodologías variadas que vinculan la teoría y la práctica.
5	EPP Participación	PEI con mención limitada a la relación docente-estudiante; PE promueve la colaboración participativa.
6	EPP Evaluación	PEI: criterios claros de evaluación; PE: evaluaciones continuas con retroalimentación.
7	EPP Investigación	PEI con escasa referencia a la investigación; PE fomentan la indagación y la resolución de problemas.
8	EPP Reflexión	PEI: mención explícita a la reflexión docente; PE: promueve el análisis crítico de la práctica educativa.

Nota. El contenido compara los hallazgos de la revisión documental entre el PEI y el PE en la categoría de Elementos de la Práctica Pedagógica (PP), evidenciando vacíos en el PEI frente a una mayor concreción práctica en los PE, elaboración propia (2024).

En síntesis, la triangulación comparó entrevistas con docentes y documentos institucionales, contrastó testimonios entre áreas y revisó la coherencia entre el Proyecto Educativo Institucional y los Planes de Estudio. En convergencia, varias áreas vincularon competencias investigativas básicas con la búsqueda y el análisis de información y, asimismo, con la resolución de problemas en el aula. También se registró una coincidencia al asociar competencias investigativas específicas con el dominio metodológico, la argumentación con evidencias y la delimitación del alcance del estudio. En divergencia, se observaron variaciones disciplinares en el énfasis y los ejemplos, junto con una explicitación documental desigual

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

entre el Proyecto Educativo Institucional y los Planes de Estudio.

La triangulación aportó una lectura integrada del fenómeno al delimitar patrones compartidos y diferencias entre lo reportado en el aula y lo consignado en los documentos oficiales. El contraste identificó coincidencias en la indagación, la reflexión pedagógica y el uso de tecnologías, aunque la formalización varió según el área de los planes. También la comparación documental mostró una mayor especificidad en los planes de estudio para currículo, didáctica y evaluación, frente a formulaciones generales en el Proyecto Educativo Institucional. Finalmente, la síntesis muestra reconocimiento docente y variabilidad en el registro institucional, ofreciendo una base descriptiva consolidada.

Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica (MODECIP)

A partir del análisis descriptivo-interpretativo, se configuró el MODECIP como síntesis conceptual que integró las competencias investigativas con la práctica pedagógica docente en la educación básica secundaria pública. El modelo recogió categorías emergentes a partir de entrevistas y documentos, organizándolas en un ciclo de planeación, acción, observación y reflexión, tal como se describe en la Figura 1.

Su formulación respondió a la relación identificada entre las definiciones docentes de competencias investigativas y los componentes curriculares registrados en los documentos institucionales analizados sistemáticamente durante el periodo. En este marco, MODECIP describió una arquitectura conceptual para leer la docencia como indagación continua, sustentada en evidencias y acuerdos institucionales.

Figura 1

Modelo Teórico MODECIP.



Nota. La figura representa el modelo de integración de la práctica pedagógica con el desarrollo de competencias investigativas, mediante un ciclo de planeación, acción, observación, reflexión, articulado con líneas estratégicas institucionales, elaboración propia (2024).

El modelo se fundamentó en la Teoría de la Investigación en la Práctica Pedagógica Integrada (TIPPI), que concibe la docencia como una mejora continua en la educación (Cantillo, 2025). Asimismo, adoptó el ciclo de investigación-acción para identificar problemas, intervenir, analizar datos, ajustar decisiones pedagógicas, registrar evidencias por fase del docente (Kemmis & McTaggart, 1988). Se complementó con el aprendizaje basado en problemas, la pedagogía crítica, la praxeología educativa y la evaluación formativa orientada por evidencias en contextos escolares heterogéneos. Estos referentes ubicaron la indagación como motor del aprendizaje, mientras que la reflexión profesional se asumió como una práctica deliberada en acción (Barrows, 1986; Freire, 1970; Schön, 1983).

MODECIP se organizó en un ciclo continuo de investigación-acción con fases de diagnóstico, formación investigativa inicial, integración de investigación-práctica, evaluación, reflexión e implementación. Este recorrido se definió como una ruta para orientar el perfeccionamiento de la enseñanza mediante decisiones pedagógicas basadas en evidencias. El modelo incorporó principios de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

indagación constante, sustentación de las decisiones pedagógicas e integración progresiva de la investigación en la cultura institucional mediante comunidades de aprendizaje investigativo. Asimismo, contempló la adecuación del PEI para integrar la investigación, contextualizar el aprendizaje mediante prácticas innovadoras y establecer un seguimiento con indicadores verificables y responsabilidades explícitas.

La validación teórica se realizó mediante principios de modelación y de clasificación para establecer la coherencia interna del constructo propuesto (Reyes & Bringas, 2006; Carvajal, 2002). Este examen verificó el sustento epistemológico y la consistencia lógica al articular TIPPI con el ciclo reflexivo de investigación-acción (Cantillo, 2025; Kemmis & McTaggart, 1988). Además, se incorporó una analogía entre las fases de desarrollo de competencias investigativas y las etapas habituales de la práctica docente, lo que permitió precisar una comprensión operacional situada del modelo escolar. Con ello, MODECIP se presentó como un marco conceptual derivado de hallazgos, susceptible de una adaptación situada según las condiciones institucionales y de un seguimiento formativo continuo y gradual.

Discusiones

Los hallazgos evidencian que las competencias investigativas y las prácticas pedagógicas constituyen categorías interdependientes para mejorar la calidad educativa mediante la reflexión crítica, la innovación metodológica y el desarrollo docente. La brecha entre la comprensión teórica declarada por docentes y la integración sostenida en el aula sugiere tensiones en la articulación entre el discurso profesional y la práctica cotidiana escolar. Un enfoque sustentado en la práctica pedagógica favorece el desarrollo investigativo al convertir la investigación, la reflexión y la acción docente en procesos articulados, sistemáticos, evaluables y continuos. Bajo esta lectura, el modelo conceptual organiza las relaciones entre la evaluación curricular y la indagación situada; aporta criterios para la deliberación colegiada, la documentación de evidencias y la obtención de resultados transferibles.

En este escenario, Perrenoud (2007), Zabalza (2007) y Aldape (2008) sostienen que la calidad docente integra dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales, sustentadas en la indagación crítica. Estos enfoques explican el reconocimiento docente de tales competencias porque favorecen decisiones profesionales sustentadas, mejoran el juicio pedagógico y alinean los propósitos formativos con los procesos didácticos y los resultados evaluativos. La evidencia del estudio mostró brechas entre la teoría y la práctica cuando faltan lineamientos compartidos, criterios de registro y mecanismos de seguimiento en los documentos curriculares institucionales. En consecuencia, MODECIP se presenta como un marco conceptual que traduce categorías emergentes en relaciones analíticas, sin proponerse como una intervención operativa validada.

En coherencia con lo expuesto, González (1995), Pérez (2012) y Muñoz et al. (2005) describen barreras como la formación metodológica insuficiente, los tiempos escasos para investigar y los apoyos débiles. Dichos obstáculos explican aplicaciones fragmentadas y discontinuas, pues restringen la toma de decisiones sustentadas y debilitan el juicio pedagógico; además, rompen los acuerdos operativos en los niveles curriculares. Rodríguez (2023), Mendioroz et al. (2022) y Paz & Estrada (2022) confirman un desfase teórico-práctico, con impactos en el aprendizaje cuando la escuela omite la indagación docente. Desde esa convergencia, el modelo articula teoría y práctica mediante la formación situada, los ciclos de investigación en el aula, el acompañamiento entre pares, la evaluación formativa y los acuerdos institucionales.

Los hallazgos muestran que el profesorado reconoce las competencias investigativas como capacidades indispensables para comprender, analizar y transformar la realidad educativa contemporánea en distintos contextos. Ese reconocimiento converge con Wagenaar et al. (2007) y con Ortega (2010), cuyos marcos conceptuales respaldan explícitamente la pertinencia del estudio; orientan estándares formativos. Al contrastar relatos con registros institucionales, se observan variaciones en los criterios, los plazos disponibles, los instrumentos de seguimiento y los acuerdos entre los

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

equipos docentes para sostener los procesos de investigación. Esta lectura orienta la discusión hacia mecanismos de articulación entre planificación, acción y evaluación, sustentados en evidencias compartidas.

En este orden, González (1995), Hurtado (2000) y Morales et al. (2005) precisan competencias investigativas básicas como la indagación, la búsqueda, el análisis de información, el uso de las TIC y el trabajo colaborativo. Moscoso & Carpio (2021), junto con Yucra (2023), confirman la vigencia, fortalecen el juicio crítico docente, orientan decisiones sustentadas mediante el contraste de fuentes, la colaboración sostenida, así como la búsqueda sistemática. Pérez (2012), Muñoz et al. (2005) y Leal-Barreto y Rodríguez-Hernández (2024) amplían las competencias para formular problemas, seleccionar métodos, diseñar instrumentos y analizar datos. MODECIP integra currículo, impulsa microciclos en el aula y consolida soportes institucionales; con ello, asegura continuidad, seguimiento y rendición de cuentas, y articula decisiones; asimismo, potencia aprendizajes transferibles.

Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas, concebidas como acciones intencionales, críticas y reflexivas en el aula, mantienen una articulación limitada con los procesos investigativos pertinentes. Esa desconexión reduce su potencial transformador, dificulta las mejoras en el aula, restringe las transferencias entre contextos y debilita la continuidad sostenible de las decisiones curriculares verificables. El patrón observado muestra reconocimiento docente de las competencias investigativas; sin embargo, persisten vacíos en los criterios operativos, los tiempos protegidos y los apoyos institucionales como mecanismos de seguimiento. Desde una lectura reflexiva, conviene priorizar la formación situada, los acuerdos de tiempo para investigar, así como ciclos que articulen la planificación, la acción y el análisis con evidencias.

Desde esta perspectiva, Freire (2008) y Fierro et al. (1999) sustentan prácticas dialógicas que convierten la experiencia en conocimiento compartido y legitiman la investigación docente como tarea profesional exigente. Complementariamente, Guerrero et al. (2020) y Parra-Bernal et al. (2021) advierten sobre la reproducción tradicional por la ausencia de planificación basada en evidencia, de coherencia didáctica y de mayor uso de datos. En esa línea, Ramírez (2020), Suárez (2000) y Stenhouse (2003) documentan la desarticulación entre la práctica y la investigación, con efectos en las decisiones pedagógicas y en la evaluación institucional. Por consiguiente, Mendioroz et al. (2022) y Vega & Amézquita (2024) respaldan el MODECIP al integrar la investigación en el aula con soportes institucionales que favorecen su continuidad.

La TIPPI articula concepciones y tipos de competencias investigativas con dimensiones, elementos de la práctica docente para sustentar coherencia operativa en contextos escolares. En esa dirección, Dewey (1938) ubica la indagación en el centro de la experiencia escolar; Barrows (1986) plantea la resolución de problemas como el motor del aprendizaje. Igualmente, Kemmis & McTaggart (1988) estructuran ciclos de acción reflexiva; Freire (1970) fundamenta la praxis dialógica; Schön (1983) define la reflexión en y sobre la acción profesional. Adicionalmente, Von Mises (1949) enfatiza decisiones sustentadas en evidencia, noción que TIPPI integra para orientar juicios pedagógicos, planificar intervenciones, evaluar resultados, asegurar trazabilidad institucional.

La evidencia respalda estos fundamentos: Ramírez (2020), Ripoll (2021) y González et al. (2024) reportan que la investigación-acción mejora la planificación, promueve la innovación y consolida las comunidades. Así, la TIPPI legitima la articulación entre la práctica pedagógica y la investigación al precisar los roles, los instrumentos, los criterios de seguimiento, así como las condiciones institucionales para su continuidad. Igualmente, establece ciclos breves de investigación en el aula, protocolos de observación y rutas de difusión, con acuerdos institucionales que aseguran la continuidad, la trazabilidad y, además, la mejora progresiva. Complementariamente, las comunidades de investigación impulsan aprendizajes sostenibles, fortalecen la transferencia al aula, consolidan la rendición pedagógica de cuentas (Rutten et al., 2024).

Como desarrollo conceptual, MODECIP traduce los principios de la TIPPI en una estructura organizada en fases que orienta la lectura de las competencias investigativas en la práctica

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

pedagógica. Integra competencias investigativas básicas y específicas en ciclos de investigación-acción, con fases definidas para el diagnóstico, la integración en el aula, la evaluación, la reflexión y la implementación. Incluso articula el currículo, la didáctica y la evaluación, así como la reflexión mediante problemas de aula, instrumentos validados, análisis de datos y retroalimentación, además de horarios institucionales protegidos para la investigación. En este sentido, el modelo contribuye a discutir la coherencia interna del quehacer docente, mostrando rutas de documentación y seguimiento, sin afirmar la validación empírica de su impacto.

De manera complementaria, Juárez & Torres (2022) y Cely et al. (2022) señalan que marcos análogos consolidan la investigación escolar como una tarea profesional institucional. Dichos estudios favorecen identidades docentes indagadoras, sustentan decisiones basadas en datos y promueven la pertinencia curricular en diversos contextos del sistema escolar. Sus resultados reportan mejoras en la planificación y en la precisión de la retroalimentación docente, lo que respalda la viabilidad operativa de un modelo conceptual integrador. En consecuencia, MODECIP se presenta como un marco que legitima la investigación como componente de la enseñanza; delimita roles, criterios y continuidad, sin afirmar su implementación en este estudio.

La TIPPI y MODECIP articulan concepciones, competencias investigativas, dimensiones y elementos de la práctica; además, traducen esa construcción teórica en decisiones verificables en el aula. El enfoque fija protocolos para formular problemas, define criterios metodológicos, precisa instrumentos para recolectar datos, organiza seminarios de reflexión con ciclos de seguimiento. También establece rúbricas evaluativas, asigna horarios institucionales para investigar e incorpora reportes públicos y verificación institucional. Con estos componentes, se discute una cultura escolar orientada a la investigación, a fortalecer la coherencia curricular y a sostener la evaluación formativa mediante el uso sistemático de la información.

Desde la perspectiva de Freire (1970), la propuesta se inscribe en una praxis que dignifica la voz docente y transforma los vínculos mediante la problematización crítica y el diálogo ético. Kemmis & McTaggart (1988) sostienen que los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión permiten formular problemas, elegir rutas consistentes y analizar evidencias. Mediante tales ciclos, el profesorado retroalimenta las decisiones curriculares, didácticas y evaluativas con criterios verificables, favorece la coherencia operativa e incrementa las transferencias en el aula. Por ello, la articulación TIPPI-MODECIP define roles y rutinas, promueve la cooperación docente, habilita el acompañamiento entre pares e instituye indicadores de fidelidad para evaluar los procesos.

El estudio reconoce limitaciones acordes con los alcances de un diseño cualitativo desarrollado en instituciones oficiales de Barranquilla, con una muestra delimitada de docentes participantes. Este marco situó los hallazgos en un entorno geográfico local específico, con rasgos socioculturales definidos; privilegió la comprensión de las percepciones, así como la de las prácticas docentes. El enfoque interpretativo permitió describir significados con profundidad, aunque no incorporó mediciones cuantitativas, grupos de comparación ni contrastes entre poblaciones docentes diferenciadas. Estas limitaciones delimitan el alcance analítico y orientan lecturas prudentes, manteniendo la validez interna en el contexto examinado, sin pretensión de generalización estadística a contextos distintos.

Como proyección, conviene desarrollar investigaciones en contextos diversos para comparar realidades locales y regionales y ampliar la comprensión de las competencias investigativas desde diversas perspectivas culturales. Asimismo, estudios longitudinales permitirían observar la permanencia de transformaciones derivadas de TIPPI y MODECIP dentro de las prácticas pedagógicas, a través del tiempo y de los ciclos institucionales. Como complemento, incorporar enfoques cuantitativos o metodologías mixtas fortalecería la triangulación de hallazgos en investigaciones futuras, sin desvirtuar el carácter cualitativo del presente trabajo. Finalmente, validaciones con expertos y pruebas piloto en instituciones educativas aportarían evidencia adicional sobre pertinencia y operatividad del modelo conceptual en escenarios distintos escolares.

Conclusiones

Cómo citar
Cantillo-Muñoz, F. (2026). Modelo para el Desarrollo de Competencias Investigativas Basado en la Práctica Pedagógica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 29-45. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.740

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

El estudio configura el MODECIP, sustentado en la TIPPI, como una síntesis conceptual derivada del análisis de la articulación entre las competencias investigativas y la práctica pedagógica docente. Aunque se reconoce una brecha entre la comprensión declarada y la integración en el aula, el modelo organiza las dimensiones y los elementos de práctica en competencias investigativas básicas y específicas. Esta configuración integra rutas de acción, roles, instrumentos y ciclos de reflexión, descritos como componentes para documentar, analizar evidencias y registrar el seguimiento escolar. En consecuencia, MODECIP se presenta como un marco que orienta una lectura integrada entre currículo, evaluación y reflexión, con la posibilidad de transferencia conceptual a contextos afines.

Para propósitos específicos, MODECIP reconfigura el horizonte institucional en tres planos: desarrollo profesional observable; gestión articulada al SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Escolar); mejora de aprendizajes mediante planificación y análisis. Instala ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, con indicadores de cumplimiento; además, consolida las comunidades de práctica y la cooperación docente con proyección interinstitucional. Vincula la evaluación formativa con decisiones curriculares y didácticas para sostener procesos coherentes; define protocolos, fija roles e instrumentos; asegura tiempos protegidos para investigar. Esta transformación favorece decisiones sustentadas, impulsa la innovación situada, garantiza la trazabilidad mediante registros comparables y crea condiciones para escalar la investigación como eje transversal del oficio docente.

Se sugiere validar MODECIP en contextos urbanos, rurales y oficiales, así como en contextos privados, mediante diseños mixtos que midan el desempeño docente, los logros estudiantiles y la cultura institucional. También, se proponen seguimientos longitudinales para evaluar sostenibilidad, costos y condiciones habilitantes: carga laboral, acompañamiento pedagógico, franjas para investigar e incentivos, con umbrales, responsables y cronogramas. Se prioriza desarrollar instrumentos de evaluación sensibles al cambio, pruebas de fidelidad y análisis que verifiquen la implementación, retroalimenten las decisiones y comparen los avances entre las sedes. Finalmente, se sugiere explorar mediaciones tecno-pedagógicas como la analítica de aprendizaje, los repositorios y los laboratorios, e investigar sus efectos en el escalafón docente para consolidar la transferencia, la escalabilidad y la sostenibilidad del modelo.

Agradecimientos

Se expresa un agradecimiento especial a la I.E.D. María Auxiliadora, por su apertura a la investigación, así como por las facilidades otorgadas para su desarrollo. Igualmente, se reconoce a los docentes participantes, cuyas valiosas contribuciones enriquecieron de manera significativa este estudio. De igual forma, gratitud a la UMECIT por el acompañamiento académico, el soporte metodológico y los espacios de discusión que fortalecieron la coherencia del proyecto en sus etapas. También agradezco a mi familia por su respaldo permanente, su motivación constante y su presencia, que sostuvieron este proceso y alentaron la continuidad del trabajo.

Declaración de Conflictos de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

El autor declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de respeto, confidencialidad, consentimiento informado e integridad científica. La participación de los docentes fue voluntaria y previa a la firma del consentimiento informado, lo que

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

garantizó el derecho a retirarse del proceso sin consecuencias. La información obtenida mediante entrevistas y análisis documental se trató de forma confidencial, con acceso restringido y uso exclusivo para fines académicos. Asimismo, la investigación contó con el aval institucional correspondiente y se clasificó como de riesgo mínimo, al no implicar una intervención que comprometiera la integridad física, psicológica o social de los participantes.

Referencias

Aldape, T. (2008). *Desarrollo de las competencias del docente: Demanda De La Aldea Global Siglo XXI.* Libros en red. https://go.docentes20.com/rkj89

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. https://go.docentes20.com/rdmcx

Barrows, H. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x

Cantillo, F. (2025). *Modelo para el desarrollo de competencias investigativas desde la práctica pedagógica en docentes de educación básica secundaria de instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla-Colombia* [Tesis doctoral]. Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Carvajal, A. (2002). Teorías y Modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 1-14. https://doi.org/10.18845/rc.v12i1.1212

Cely, B., Concha, S., Herrera, C., & Barón-Velandia, B. (2022). El rol docente investigador en programas de licenciatura en lenguas extranjeras: Una mirada desde la praxeología. *Revista Educare*, 26(3), 196-216. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1786

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. https://go.docentes20.com/rkwu9

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (4th ed.). SAGE.

Díaz-Cruz, V., Saavedra-Carrion, N. P., & Zevallos-Delgado, K. del P. (2024). Competencia Investigativa y Desarrollo Profesional Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 261-270. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.471

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Elliott, J. (2005). *La investigación - acción en educación* (Quinta ed.). Morata.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente.* Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI.

González, A. (1995). PRYCREA: pensamiento reflexivo y creatividad. Editorial Academia.

González, Y., Manzano, O., & Vera, R. (2024). Tendencias de la formación docente en competencias investigativas desde la analítica de datos. *RCTA Revista Colombiana de Tecnologías de Avanzada*, 2(44), 74-82. https://go.docentes20.com/rmgs

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.

Hurtado, J. (2000). *Retos y alternativas en la formación de investigadores.* Editorial Sypal.

Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia* (Cuarta ed.). Quirón Ediciones.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (1ª Ed). CINDE.

Juárez, D., & Torres, C. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 58(e1302), 1-22. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-003

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación Acción.* Laertes.

Leal-Barreto, M. C., & Rodríguez-Hernández, Y. (2024). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: revisión narrativa. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 17, 1-26. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.efci

Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *International Journal of Social Psychology*, 3(2), 229-240. https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). SAGE.

Mendioroz, A., Napal, M., & Peñalava, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e28), 1-14. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182

Morales, O., Rincón, A., & Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-224. https://go.docentes20.com/rhz4w

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
29-45

Moscoso, M., & Carpio, L. (2021). Estudio de las competencias investigativas del docente investigador de la Universidad del Azuay. *UDA AKAdém*, 9, 81-98. https://doi.org/10.33324/udaakadem.v1i9.482

Muñoz, J., Quintero, J., & Munévar, R. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación.* Aula Abierta Magisterio.

OECD. (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for collecting and reporting data on research and experimental development.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264239012-en

Ortega, M. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Educación Comparada*, (16), 305-327. https://go.docentes20.com/rkqga

Paz, C., & Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e09), 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937

Parra-Bernal, L., Menjura-Escobar, M., Pulgarín-Puerta, L., & Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70-94. https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5

Pérez, M. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista de Investigación UNAD*, 11(1), 9-34. https://doi.org/10.22490/25391887.770

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Quinta ed.). Editorial Graó.

Presidencia de la República de Colombia. (2002). *Decreto 1278 de 2002. Estatuto de Profesionalización Docente.* Sistema Único de Información Normativa del Estado colombiano.

Ramírez, M. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2), 48-64. https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012

Reyes, O., & Bringas, J. (2006). La Modelación Teórica como método de la investigación científica. *VARONA*, 8-15. https://n9.cl/exdmv

Ripoll, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *TeloS*, 23(2), 286-300. https://doi.org/10.36390/telos232.06

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos de la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 23-40. https://go.docentes20.com/ryx3u

Rodríguez, V. (2023). *Las prácticas pedagógicas para el fomento de la investigación escolar en las instituciones educativas*. Universidad UMECIT.

Rutten, L., Craig, C. J., & Hill-Jackson, V. (2024). Leaning into difficult topics: Inquiry communities as teacher professional learning. *Journal of Teacher Education*. https://doi.org/10.1177/00224871241231543

Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.

Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós.

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Suárez, P. (2000). *Núcleos del saber pedagógico*. Orión Editores.

Vega, J., & Amézquita, S. (2024). Habilidades investigativas en educación formal: una revisión sistemática y bibliométrica. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-875

Von Mises, L. (1949). *Human action: A treatise on economics*. Yale University Press.

Wagenaar, R., Siufi García, M. G., Marty Maletá, M., Esquetini, C., Beneitone, P., & González Ferreras, J. M. (Coords.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final, Proyecto Tuning, América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto.

Yucra, J. F. (2023). Fortalecimiento de competencias investigativas: Una revisión sistemática de estrategias utilizadas en la educación superior. *CHAKIÑAN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21, 210-228. https://doi.org/10.37135/chk.002.21.14

Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario* (Segunda ed.). Ediciones Narcea S.A.

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

ARTÍCULO

Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria

Socioemotional Skills in Secondary School Students

María Marcela Saldarriaga-Reto[1]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: msaldarriare70@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: 20 ago. 2025 | **Aceptado:** 23 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.746

RESUMEN

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de nivel secundario representa un reto prioritario dentro del sistema educativo, debido a su incidencia directa en la salud mental, el desempeño académico y la convivencia escolar. El propósito del presente estudio fue realizar una revisión sistemática de investigaciones relacionadas con el desarrollo de dichas competencias, con especial atención a la realidad latinoamericana, a fin de identificar avances, limitaciones y posibles líneas de mejora. La investigación se inscribió en el paradigma humanista, bajo el método sistemático con enfoque cualitativo, diseño narrativo-temático, de tipo documental bibliográfico y de corte transversal. Se analizaron trece estudios centrados en la formación socioemocional de adolescentes de secundaria, considerando el contexto peruano y latinoamericano. Los resultados evidenciaron progresos en la convivencia escolar, la autorregulación emocional y la toma de decisiones responsables. Sin embargo, persistieron dificultades relacionadas con la capacitación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos y las condiciones socioculturales que influyen en la implementación de estrategias educativas. En conjunto, los hallazgos permitieron concluir que los programas de tutoría socioemocional constituyen una alternativa eficaz cuando se implementan de manera integral, sostenida y contextualizada a las necesidades reales del estudiantado.

PALABRAS CLAVE: Habilidades socioemocionales, adolescentes en secundaria, competencias emocionales, formación integral estudiantil, revisión sistemática.

ABSTRACT

Strengthening socio-emotional skills in secondary school students is a priority challenge within the educational system, due to its direct impact on mental health, academic performance, and school coexistence. The purpose of this study was to conduct a systematic review of research on the development of these competencies, with special attention to the Latin American context, to identify advances, limitations, and potential areas for improvement. The research was framed within the humanistic paradigm, using a systematic method with a qualitative approach, a narrative-thematic design, and a cross-sectional, bibliographic-documentary type of study. Thirteen studies on the socio-emotional development of secondary school adolescents were analyzed, with a focus on the Peruvian and Latin American contexts. The results showed progress in school coexistence, emotional self-regulation, and responsible decision-making. However, difficulties persisted related to teacher training, the availability of pedagogical resources, and the sociocultural conditions that influence the implementation of educational strategies. Overall, the findings led to the conclusion that socio-emotional tutoring programs constitute an effective alternative when implemented in a comprehensive, sustained, and contextually tailored manner, tailored to students' real needs.

KEYWORDS: Socio-emotional skills, secondary school adolescents, emotional competencies, comprehensive student development, systematic review.

Cómo citar

Saldarriaga-Reto, M. (2026). Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 46-58. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.746

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

Introducción

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de nivel secundario representa un reto prioritario en el sistema educativo, debido a su incidencia directa en la salud mental, el desempeño académico y la convivencia escolar. En América Latina, la problemática del desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria se ha intensificado en los últimos años, lo que se evidencia en el aumento de conductas disruptivas, episodios de violencia escolar, dificultades en la gestión emocional y un progresivo debilitamiento de los vínculos interpersonales en las instituciones educativas. Estas situaciones afectan el clima escolar, disminuyen la motivación académica y elevan el riesgo de abandono o de bajo rendimiento. Asimismo, la limitada capacitación docente en competencias socioemocionales y la escasa implementación de programas sistemáticos de intervención dificultan la atención adecuada de estas necesidades, lo que genera brechas significativas en el bienestar y el desarrollo integral de los adolescentes latinoamericanos.

Diversos estudios respaldan la eficacia de las intervenciones orientadas al fortalecimiento socioemocional. Valenzuela-García & Frias-Armenta (2024) demostraron que un clima escolar positivo, sustentado en la equidad y en prácticas proambientales, explica en gran medida el bienestar subjetivo del alumnado. De forma complementaria, Quiroga (2022) evidenció que la tutoría personalizada reduce el riesgo de abandono y fortalece los vínculos entre la escuela y la comunidad. A su vez, Bulás Montoro et al. (2022) destacaron la influencia de las competencias emocionales docentes, manifestadas en actitudes de optimismo, solidaridad y asertividad, como factores determinantes en la creación de entornos protectores frente a la deserción.

En conjunto, estos antecedentes coinciden en la necesidad de incorporar la formación socioemocional como eje transversal de la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, la investigación tiene como propósito analizar la incidencia de las habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos entre estudiantes de Latinoamérica. La pregunta que orienta el estudio es la siguiente: ¿de qué manera inciden las habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos en el ámbito escolar? El propósito del presente estudio es realizar una revisión sistemática de investigaciones sobre el desarrollo de dichas competencias, con especial atención a la realidad latinoamericana, a fin de identificar avances, limitaciones y posibles líneas de mejora.

Metodología

La presente investigación se desarrolló desde el paradigma humanista, que reconoce al ser humano como un sujeto integral cuyo crecimiento emocional, cognitivo y social constituye el centro de su formación. Bajo esta perspectiva, se adoptó un método sistemático, entendido como un proceso estructurado y secuencial que permite localizar, seleccionar, evaluar y sintetizar la evidencia científica de manera rigurosa y reproducible. Este método se integró con un diseño narrativo-temático, propio de los estudios cualitativos orientados a interpretar patrones conceptuales a partir de información documental; de este modo, se distinguió explícitamente el método sistemático de la estrategia de análisis, narrativo-temático, evitando imprecisiones metodológicas.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, centrado en la comprensión profunda de los fenómenos asociados a las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación secundaria. Se adoptó un carácter documental y bibliográfico, sustentado en el análisis de artículos científicos, tesis y revisiones previas publicados entre 2017 y 2025 en el ámbito de América Latina, por ser una región con características socioculturales similares a las del contexto peruano. El estudio tuvo un corte transversal, pues la recolección y el análisis se realizaron en un único momento.

El universo inicial de la investigación estuvo conformado por 167 estudios identificados en las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS) y SciELO. Dichos estudios presentaron una amplia diversidad metodológica: 72 investigaciones cuantitativas, 49 estudios cualitativos, 28 con enfoques mixtos y 18 revisiones sistemáticas o narrativas previas. Esta heterogeneidad inicial permitió contar con un panorama amplio antes de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, sin

Cómo citar
Saldarriaga-Reto, M. (2026). Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 46-58. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.746

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

alterar las etapas ni los resultados finales del proceso PRISMA. Se consideraron únicamente estudios latinoamericanos, escritos en español, inglés o portugués, disponibles en acceso abierto y centrados en la educación secundaria, el desarrollo emocional, el clima escolar, la convivencia educativa o la formación docente afín. Se excluyeron duplicados, estudios sin rigor metodológico, investigaciones sin claridad respecto del nivel educativo y documentos cuya temática no guardaba relación con los objetivos del estudio.

El procedimiento de búsqueda se realizó mediante una revisión documental sistemática, caracterizada por la localización, selección y análisis organizado de investigaciones previas sobre un tema específico. Para ello se utilizaron descriptores como habilidades socioemocionales, educación secundaria, competencias emocionales y bienestar escolar, combinados mediante operadores booleanos (AND/OR) en español e inglés. Las búsquedas se realizaron principalmente en Scopus, WoS y SciELO, complementadas con una búsqueda manual en revistas latinoamericanas indexadas.

El proceso sistemático se basó en el modelo PRISMA 2020, cuyo flujo se detalló para garantizar la transparencia y la reproducibilidad. En la fase de identificación se localizaron 167 registros, de los cuales 30 fueron eliminados por duplicación, quedando 137 para el cribado inicial. Tras la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 87 publicaciones por no ajustarse a los criterios temáticos, metodológicos, geográficos o de nivel educativo, quedando 80 documentos potencialmente relevantes. De estos, 40 no pudieron recuperarse por completo, mientras que los 40 restantes se evaluados exhaustivamente. En esta etapa se excluyeron 24 estudios por diseños metodológicos inadecuados, escasa pertinencia temática o falta de correspondencia con el nivel educativo de interés. Adicionalmente, la búsqueda manual permitió identificar 30 estudios, de los cuales 18 fueron recuperados y evaluados; de estos, 15 fueron descartados por razones similares. Finalmente, se integraron 12 estudios provenientes de la búsqueda principal y 3 de la búsqueda manual, lo que arrojó un corpus total de 13 investigaciones incluidas en la síntesis final.

Para asegurar la validez y la confiabilidad de los estudios seleccionados, se realizó una evaluación sistemática de la calidad metodológica mediante herramientas especializadas reconocidas internacionalmente: CASP para estudios cualitativos, JBI para estudios cuantitativos, MMAT para estudios mixtos y AMSTAR 2 para revisiones sistemáticas. Este proceso permitió valorar la claridad de los objetivos, la coherencia interna del diseño, la adecuación de los instrumentos de recolección de datos, el riesgo de sesgo, la consistencia entre resultados y conclusiones, y el nivel de evidencia aportado por cada investigación. Solo los estudios que cumplieron criterios metodológicos sólidos se incorporaron a la síntesis final, lo que garantizó el rigor académico y la fiabilidad.

En coherencia con el diseño narrativo-temático, la síntesis se realizó mediante un análisis temático cualitativo, desarrollado en tres fases. La primera consistió en una codificación abierta inicial, en la que se identificaron conceptos clave y hallazgos relevantes. La segunda fase implicó una codificación axial, mediante la cual los conceptos se agruparon en categorías temáticas que reflejaron los ejes centrales del fenómeno estudiado, tales como el clima escolar, las competencias socioemocionales de los docentes, el acompañamiento tutorial y los programas de intervención. Finalmente, se realizó una codificación selectiva que integró las categorías en un análisis narrativo-interpretativo, lo que permitió comprender la relación entre los hallazgos, así como las convergencias, divergencias y vacíos en la literatura latinoamericana reciente. La codificación manual se realizó siguiendo los criterios sistemáticos propios del análisis cualitativo riguroso.

Todo el proceso estuvo guiado por principios de transparencia, ética e integridad científica. Las fuentes utilizadas se citaron adecuadamente y, al tratarse de una revisión documental basada en material previamente publicado, no fue necesario obtener consentimiento informado. No obstante, se respetaron plenamente los derechos de autor y la propiedad intelectual de los estudios consultados.

Resultados

El estudio demuestra que las habilidades socioemocionales de los estudiantes de secundaria

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

inciden de manera significativa en su desarrollo personal, académico y social.

Tabla 1

Síntesis de Estudios Incluidos en la Revisión Sistemática sobre Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria.

No.	Referencia de la fuente (artículo)	METODOLOGÍA	MUESTRA	HALLAZGOS	PERTINENCIA DE LA FUENTE EN LA INVESTIGACIÓN
1	Valenzuela García, B. M., Frías Armenta, M., Valenzuela García, B. M., & Frías Armenta, M. (2024).	Estudio correlacional, prospectivo y transversal	349 estudiantes	Los resultados pusieron de manifiesto la idoneidad y la solidez interna de la mayoría de las escalas empleadas ($\alpha \geq 0,60$; $W \geq 0,65$). Se constató que un clima escolar propicio mantenía una asociación positiva y significativa con el bienestar escolar subjetivo, además de una relación indirecta modulada por la conducta proambiental y la equidad en el ámbito educativo. El modelo estructural explicó el 74 % de la variabilidad del bienestar escolar subjetivo, lo que sugiere que un entorno formativo favorable, sumado a la equidad escolar y a prácticas proambientales, potencia de manera sustancial el bienestar de los educandos. Tales hallazgos constituyen un sustento para promover el perfeccionamiento de programas pedagógicos y de disposiciones estatales encaminadas a favorecer una educación constructiva y enriquecedora.	Se estima pertinente, en tanto que examina de manera integral vertientes cardinales del quehacer pedagógico que inciden de manera inmediata en la evolución personal y colectiva del estudiantado. En un contexto en el que las instituciones educativas aspiran no solo a perfeccionar el logro académico, sino también a fomentar la concordia, la consideración recíproca, la sostenibilidad ambiental y la estabilidad emocional, esta pesquisa ofrece evidencias significativas para concebir intervenciones escolares altamente eficaces. Al articular elementos como la equidad escolar y la praxis eco-responsable con el bienestar discente, el análisis posibilita comprender cómo un clima formativo saludable puede promover un aprendizaje más consciente, participativo y comprometido, además de erigirse en fundamento para la formulación de políticas educativas y metodologías pedagógicas que respondan a las demandas actuales de la juventud en el nivel secundario.
2	Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021).	Revisión sistemática, las bases de datos seleccionadas fueron SCOPUS, EBSCOhost y SciELO, por ser consideradas de alto impacto.	32 artículos	Aunque se dispone de un caudal significativo de evidencias que permiten dilucidar múltiples aristas de la violencia escolar, aún no se han examinado en plenitud los factores que la condicionan. A partir de lo identificado en la presente revisión, se verificó la limitada presencia de información sobre el entramado comunitario asociado a este fenómeno, lo que pone de relieve la vigencia de la necesidad de investigaciones complementarias, así como de estudios de carácter experimental que integren perspectivas innovadoras y formulaciones teóricas renovadas.	Resulta pertinente al abordar la problemática de la violencia escolar, pues ofrece una visión integral del fenómeno al considerar la interconexión entre los entornos familiar, educativo y comunitario. Al tratarse de una revisión sistemática, proporciona un examen exhaustivo de múltiples investigaciones previas, lo que permite identificar patrones reiterados, elementos de vulnerabilidad y tácticas de prevención respaldadas por evidencia empírica. Este enfoque cobra relevancia al contextualizar la temática estudiada, fundamentar teóricamente la investigación y orientar el diseño de intervenciones o instrumentos que aborden la violencia desde una óptica multifactorial. Su inclusión en un trabajo académico sobre violencia escolar está plenamente justificada por la solidez

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

					metodológica y la amplitud interpretativa que ofrece.
3	Quiroga Lobos. (2022).	Investigación cualitativa, interpretativa-descriptiva.	Un total de 85 discentes en situación de vulnerabilidad al abandono escolar, entre agosto de 2021 y junio de 2022, participaron en 1.453 acciones tutoriales, con un promedio de 38 sesiones por participante. Los favorecidos pertenecían a nueve planteles educativos. Cada facilitador de permanencia escolar contaba con una vinculación contractual de medio tiempo y atendía a cinco educandos. En dos de las instituciones, dichos facilitadores asumían la tutoría de diez alumnos, con una dedicación horaria equivalente a una jornada completa.	La articulación se configura como un proceso progresivo que se inicia con la "visita a un socio estratégico". Para su adecuada implementación, resulta esencial asimilar la idiosincrasia del entorno escolar, prescindir de las categorizaciones aplicadas a los tutorados y evolucionar desde intercambios y reflexiones informales hacia diálogos estructurados y respaldados por evidencias. Surge así la disyuntiva de si los orientadores para la continuidad escolar deben ser incorporados laboralmente por la universidad o por la entidad sostenedora. En el primer escenario, ello podría propiciar una dedicación más concentrada y prolongada al acompañamiento; en el segundo, favorecería su institucionalización, aunque con la eventual contingencia de que se redefina su función mediante la adición de otras responsabilidades dentro de la organización.	Resulta pertinente, ya que permitirá dilucidar el papel medular que desempeñan los tutores en la prevención del abandono escolar y en la instauración de entornos formativos seguros y protectores. Esta referencia aportará un cimiento teórico-operativo sobre cómo los tutores pueden actuar como nexos entre el estudiantado, los núcleos familiares y la comunidad, lo cual se articula con los propósitos de la investigación al abordar la violencia escolar desde un enfoque integral. Del mismo modo, ofrecerá estrategias sólidas de acompañamiento y supervisión, susceptibles de ser ajustadas para potenciar la función tutorial en contextos donde la violencia escolar constituye una problemática de relevancia.
4	Bulás Montoro, M. de las M., Ramírez Camacho, A. L., Campos Rivera, N. H., Bulás Montoro, M. de las M., Ramírez Camacho, A. L., & Campos Rivera, N. H. (2022).	La pesquisa desarrollada reviste un cariz indagatorio inicial, con alcances de delineación descriptiva y de cotejo analítico.	Tomaron parte 11 docentes (4 hombres y 7 mujeres) con edades de 31 a 58 años (M = 42.81; D.E. = 9.7 años).	Se verificó una prevalencia superior de manifestaciones verbales vinculadas a destrezas emocionales en el cuerpo docente de la institución exenta de abandono escolar, en comparación con la se registraba deserción. Entre las exteriorizaciones afectivas más frecuentes en el plantel sin casos de deserción figuraban la jovialidad, la capacidad de raciocinio analítico, el talante optimista, la responsabilidad, la deferencia, la solidaridad, la cercanía en los vínculos familiares y el asertividad, configurando un eventual arquetipo emocional magisterial con competencias socioafectivas idóneas para un proceso pedagógico de excelencia.	Su trascendencia radica en que permitirá indagar en la repercusión de las habilidades emocionales del cuerpo docente en la conformación de un entorno escolar saludable y en la disuasión de contingencias como la violencia y la deserción. La investigación proporcionará cimientos teórico-prácticos para dilucidar cómo el fortalecimiento de las competencias emocionales en el magisterio influye en la tramitación constructiva de las disputas, el afianzamiento de los lazos con el estudiantado y una actuación tutorial más empática y resolutiva. De igual modo, los hallazgos podrán servir de soporte para iniciativas orientadas a perfeccionar la convivencia escolar mediante la instrucción socioemocional del personal educativo.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

5	Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., Rodríguez, C., Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023)	Nivel explicativo, descriptivo	La investigación no presenta muestra	La misión esencial del profesorado en el impulso de la autogestión del aprendizaje consiste en acompañar al estudiantado en la asunción de su corresponsabilidad en su propio proceso formativo. Fomentar discentes competentes en autorregulación implica fortalecer los mecanismos que sustentan la adquisición del conocimiento, tales como la autoobservación, la definición de metas y la adaptación continua de las estrategias de estudio ante las exigencias de la tarea o del entorno académico. En este contexto, el magisterio universitario debe consolidar con el alumnado la idea de que cada individuo es el principal agente de su desarrollo educativo, promoviendo en el aula la aplicación sistemática de estrategias autorreguladoras que favorezcan la autonomía intelectual y la reflexión crítica.	Su relevancia radica en que aportará fundamentos conceptuales y operativos sobre cómo los mecanismos de autogestión del aprendizaje inciden en el fortalecimiento de la autonomía, la corresponsabilidad y la motivación del alumnado, dimensiones esenciales para prevenir la deserción y el bajo rendimiento académico. Aunque el énfasis se sitúa en el ámbito universitario, los principios de la autorregulación resultan transferibles al nivel medio, en particular en la labor tutorial. Esta fuente favorecerá el fortalecimiento de las estrategias de orientación pedagógica al promover en los estudiantes el desarrollo de capacidades metacognitivas, afectivas y conductuales indispensables para afrontar con éxito las demandas escolares y personales.
6	González Castro, I., Vázquez García, M. A., & Zavala Guirado, M. A. (2021).	Instrumento de medición de variables vinculadas al abandono escolar (Subescala de Acompañamiento Tutorial, Subescala de Cumplimiento de Expectativas Académicas, Subescala de Aptitudes Pedagógicas y Subescala de Estímulo Motivacional).	Se contó con la participación de 359 educandos adscritos a seis planes formativos, escogidos mediante muestreo aleatorio, de los cuales 161 eran del sexo masculino y 191 del femenino, con edades entre 18 y 51 años.	Los encuestados manifestaron que la labor tutorial, el cumplimiento de las expectativas académicas y las aptitudes didácticas presentaron interrelaciones positivas con significancia estadística. En lo atinente a la desmotivación, esta mostró asociaciones inversas con los tres constructos mencionados, lo que pone de manifiesto una validez discriminante entre dichas dimensiones.	Su relevancia se sustenta en que facilitará el esclarecimiento de cómo la carencia de impulso motivacional incide en el rendimiento y en la permanencia académica, así como de la manera en que esta puede verse modulada por elementos de naturaleza intelectual, afectiva y comunitaria. Si bien la pesquisa se circunscribe al entorno universitario, sus hallazgos serían susceptibles de extrapolación al ámbito de la educación media, en especial para la detección temprana de señales de desinterés, presión emocional o dificultades personales que repercuten en la conducta y el rendimiento estudiantiles. Este referente coadyuvará al fortalecimiento de las labores tutoriales, orientando intervenciones integrales que abarquen tanto el soporte formativo como el sustento psicoafectivo, favoreciendo así una atención más personalizada y eficiente.
7	Nobile, M. (2023).	Investigación de carácter indagatorio y descriptivo que integró, mediante triangulación, diversas técnicas y fuentes (datos estadísticos provenientes de	Se realizaron 42 entrevistas semiestructuradas a diversos actores del ámbito escolar pertenecientes a 5 de las 8 Escuelas de Referencia establecidas.	A los estudiantes se les confiere un sentido vital, una proyección de futuro y un estatus que los distingue de sus pares. No obstante, diversos estudios evidencian que dicha dinámica solo resulta viable bajo una condición fundamental: la selección rigurosa del alumnado, cuya relación con el conocimiento debe haberse cultivado previamente durante la	Su pertinencia se sustenta en el análisis de las inequidades educativas en un entorno latinoamericano comparable al peruano, lo que permite una comprensión más profunda de la influencia del reconocimiento social, del clima institucional y de las condiciones socioeconómicas en la experiencia escolar del estudiantado. Este enfoque aporta elementos valiosos para examinar cómo el nivel educativo impacta en otros ámbitos,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

		fuentes secundarias, documentación oficial, materiales producidos internamente por dichas instituciones y recursos audiovisuales).		educación primaria o en el entorno familiar. Esta vinculación inicial suele asociarse a los campos del saber que la propuesta educativa busca potenciar.	entre ellos la estabilidad laboral, y contribuye al fortalecimiento del marco teórico de la investigación al ofrecer una perspectiva crítica sobre la justicia y el acceso a una educación verdaderamente significativa.
8	Jiménez, E., & Trujillo, F. (2025). Repositorio UMCH. https://repositorio.umch.edu.pe/item/65d24224-8ce6-4665-862d-d00838707e31	Nivel explicativo, tipo aplicado y propositivo	Un contingente de 120 educandos del primer grado de educación secundaria pertenecientes a un plantel público del distrito de Surquillo.	La carencia de un entorno escolar propicio puede acarrear múltiples obstáculos para el proceso de asimilación de saberes, dado que, al percibir atmósferas carentes de estímulo y cooperación, el alumnado tiende a desalentarse en su afán de aprender, transgredir las disposiciones establecidas, involucrarse en fricciones interpersonales y manifestar otras conductas que menoscaban su equilibrio emocional y su progreso académico; de ahí la necesidad de implementar programas orientados al cultivo de destrezas socioemocionales.	Es pertinente porque aborda una problemática central en el ámbito educativo: el clima escolar y su impacto directo en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Esta investigación se convierte en un valioso referente al proponer un programa específico orientado a fortalecer las relaciones interpersonales, la convivencia armónica y la motivación por el aprendizaje, aspectos fundamentales para la formación integral del estudiante.
9	Arana León, L. (2024).	Enfoque crítico-humanista y de liderazgo pedagógico transformacional, articulado con un modelo de gestión estratégica que impulsa intervenciones eficaces en el clima social escolar.	Participantes: estudiantes de una institución educativa ubicada en el distrito de Wánchaq, Cusco.	El fortalecimiento de la capacidad de acción de los docentes tutores y el acompañamiento constante al alumnado resultan determinantes para el desarrollo de destrezas y aptitudes imprescindibles para su porvenir, lo que genera un incremento notable en el nivel de logros académicos.	Su pertinencia radica en que plantea una táctica específica para abordar uno de los aspectos más delicados del ámbito escolar: la calidad de las interacciones sociales entre los educandos y su repercusión en la convivencia y el rendimiento. Esta indagación ofrece una perspectiva integradora al vincular el liderazgo estudiantil con la optimización del clima social, un aspecto fundamental para cultivar una cultura de respeto, participación y corresponsabilidad en el centro educativo. Focalizarse en un escenario concreto como Wánchaq, permite además comprender las dinámicas sociales propias de instituciones en áreas urbanas andinas, convirtiéndose en un aporte valioso tanto por su enfoque pragmático como por su potencial de aplicación en otros entornos educativos con características afines.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

10	Cruzado Rodríguez, K. N. (2023).	Cuasi - experimental	Un conjunto de 32 discentes (14 de género masculino y 18 de género femenino) pertenecientes a la Sección "A", seleccionados mediante muestreo aleatorio.	Se ratificó la conjetura alterna planteada por la investigadora, según la cual la aplicación de un plan tutorial apoyado en la musicoterapia atenúa de manera significativa los índices de agresividad en los educandos del primer nivel de educación secundaria de la Institución Educativa "Alfonso Ugarte" - Nuevo Chimbote, 2017.	Se estima pertinente, dado que en las instituciones educativas siempre coexistirán un sector de docentes con un perfil tutorial cercano, otro con menor implicación y otro con actitud de franca indiferencia.
11	Sánchez Del Aguila, L. Z., & Coaila Sumire, L. K. (2021).	Descriptiva simple	31 educandos tutorados mediante muestreo no probabilístico.	Los maestros orientadores del quinto grado de educación secundaria efectúan un grado elevado de intervención tutorial conforme a lo estipulado por el Ministerio de Educación	Resulta pertinente, pues ofrece un análisis exhaustivo del papel formativo que desempeñan los docentes en la etapa final de la educación secundaria, periodo en el que los estudiantes enfrentan desafíos académicos, personales y vocacionales de considerable magnitud. Esta investigación permite comprender cómo la praxis tutorial, entendida como un acompañamiento integral, influye en el fortalecimiento emocional, social y académico de los jóvenes, especialmente en el distrito de El Agustino, donde pueden coexistir factores asociados a la vulnerabilidad social. Al centrarse en un grupo delimitado de maestros y alumnos, el estudio aporta datos concretos y experiencias extrapolables a otras instituciones con características similares, convirtiéndose en un insumo valioso para consolidar las estrategias de tutoría en la educación pública.
12	Puscán, G. (2018).	Tipo aplicada, de diseño cuasiexperimental, con grupos experimentales y de control.	Un contingente total de 64 educandos, dividido equitativamente en 32 integrantes del grupo experimental y 32 del grupo de control.	El análisis de los datos reveló que la intervención de corte socioemocional eleva el clima escolar hasta un umbral óptimo en un 68,75%. Esta mejora presenta significancia estadística, con un puntaje observado de 9,96, superior al umbral crítico de 1,67. En síntesis, el programa socioemocional incide de manera sustancial en el afianzamiento del clima escolar de los discentes del segundo nivel de educación secundaria de la I.E. "Ignacia Velásquez" - Moyobamba.	Su idoneidad radica en que examina directamente la relación entre el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la optimización del entorno escolar, un componente clave para el bienestar y el rendimiento académico del alumnado. Esta indagación ofrece una visión contextualizada y operativa que puede servir de modelo o referente para implementar estrategias análogas en escenarios educativos con problemáticas similares, y aporta evidencia sobre la efectividad de programas orientados a estimular la convivencia armónica, la empatía y la autorregulación emocional en adolescentes.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

13	Pinedo-Castro, A. (2024).	Método sistemático, paradigma hermenéutico, enfoque cualitativo, diseño narrativo, tipo documental informativo.	28 artículos	Las habilidades blandas, como la comunicación, el trabajo en equipo y el liderazgo, son fundamentales para el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, y se fortalecen mediante experiencias educativas, actividades extracurriculares y estrategias pedagógicas. Un entorno escolar positivo y la mediación docente facilitan su aplicación, promoviendo la autorregulación, la resolución de conflictos y una interacción armoniosa, y contribuyendo al bienestar y a la formación integral de los estudiantes.	La investigación es pertinente porque analiza cómo las habilidades blandas impactan el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar, y proporciona información clave para diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autorregulación, la resolución de conflictos y la interacción positiva, contribuyendo al bienestar y a la preparación integral de los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Nota. Síntesis de estudios, elaboración propia (2025).

Los resultados de la presente revisión sistemática evidenciaron que tanto el clima escolar como las competencias socioemocionales del profesorado y el acompañamiento tutorial son factores decisivos para garantizar la permanencia, el bienestar y el rendimiento del estudiantado. El análisis de los catorce estudios incluidos permitió identificar cuatro categorías centrales que sintetizan los hallazgos de manera transversal. Estas categorías emergieron tras la revisión sistemática de los datos reportados en las investigaciones, sin añadir interpretación adicional.

En primer lugar, los estudios coincidieron en que el clima escolar es un factor recurrente en la comprensión del bienestar socioemocional de los estudiantes de educación secundaria. La evidencia muestra patrones comunes asociados al funcionamiento institucional: ambientes percibidos como seguros, relaciones respetuosas entre pares y normas claras se relacionaron con niveles más favorables de ajuste emocional, así como con una menor presencia de manifestaciones conductuales problemáticas. Aunque cada investigación abordó el clima escolar desde perspectivas diversas, la tendencia general indica que este concepto se presenta como un componente transversal de la dinámica socioemocional estudiantil.

Una segunda categoría estuvo vinculada a las competencias socioemocionales del profesorado. Varios estudios describen que aspectos como la comunicación respetuosa, la capacidad de escucha, la regulación emocional y la disposición empática del docente se mencionan de manera consistente como componentes asociados a un entorno escolar más estable. La literatura revisada muestra coincidencias en que las prácticas docentes sensibles y emocionalmente competentes se relacionan con interacciones más favorables en el aula y con menores tensiones relacionales.

La tercera categoría identificada se relacionó con la tutoría escolar y el acompañamiento educativo. La revisión evidenció que las investigaciones suelen destacar la tutoría como un componente organizacional relevante, ya sea en modalidad individual o grupal. Los estudios reportan patrones que vinculan la presencia de espacios de acompañamiento con una mayor continuidad en la trayectoria escolar y con mejores formas de comunicación entre los actores educativos. A pesar de las diferencias en la forma en que cada institución implementa la tutoría, la mayoría de los estudios coinciden en señalarla como un mecanismo de apoyo relevante en las dinámicas escolares.

Finalmente, la cuarta categoría se centró en los programas socioemocionales e intervenciones educativas. Los estudios incluyeron diversas propuestas institucionales orientadas al desarrollo emocional del alumnado, y los datos reportados indican efectos consistentes en áreas como el clima escolar, la convivencia y la gestión emocional. Si bien los enfoques de cada programa varían sustancialmente, la evidencia recopilada muestra una tendencia convergente: las intervenciones estructuradas se asocian con cambios positivos en indicadores institucionales y relacionales.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

Los resultados permiten observar que las investigaciones revisadas tienden a agruparse en torno a cuatro ejes: clima escolar, competencias docentes, tutoría y programas socioemocionales. Estos ejes sintetizan los patrones más representativos de la evidencia recopilada y constituyen la base empírica sobre la cual se desarrollan, posteriormente, los análisis e interpretaciones en la sección de discusión.

Discusiones

La síntesis de los catorce estudios incluidos evidencia que las habilidades socioemocionales influyen en la resolución de conflictos no como un elemento aislado, sino como un sistema de competencias interdependientes que operan en condiciones institucionales y comunitarias específicas. A diferencia de los resultados, que organizaron los hallazgos en cuatro categorías temáticas, la discusión busca integrar esas líneas de evidencia para responder críticamente a la pregunta de investigación y contrastar convergencias, tensiones y vacíos metodológicos en la literatura revisada.

En primer lugar, la revisión muestra que la incidencia de las habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos depende de la interacción entre la regulación emocional, la comunicación asertiva y la percepción de apoyo en el entorno escolar. Los estudios coinciden en señalar que la capacidad para reconocer emociones propias y ajenas facilita la desescalada de tensiones y la búsqueda de acuerdos, pero esta asociación no es ni lineal ni universal. En contextos donde el clima institucional es débil o la carga de estrés docente es alta, incluso estudiantes con habilidades socioemocionales desarrolladas pueden tener dificultades para gestionar conflictos. Este hallazgo revela un condicionamiento contextual que matiza la relación directa reportada por investigaciones previas: las habilidades socioemocionales no garantizan la resolución de conflictos si las estructuras institucionales no acompañan el proceso.

En segundo lugar, la comparación de enfoques metodológicos permite identificar variaciones en la solidez de la evidencia. Los estudios cuasiexperimentales tienden a reportar mejoras claras en el manejo de conflictos tras intervenciones socioemocionales, mientras que las investigaciones cualitativas muestran resultados más heterogéneos, lo que sugiere que la eficacia de estas habilidades depende en gran medida de la cultura escolar y del estilo relacional del docente. Esta divergencia sugiere la presencia de un posible sesgo de publicación, ya que los estudios con resultados positivos y cuantificables suelen ser más frecuentes en la literatura. Asimismo, la mayoría de las investigaciones emplean diseños transversales o muestras reducidas, lo que limita la capacidad para establecer relaciones causales o analizar la sostenibilidad de los avances socioemocionales a lo largo del tiempo.

Al integrar las perspectivas pedagógicas, psicológicas y comunitarias revisadas, se observa que la resolución de conflictos no depende únicamente de las competencias individuales del estudiante, sino también de la capacidad del docente para modelar estrategias de afrontamiento y de la existencia de espacios institucionales que legitimen el diálogo y la negociación. Varios estudios destacan que los docentes emocionalmente competentes favorecen entornos más estables; sin embargo, otros subrayan que la falta de formación emocional del profesorado puede intensificar los conflictos o generar respuestas punitivas que inhiben la autorregulación estudiantil. Esta tensión revela un punto crítico poco explorado: las habilidades socioemocionales de los estudiantes se ven afectadas tanto por el desarrollo individual como por las prácticas relacionales de los adultos responsables.

Un aspecto llamativo de la triangulación narrativa es la disparidad en los efectos reportados por los programas socioemocionales. Mientras algunos estudios muestran mejoras significativas en la convivencia y la gestión emocional, otros reportan cambios modestos o solo parcialmente sostenidos. Las diferencias parecen asociarse al diseño pedagógico de los programas, a su duración y, sobre todo, al grado de coherencia entre la intervención y la cultura escolar existente. Este contraste evidencia que las habilidades socioemocionales no se consolidan únicamente mediante programas aislados, sino mediante procesos continuos que integren la vida cotidiana del aula, la tutoría y la participación comunitaria.

Cómo citar
Saldarriaga-Reto, M. (2026). Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 46-58. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.746

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

En relación con la pregunta de investigación, la evidencia sugiere que las habilidades socioemocionales inciden en la resolución de conflictos mediante tres mecanismos principales: a) mejoran la capacidad del estudiante para reconocer la naturaleza del conflicto y su carga emocional; b) facilitan la comunicación no violenta y la búsqueda de soluciones compartidas; y c) favorecen la autorregulación necesaria para evitar respuestas impulsivas y sostener acuerdos.

No obstante, este impacto no es ni uniforme ni garantizado. Los estudios revisados señalan que la eficacia de estos mecanismos depende de factores como el liderazgo pedagógico, la calidad de los vínculos escuela-familia, la estructura del acompañamiento tutorial y las condiciones socioculturales más amplias. Esto demuestra que la resolución de conflictos no puede entenderse únicamente desde la perspectiva individual, sino como un proceso relacional e institucional, sostenido por un entramado complejo de recursos emocionales, pedagógicos y comunitarios.

Finalmente, la revisión pone de manifiesto diversas limitaciones estructurales de la literatura existente. Predomina la investigación descriptiva y transversal, con escasa presencia de estudios longitudinales que evalúen la permanencia de los cambios socioemocionales. Además, existe una integración limitada de variables comunitarias y de justicia educativa, lo que reduce la capacidad para comprender cómo las inequidades sociales y los contextos vulnerables modulan la formación emocional del alumnado. La triangulación narrativa revela, además, que los estudios menos positivos o con resultados inconsistentes tienden a ser menos visibles, lo que refuerza la necesidad de promover publicaciones más equilibradas y metodologías mixtas que permitan captar la complejidad del fenómeno.

Las habilidades socioemocionales inciden de manera significativa en la resolución de conflictos, pero esa influencia está condicionada por el contexto e influida por factores institucionales, pedagógicos y comunitarios. Por ello, comprender la resolución de conflictos en la educación secundaria requiere superar la visión centrada exclusivamente en el estudiante e incorporar perspectivas relacionales, socioculturales y estructurales que permitan interpretar el fenómeno en toda su profundidad.

Conclusiones

El estudio reviste gran relevancia al demostrar que el clima escolar, las competencias socioemocionales del profesorado y la acción tutorial constituyen factores determinantes del bienestar, la permanencia y el rendimiento en la educación secundaria. La integración de hallazgos de distintas investigaciones confirma que la convivencia escolar incide no solo en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo emocional y en la capacidad de los adolescentes para afrontar situaciones conflictivas. En consecuencia, el conjunto de evidencias analizadas ofrece un respaldo sólido para fortalecer políticas y prácticas orientadas a mejorar los entornos educativos.

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, los resultados permiten prever que la promoción sistemática de las competencias socioemocionales incidirá directamente en la construcción de climas escolares más armónicos, en la disminución de la violencia y en el incremento de la motivación estudiantil. Asimismo, el fortalecimiento de la tutoría y del liderazgo pedagógico podría potenciar la resiliencia juvenil, dotando al alumnado de recursos adicionales para afrontar los desafíos escolares y optimizar su desempeño académico.

En cuanto a proyecciones futuras, se sugiere desarrollar investigaciones basadas en metodologías mixtas y diseños longitudinales que permitan comprender con mayor profundidad la evolución de las competencias socioemocionales y su relación con la gestión de conflictos. También resultaría pertinente explorar intervenciones innovadoras que articulen tutoría, liderazgo transformacional y programas socioafectivos y evaluar su eficacia en diversos contextos institucionales. Con ello se generará una base empírica más amplia y transferible, capaz de fundamentar propuestas integrales orientadas al fortalecimiento de la convivencia y el bienestar en la educación secundaria.

Agradecimientos

Cómo citar
Saldarriaga-Reto, M. (2026). Habilidades Socioemocionales en Estudiantes de Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 46-58. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.746

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

La autora expresa su agradecimiento a la Universidad César Vallejo (Perú) por el respaldo institucional brindado durante el desarrollo de esta investigación. El apoyo académico y formativo de esta casa de estudios ha constituido un pilar fundamental para la culminación del presente trabajo, contribuyendo al fortalecimiento de las competencias investigativas y al compromiso con la producción de conocimiento científico orientado a la mejora de la educación y del desarrollo socioemocional en los estudiantes de secundaria".

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética ni el consentimiento informado, al tratarse de una revisión sistemática documental basado exclusivamente en investigaciones previamente publicadas y disponibles en bases de datos científicas. Durante todo el proceso se garantizó la integridad académica mediante la selección transparente de fuentes, la citación rigurosa, el respeto a los derechos de autor y el uso responsable de la información, conforme a los principios de ética e integridad científica.

Referencias

Arana León, L. (2024). *Programa de intervención y liderazgo para mejorar el clima social en estudiantes de una institución educativa del distrito de Wánchaq Cusco.* [Trabajo académico de segunda especialidad]. Universidad San Ignacio de Loyola.

Bulás Montoro, M. de las M., Ramírez Camacho, A. L., & Campos Rivera, N. H. (2022). Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 208-226. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011

Cruzado Rodríguez, K. N. (2023). *Programa de tutoría con musicoterapia para disminuir la agresividad en estudiantes del 1er grado de educación secundaria de la I.E- "Alfonso Ugarte"—Nuevo Chimbote, 2017.* Repositorio Institucional - UNS. https://hdl.handle.net/20.500.14278/4274

Fregoso-Borrego, D., Vera-Noriega, J. Á., Duarte-Tánori, K. G., & Peña-Ramos, M. O. (2021). Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *Entramado*, 17(2), 42-58. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574

Fuentes, S., Rosário, P., Valdés, M., Delgado, A., & Rodríguez, C. (2023). Autorregulación del Aprendizaje: Desafío para el Aprendizaje Universitario Autónomo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 21-39. https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100021

González Castro, I., Vázquez García, M. A., & Zavala Guirado, M. A. (2021). La desmotivación y su relación con factores académicos y psicosociales de estudiantes universitarios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1392

Jiménez, E., & Trujillo, F. (2025). *Programa tutorial Armonía y buen aprendizaje para mejorar el clima escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Surquillo*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Marcelino Champagnat. https://hdl.handle.net/20.500.14231/3749

Nobile, M. (2023). Desigualdades en la secundaria argentina: Reconocimiento y disfrute por aprender. *Praxis educativa*, 27(3), 76-93. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270306

Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 216-230. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550

Puscán, G. (2018). Programa socioemocional para mejorar el clima escolar en estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I. E. Ignacia Velásquez-

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
46-58

Moyobamba. Repositorio UNSM. http://hdl.handle.net/11458/2816

Quiroga Lobos, M. (2022). Tutores para la retención escolar: Socios estratégicos de las escuelas. *Sophia Austral*, 28. https://doi.org/10.22352/saustral20222805

Sánchez Del Aguila, L. Z., & Coaila Sumire, L. K. (2021). *Acción tutorial de los docentes del 5to año de secundaria de la institución educativa Praderas II, El Agustino* [Tesis de licenciatura]. Universidad San Ignacio de Loyola. https://hdl.handle.net/20.500.14005/11746

Valenzuela-García, B., & Frías-Armenta, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. Rev. CES Psico, 17(1), 68-86. https://dx.doi.org/10.21615/cesp.7056

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

ARTÍCULO

Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial

Disruptive Strategies for Enhancing Transformational Leadership in Early Childhood Education

Bety Elizabeth García-Zambrano[1], Carlos Eraclito Perero-Rosado[2], Mariela Leonor Cuje-Cevallos[3] y Deisy Marita Zambrano [4]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: bgarciaza81@ucvvirtual.edu.pe
[2]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: p7001266146@ucvvirtual.edu.pe
[3]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: mcujece1379@ucvvirtual.edu.pe
[4]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: dzambrano@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: 11 ago. 2025 | **Aceptado:** 11 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.737

RESUMEN

Los bajos índices de liderazgo educativo motivaron la realización de la presente investigación, orientada al análisis de estrategias disruptivas para fortalecer el liderazgo transformacional en profesionales de la educación inicial. Este estudio parte de la problemática identificada en los centros de educación fiscal del país. El objetivo principal fue establecer estrategias disruptivas que permitieran mejorar el liderazgo transformacional en la educación inicial del Ecuador. La investigación se sustentó en un método sistemático, bajo el paradigma pragmático y en un enfoque mixto, con un diseño narrativo-temático de tipo documental, bibliográfico y transversal. Se obtuvo evidencia válida y confiable. La población estuvo conformada por 84 docentes de educación inicial de parvularios, quienes conformaron la muestra mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas y cuestionarios como técnicas e instrumentos. Ambos fueron sometidos a revisión y validación por expertos, así como a la correspondiente verificación de la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con un promedio del 83 %. Estos procedimientos permitieron obtener resultados que respaldan los hallazgos y demuestran que la aplicación de estrategias disruptivas mejora el liderazgo transformacional en la educación inicial en un 71 % respecto al modelo tradicional. Con ello, se busca aportar a la comunidad científica propuestas innovadoras orientadas a fortalecer el rendimiento escolar mediante la motivación y la potenciación del talento docente y del entorno educativo. Finalmente, se reconoce que la gestión escolar es un componente esencial para incrementar la eficacia y la equidad en el marco de la Educación 3.0.

PALABRAS CLAVE: Estrategias disruptivas, liderazgo educativo, educación inicial, educación 3.0.

ABSTRACT

The low levels of educational leadership motivated this research, which analyzes disruptive strategies to strengthen transformational leadership among early childhood education professionals. This study stems from the problems identified in public education centers throughout the country. The main objective was to develop disruptive strategies to enhance transformational leadership in early childhood education in Ecuador. The research was based on a systematic method, under the pragmatic paradigm and a mixed-methods approach, with a narrative-thematic design of a documentary, bibliographic, and cross-sectional nature. Valid and reliable evidence was obtained. The population consisted of 84 early childhood education teachers from preschools, who were selected through nonprobability sampling. Interviews and questionnaires were used as data collection techniques and instruments. Both were reviewed and validated by experts and underwent reliability testing using Cronbach's alpha, with an average of 83%. These procedures yielded results that support the findings and demonstrate that applying disruptive strategies improves transformational leadership in early childhood education by 71% compared to the traditional model. The aim is to contribute to the scientific community with innovative proposals that strengthen academic performance by motivating and empowering teachers and improving the educational environment. Finally, it is recognized that school management is an essential component for increasing effectiveness and equity within the Education 3.0 framework.

KEYWORDS: Disruptive strategies, educational leadership, early childhood education, Education 3.0.

Cómo citar

García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado y en coherencia con las líneas de investigación y la generación de conocimiento, el estudio se desarrolló bajo el paradigma pragmático, el cual posibilitó la viabilidad de su aplicación práctica, al considerar una realidad anticipada sustentada en relaciones de causa y efecto (Plano & Walsh, 2019). Este paradigma permitió articular la teoría con la práctica de la investigación, lo que favoreció la toma de decisiones metodológicas orientadas a resolver problemas concretos. Asimismo, se empleó el método sistemático, que facilitó la organización, la secuenciación y el análisis idóneo de la información, garantizando la coherencia interna en cada fase del proceso investigativo (Barrios, 2023).

La investigación adoptó un enfoque mixto, al integrar de manera sistemática técnicas cualitativas y cuantitativas, lo que viabilizó la comprensión del fenómeno de estudio (Medina et al., 2023). Este enfoque facilitó la triangulación de datos y el contraste de perspectivas, lo que fortaleció la validez y la confiabilidad de los resultados. Asimismo, se empleó un diseño narrativo temático que permitió el análisis interpretativo de la multiplicidad de datos recopilados (Salmons, 2023). De igual forma, la investigación fue de tipo documental-bibliográfico, sustentada en una revisión exhaustiva y crítica de la literatura científica, normativa y académica, lo que enriqueció el desarrollo teórico y metodológico del estudio (Fidias, 2023). Finalmente, se caracterizó por un corte transversal, con delimitación temporal específica, en un momento determinado y contextualizado (Manterola et al., 2023).

La tecnología 3.0, mediante procesos de digitalización y tratamiento inteligente de la información, ha posibilitado la generación sistemática de datos que facilitan la comprensión explícita de teorías, opiniones y experiencias. Este entorno tecnológico favorece el análisis del fenómeno de estudio mediante la descomposición e interrelación de sus componentes, apoyándose en plataformas digitales, entornos colaborativos y herramientas analíticas. Asimismo, se promueve una articulación constante entre la experiencia y la práctica investigativa, que se configura como un procedimiento ordenado y dinámico, orientado al logro de objetivos específicos en contextos educativos y organizacionales (Ramos y García, 2024).

Además, se consolidaron algunos términos clave en esta investigación. Mintzberg et al. (1998), en su obra *Strategy Safari: A Guided Tour Through the Wilds of Strategic Management* (Free Press), definen las estrategias como el conjunto de acciones planificadas con una estructura, un propósito y un fin previamente establecidos, apoyadas en pasos o métodos que permiten cumplir los objetivos propuestos. Estas acciones contribuyen a reducir esfuerzos y a evitar la pérdida de recursos, además de facilitar la mejora de los resultados y la toma de decisiones asertivas.

En cuanto al término disruptivo, se refiere a una forma distinta de realizar actividades que tradicionalmente se han llevado a cabo de manera convencional en diferentes campos y áreas, proponiendo innovaciones para alcanzar el mismo objetivo mediante un cambio significativo en la percepción, el pensamiento o incluso la actitud frente a lo habitual (Toffler, 1980). Esto permite identificar las formas y las dinámicas de la calidad educativa (Hoyos et al., 2023). Los factores principales, como el apoyo de los directivos, el reconocimiento profesional, el acompañamiento docente, la flexibilidad y las relaciones empáticas, mitigan el abuso excesivo, la presión y el autoritarismo en el desempeño laboral (Portilla et al., 2023).

Por su parte, Meza et al. (2022) indican que, dado que las revisiones sistemáticas brindan información sobre lo que se sabe, cómo se accedió a ese conocimiento y cómo los estudios difieren tanto en los resultados obtenidos como en los métodos utilizados, estas contribuyen en gran medida a la caracterización del campo de investigación. Lo anterior reafirma que la educación actual no se fundamenta únicamente en lo pedagógico (forma de enseñar, asimilación del conocimiento, relación docente-estudiante y recursos, entre otros), sino también en el docente, su desempeño, su salud emocional y el ambiente laboral en el que se desenvuelve. Esto es lo que Chiluisa (2023) denomina desempeño administrativo, al señalar que la salud emocional incrementa el rendimiento y, con ello, las condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante. En este contexto, los líderes educativos, rectores y administrativos desempeñan un rol crucial en la construcción del ambiente laboral, que repercute

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

de manera positiva o negativa en la calidad educativa (Castro et al., 2025).

La observación sistemática del conjunto de estudios analizados radica en su capacidad para construir una visión integral de los temas de investigación, superando las limitaciones propias de los estudios individuales. Este enfoque resulta clave para la delimitación de objetivos futuros en la producción de conocimiento, ya que permite identificar tanto los avances consolidados en un campo de estudio como los vacíos aún no explorados. En este sentido, comprender lo que se conoce y lo que aún no se investiga constituye un aporte fundamental para la formulación de nuevas agendas de investigación (Weinstein et al., 2019).

Según Vizcaíno et al. (2023), el término población se refiere al conjunto de individuos que comparten una característica común. Para este fin, estuvo conformada por 84 parvularios, que, a su vez, conformaron la muestra, la cual, según Gamboa (2023), puede ser un fragmento o la totalidad de la población, mientras que Hernández (2021) indica que la percepción del investigador es la parte subjetiva que le da la forma no probabilística a este compendio informativo.

La técnica a la que se refiere Olivos (2023) permite recopilar datos que contribuyen de manera significativa a esta investigación. Para ello, fueron necesarias la aplicación de la entrevista y del cuestionario como técnicas e instrumentos. Ambos fueron sometidos a revisión y validación por expertos, así como a la verificación de la confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, con un promedio de 83 % en los niveles de consistencia interna. Estos procedimientos permitieron obtener resultados que respaldaron la verificación de los hallazgos y demostraron que, con la aplicación de estrategias disruptivas, el liderazgo transformacional en la educación inicial mejora en un 83 % en comparación con el esquema tradicional. Asimismo, fue necesario tomar el 50 % de la muestra para realizar un pilotaje que garantizara la confiabilidad requerida para su empleo y su posterior aplicación, lo que permitió determinar un nivel adecuado de liderazgo transformacional en la educación inicial.

Apoyado en la información de Medina et al., (2023) se utilizaron herramientas digitales para la recolección y análisis de los datos conformadas por procesadores de datos denominados Excel, y el SPSS en su versión 29, IBM, (2022) el manejo de los datos y su transparencia requirió de la sistematización, en las que se ordenaron las revisiones de diferentes fuentes como REICER, Revista Iberoamericana, Education Policy Analysis Archives, revista Brasileira, profesorado, estudios sobre educación, revista de investigación educativa, encontrando diversas teorías relacionadas con el liderazgo directivo en revistas, documentos y tesis los resultados obtenidos entre fuentes. Así como los datos arrojados por los instrumentos aplicados (Meza et al., 2022).

Fue necesario establecer un cronograma que facilitó la organización y la culminación de la investigación, estructurado en cuatro fases. La primera correspondió a la selección de la población y de la muestra, con una duración de tres semanas. La segunda fase consistió en la recopilación de datos, un proceso que requirió dos semanas. Posteriormente, se desarrollaron el procesamiento y el análisis de los datos y, finalmente, se interpretaron y presentaron los resultados, según lo señalado por Medina et al. (2023). Su tipología es básica, ya que coincide con lo que estipulan Alburqueque et al. (2020) en su libro, en el que indican que este tipo es aquel que genera conocimientos nuevos y de forma completa a través de la comprensión de los aspectos fundamentales de los fenómenos estudiados, los cuales se desarrollan en el entorno laboral-educativo.

Esta investigación se realizó conforme a los estándares normativos y éticos recomendados. Se aseguró de que todos los participantes emitieran su consentimiento informado de manera voluntaria, con pleno conocimiento de las metas, los métodos, los riesgos y los beneficios del estudio. Se garantizó en todo momento la confidencialidad, la autonomía y la dignidad de los sujetos que participaron en esta investigación, salvaguardando su información personal conforme a las regulaciones nacionales e internacionales. El diseño metodológico fue examinado y aprobado por un comité de ética calificado y se eligió a los participantes de acuerdo con criterios equitativos, evitando así cualquier tipo de discriminación o sesgo. Los resultados se emplearán exclusivamente con fines científicos y académicos, garantizando la transparencia, la responsabilidad y la integridad en la divulgación de los descubrimientos (MIES, 2023).

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

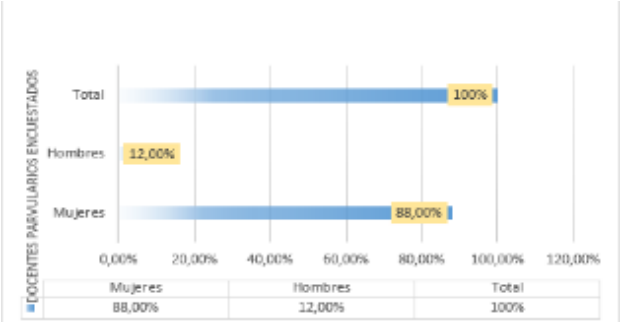
Resultados

Los hallazgos de la investigación muestran que el uso de estrategias disruptivas en los centros de educación inicial incrementa notablemente el liderazgo transformacional de las autoridades de los centros educativos, lo que fortalece aspectos como la comunicación eficaz, la toma de decisiones conjunta, la empatía y la motivación. Se ha verificado que estas estrategias generan un entorno laboral más humanizado y positivo, incrementan la satisfacción de los docentes y mejoran la calidad de la gestión educativa. Por lo tanto, se verifica que el liderazgo transformacional se fortalece al introducir prácticas innovadoras que fomentan la participación, la creatividad y el bienestar emocional en la comunidad educativa.

La muestra estuvo constituida por docentes parvularios, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, pertenecientes a los centros educativos de educación inicial de la zona norte de Manabí, Ecuador, específicamente de las siete redes de aprendizaje del cantón El Carmen, correspondientes al período escolar 2023-2024, conforme a los registros del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023), quienes participaron de manera voluntaria y activa en el proceso investigativo, aportando información relevante para el análisis y cumplimiento de los objetivos del estudio. Esta acción consolidó la muestra al considerar a los informantes clave con experiencia directa en gestión administrativa, así como a los con experiencia en la docencia de dicho nivel educativo, lo que permitió una comprensión más profunda de las dinámicas del liderazgo local.

Figura 1

Docentes Parvularios de Educación Inicial del Cantón El Carmen - Manabí -Ecuador. Periodo lectivo 2023- 2024.



Nota. Aplicación a docentes de educación inicial, elaboración propia (2024).

En la Figura 1, se detalla por género el número de sujetos considerados en la muestra de esta investigación, la misma que está conformada por 74 mujeres y 10 varones, mostrando una marcada predominancia del género femenino en el ejercicio docente dentro del nivel de educación inicial en el cantón El Carmen. Del total de participantes, el 88 % son mujeres y solo el 12 % son hombres, lo que evidencia una clara feminización del magisterio infantil, una tendencia que también se observa en otros contextos nacionales e internacionales (Calderón & Carrera, 2022). Este comportamiento estadístico puede estar asociado a la percepción social y cultural que vincula el trabajo con la infancia a las cualidades tradicionalmente atribuidas al rol femenino, como el cuidado, la empatía y la sensibilidad educativa.

El bajo porcentaje de docentes varones (12 %) refleja una brecha de género persistente en el ámbito de la educación inicial. Este resultado plantea la necesidad de promover la participación masculina en este nivel educativo, no solo para equilibrar la representación, sino también para favorecer la diversidad de perspectivas pedagógicas y de modelos de referencia para niños y niñas. La escasa presencia de hombres puede deberse a factores como la falta de incentivos profesionales, los estereotipos sociales y la menor valoración de este nivel educativo en el sistema educativo ecuatoriano.

La alta participación femenina también puede interpretarse como un indicador de compromiso profesional y vocacional en la enseñanza inicial, un subnivel que requiere habilidades socioemocionales específicas, paciencia y capacidad de acompañamiento integral. Sin embargo, esta concentración de mujeres podría representar una limitación en términos de diversidad de liderazgo, especialmente en procesos de gestión transformacional, donde la heterogeneidad de estilos y enfoques suele enriquecer las prácticas pedagógicas. En este sentido, la investigación resalta la necesidad de desarrollar estrategias disruptivas que promuevan un liderazgo inclusivo y colaborativo, sin distinción de género.

Finalmente, los datos de la Figura 1 permiten inferir que la estructura de género en la educación inicial condiciona las dinámicas de liderazgo y las estrategias de innovación aplicadas en las instituciones del cantón El Carmen. El predominio

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

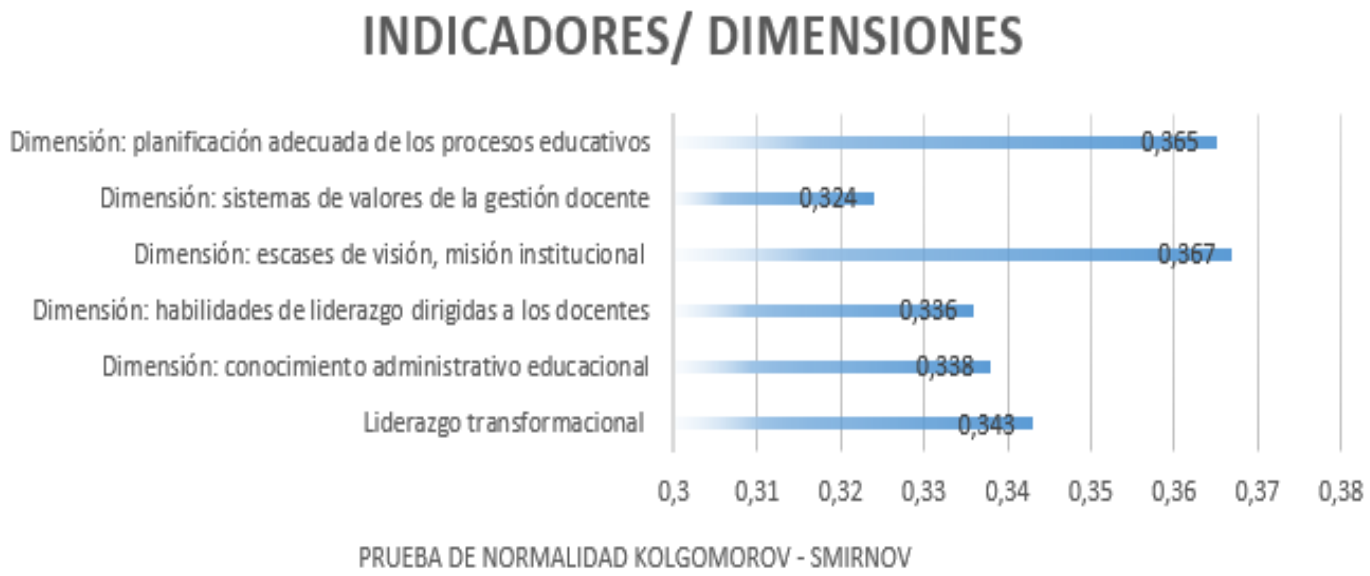
OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

femenino podría influir en la manera en que se implementan las estrategias disruptivas y se asumen los roles de liderazgo transformacional, lo que generaría un enfoque más relacional y empático. No obstante, equilibrar la representación de género en el ámbito educativo podría potenciar la equidad, la complementariedad y la innovación en los procesos de enseñanza y de gestión institucional, fortaleciendo así la calidad educativa del nivel inicial.

Figura 2

Prueba de Normalidad Kolgomoroy - Smiroy, Resultados Obtenidos como Respuestas de los Docentes Parvularios de Educación Inicial del Cantón El Carmen - Manabí -Ecuador. Periodo lectivo 2023- 2024.



Nota. Aplicación a docentes de educación inicial, elaboración propia (2024).

En la Figura 2 se muestran los resultados de la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov aplicada a las variables relacionadas con el liderazgo transformacional y sus respectivas dimensiones. Los valores obtenidos oscilan entre 0.324 y 0.365, lo que indica que los datos presentan una distribución normal y permite emplear análisis estadísticos paramétricos para la interpretación posterior de los resultados. El valor de la dimensión general de liderazgo transformacional (0.343) confirma la estabilidad y la homogeneidad de las respuestas de los docentes participantes.

Al analizar cada una de las dimensiones, se observa que la planificación adecuada de los procesos educativos presenta el valor más alto (0.365), lo que sugiere una mayor consistencia en la percepción del profesorado sobre la importancia de una gestión planificada y coherente en la práctica pedagógica. Por otro lado, la dimensión de sistemas de valores de la gestión docente (0.324) refleja una ligera dispersión, lo que podría interpretarse como una diversidad de criterios éticos y profesionales entre los docentes, posiblemente influida por sus experiencias y contextos institucionales.

Asimismo, la dimensión de habilidades de liderazgo dirigidas a los docentes registra un valor de 0.356 y evidencia una tendencia positiva en el desarrollo de competencias directivas orientadas al acompañamiento pedagógico y al trabajo colaborativo. De igual manera, la dimensión conocimiento administrativo educacional (0.338) se encuentra dentro del rango de normalidad, lo que indica que los docentes reconocen la relevancia de los aspectos administrativos para una gestión institucional efectiva, aunque aún se perciben oportunidades de fortalecimiento en este campo.

En conjunto, los resultados reflejan una adecuada consistencia interna entre las dimensiones analizadas y confirman la validez del instrumento aplicado y la confiabilidad de los datos obtenidos. La normalidad de la distribución evidencia que las respuestas de los docentes son estadísticamente representativas y coherentes con la realidad observada en los centros educativos del cantón El

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

Carmen. Esto respalda la pertinencia de continuar con el análisis inferencial para determinar el impacto de las estrategias disruptivas en el fortalecimiento del liderazgo transformacional, un elemento clave para mejorar la gestión y la calidad educativa en el nivel inicial.

Tabla 1

Detalle de la Clasificación como Cualidades.

CUALIDAD	TIPO	APLICACIÓN EN LA VIDA DIARIA O PROFESIONAL
Autoestima	Personal/emocional	Confianza en uno mismo, resiliencia frente a la crítica.
Profesionalismo	Ético/profesional	Responsabilidad, calidad en el trabajo, actitud respetuosa.
Compromiso	Ético/personal	Implicarse de forma genuina con lo que se hace o en lo que se cree.
Motivación	Emocional/psicológica	Energía interna para actuar, aprender y superar dificultades.
Salud emocional	Psicológica/social	Manejo adecuado de las emociones, equilibrio y bienestar mental.

Nota. La tabla detalla las cualidades esenciales del docente de educación inicial, clasificadas según su tipo y su impacto en el ejercicio profesional y en la formación de un liderazgo educativo transformacional, elaboración propia (2024).

Basados en la información recopilada y el análisis requerido para esta investigación se estableció la clasificación como cualidades indispensables del profesional en educación inicial necesarias para el fortalecimiento del liderazgo en su desempeño docente tal cual se detalla en la Tabla 1, expuesta con antelación, con el fin de brindar una guía para futuras investigaciones, esta clasificación caracteriza al profesional en educación inicial, agrupadas según su tipo (personal, ético, emocional o social) y su aplicación en la vida diaria o profesional. Estas representan competencias esenciales que fortalecen el liderazgo transformacional docente, permiten un desempeño integral y armónico en los entornos educativos.

La autoestima, en sus dimensiones personal y emocional, es fundamental para el liderazgo educativo, ya que fomenta la confianza en las propias capacidades y la resiliencia ante la crítica o las dificultades del contexto laboral. Un docente con alta autoestima se muestra seguro, empático y capaz de inspirar a sus estudiantes, lo cual coincide con lo planteado por Fernández et al. (2022), quienes sostienen que la autopercepción positiva del docente incide directamente en la calidad de sus relaciones pedagógicas y en la construcción de climas escolares saludables.

Por su parte, el profesionalismo se considera una cualidad ética y profesional que garantiza la responsabilidad, la calidad del trabajo y una actitud respetuosa hacia la comunidad educativa. En el liderazgo transformacional, esta cualidad permite al docente ser un modelo de integridad y compromiso institucional. Según Suárez et al., (2023), los líderes educativos efectivos promueven la confianza y la credibilidad entre sus pares, aspectos esenciales para consolidar equipos de trabajo sólidos y colaborativos.

El compromiso se sitúa en la intersección entre lo ético y lo personal, pues implica una participación genuina en la misión educativa y en los valores institucionales. Este aspecto es vital en la educación inicial, donde la vocación y la dedicación constante influyen en el desarrollo integral de los niños. De acuerdo con Chávez et al. (2022), el compromiso docente se traduce en la disposición a innovar, a reflexionar sobre la práctica pedagógica y a generar un impacto positivo tanto en los estudiantes como en la comunidad educativa.

Finalmente, las cualidades de motivación y salud emocional refuerzan la dimensión psicológica y social del liderazgo transformacional. La motivación representa la energía interna que impulsa al docente a mejorar continuamente, mientras que la salud emocional garantiza un equilibrio entre el bienestar personal y el desempeño profesional. Tal como señalan Cabezas et al. (2025), estos elementos son pilares para sostener ambientes laborales empáticos, reducir el estrés y fomentar la innovación educativa. En conjunto, todas estas cualidades constituyen una base sólida para fortalecer el liderazgo docente desde una perspectiva humana y transformadora.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

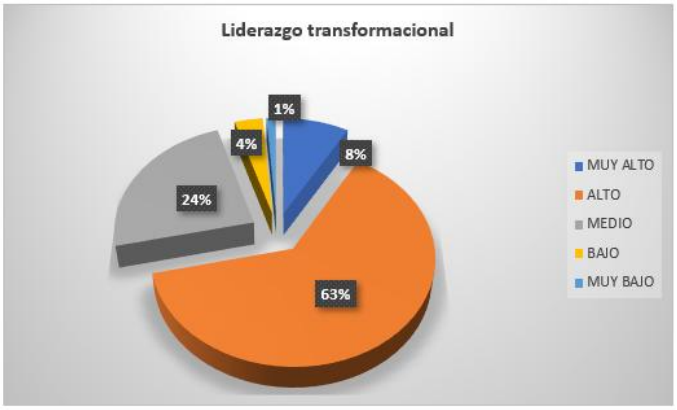
Tabla 2
Estadístico de Confiablidad.

Instrumento: Alfa de Cronbach cuestionario	
	α = 0,83
Grado de confiabilidad	((>0,83))

Nota. La tabla detalla la confiabilidad del instrumento y del cuestionario para medir el uso de estrategias disruptivas que fomentan el liderazgo profesional, elaboración propia (2024).

En la Tabla 2, Cuestionario: *uso de estrategias disruptivas que fomentan el liderazgo profesional, se estableció un* α = 0,83, con un grado de confianza expresado como p > 0,083, dejando como dictamen concluyente que la confiabilidad final es alta. Dando certeza a las interrogantes planteadas, sí existe conocimiento sobre las estrategias disruptivas que fomentan el liderazgo profesional de los docentes de educación inicial.

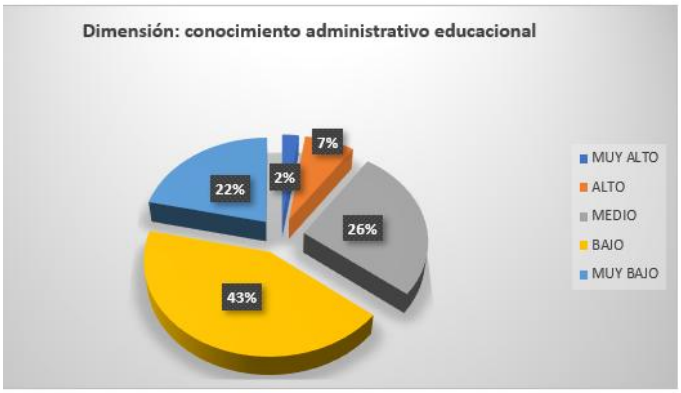
Figura 3
Variable Liderazgo Transformacional.



Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para fortalecer el liderazgo transformacional en docentes de educación inicial en parvularios, elaboración propia (2024).

En referencia al conocimiento y aplicabilidad de estrategias disruptivas para fortalecer el liderazgo transformacional en docentes parvularios de educación inicial, el 71% de los encuestados respondieron al cuestionario que es alto y muy alto el nivel de liderazgo que se necesita para el ejercicio de la docencia en este subnivel de educación, mientras el 24%, considera que con un nivel medio es aceptable para su ejercicio, en menor escala el 5% de los encuestados sumados entre bajo y muy bajo, consideran que no se necesita de liderazgo en el ejercicio laboral.

Figura 4
Dimensión: Conocimiento Administrativo Educacional.



Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para fortalecer el conocimiento administrativo-educacional en docentes de parvularios de educación inicial, elaboración propia (2024).

Los valores obtenidos en la dimensión conocimiento administrativo educacional, estudiada para el efecto de esta investigación, se visibiliza que al sumar el nivel muy alto y alto, nos da, que solo el 9%, de los docentes parvularios de educación inicial están dentro de esta sección, por otra parte el 26% de los docentes parvularios de educación inicial poseen un nivel, medio del conocimiento administrativo educacional, mientras que el 43% de los encuestados respondieron al cuestionario que es bajo el nivel y otro 22%, se encuentran en un nivel muy bajo, lo que implicaría una gran falta de corresponsabilidad.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

Figura 5

Dimensión: Habilidades de Liderazgo Dirigidas a los Docentes.



Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para fortalecer las habilidades de liderazgo dirigidas a los docentes de educación inicial parvularia, elaboración propia (2024).

En los porcentajes que proporcionó la dimensión: habilidades de liderazgo dirigidas a los docentes, luego del análisis indica que solo el 19% de los encuestados consideran que poseen niveles alto y muy alto en esta dimensión, mientras el 42%, se establecen en el nivel medio, por otro lado, el 39% de los encuestados están en el nivel bajo y muy bajo, lo que hace percibir la necesidad de una intervención con el fin de potencializar esta capacidad en los profesionales encuestados.

Figura 6

Dimensión: Escasez de Visión y Misión Institucional.

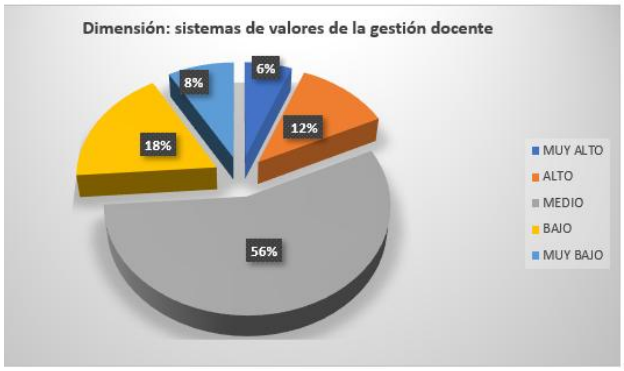


Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para disminuir la escasez de visión y misión institucionales dirigidas a los docentes de educación inicial, elaboración propia (2024).

Los valores obtenidos en la dimensión escasez de visión y misión institucional, estudiada para el efecto de esta investigación se pudo apreciar que el 18%, de los docentes parvularios de educación inicial poseen un nivel alto y muy alto en lo que respecta a la visión y misión institucional, mientras que el 56% de los encuestados respondieron al cuestionario que es medio el nivel y el otro 26%, se encuentran en un nivel bajo y muy bajo, lo que implicaría la falta de direccionalidad en el centro educativo.

Figura 7

Dimensión: Sistemas de Valores de la Gestión Docente.



Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para fortalecer los sistemas de valores de la gestión docente dirigidas a los profesionales de educación inicial, elaboración propia (2024).

Los valores obtenidos en la dimensión sistemas de valores de la gestión docente, estudiada para el efecto de esta investigación se pudo apreciar que el 18%, de los docentes parvularios de educación inicial poseen un nivel alto y muy alto, mientras que el 56% de los encuestados respondieron al cuestionario que es medio el nivel que poseen, por otra parte el 26% mantiene los niveles bajo y muy bajo, lo que implicaría una gran falta conocimiento y aplicabilidad de sistemas de valores de la gestión docente.

Figura 8

Dimensión: Planificación Adecuada de los Procesos Educativos.



Nota. Resultados de la aplicación del instrumento vinculado a la implementación de estrategias disruptivas para fortalecer la planificación adecuada de los procesos educativos dirigidos a los docentes de educación inicial, elaboración propia (2024).

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

En los porcentajes que emanó la dimensión: planificación adecuada de los procesos educativos, luego del análisis indica que solo el 6%, poseen un nivel alto, mientras que el 18% de los encuestados están en el nivel medio, a su vez el 76% se encuentran en los niveles bajo y muy bajo, lo que implicaría la falta de planificación adecuada de los procesos educativos, lo que hace percibir la necesidad de potencializar un adecuado proceso de planificación escolar.

Discusiones

Se priorizó, mediante el desarrollo de esta investigación, responder a la siguiente interrogante: ¿En qué medida las estrategias disruptivas mejoran el liderazgo transformacional en la educación inicial? Tomando los resultados de la Tabla 2, en la que se proyecta el uso de estrategias disruptivas que fomentan el liderazgo profesional, se estableció un α = 0,83, con una confianza expresada en el grado de (>0,083), dejando como dictamen concluyente que la confiabilidad final es alta. Dando certeza a las interrogantes planteadas, sí existe conocimiento sobre las estrategias disruptivas que fomentan el liderazgo profesional de los docentes de educación inicial.

Este primer aporte se relaciona con los avances en la incidencia del liderazgo directivo en la educación básica, en la que el director desempeña un papel vital en la escuela, lo cual se refleja en factores como la gestión, el orden y el liderazgo. Su labor incide en el rendimiento académico de los estudiantes. En particular, la supervisión y el seguimiento forman parte de la rendición de cuentas interna; son fundamentales para la eficacia escolar y respaldan la investigación analítica sobre la eficacia basada en principios en los países desarrollados (Poma & Granda, 2020). La realidad en la que se centra el liderazgo tiene un efecto directo en la calidad educativa y en los resultados de los estudiantes, ya sea desde la gestión administrativa o desde la práctica docente.

La dirección ejecutiva está formada por directores responsables a cargo de las instituciones educativas, lo que implica la responsabilidad y la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se realizan en la escuela. Todas estas habilidades pueden implementarse de manera efectiva. Las tareas y prácticas administrativas están orientadas a la consecución de los objetivos institucionales. La gestión del aprendizaje se centra en la organización del aprendizaje; las buenas prácticas docentes sirven de apoyo para mejorar los resultados de aprendizaje. Los líderes que adoptan este estilo de liderazgo están más involucrados en el desarrollo de los currículos escolares; tienen mayor capacidad para adaptar las aulas a los objetivos de formación, se preocupan por el desarrollo profesional de sus docentes, monitorean y evalúan continuamente sus prácticas, tienen en cuenta los resultados de aprendizaje de los estudiantes, determinando las metas educativas de la institución (Roman Rojas, 2020). Esto coincide con que un liderazgo efectivo, ya sea del director o del docente, tiene un impacto directo en los resultados de aprendizaje y en la calidad educativa, destacando la planificación, la supervisión y la evaluación como elementos clave.

Estas aportaciones están relacionadas con un óptimo liderazgo y siempre manteniendo diversos cambios para el bien de la comunidad educativa, los líderes educativos son personas clave en la iniciación, gestión y compromiso de los sistemas ambiental y de emergencias. El éxito y el resultado positivo del proceso de gestión dependen de los líderes; la eficacia de un líder depende de la visión que crea y de la estructura que proporciona, en la que se desarrollan los procesos de gestión educativa. La mejor manera de lograr un desarrollo sostenible a largo plazo es la resiliencia y la capacidad de adaptación para gestionar los recursos en sistemas socioecológicos complejos y dinámicos. La capacidad de ver está influida por la comprensión de los estados de "vulnerabilidad", "resiliencia" y "adaptación", así como por la adopción de enfoques de fomento de la resiliencia (Villa Sánchez, 2020). Se destaca la importancia del liderazgo como factor clave para la mejora y la transformación en el ámbito educativo. Mientras tu investigación se centra en las cualidades y el liderazgo del docente en educación inicial para fortalecer su práctica y generar un liderazgo transformador.

Aunque esta investigación resalta la relevancia del liderazgo en educación inicial y su influencia en el desarrollo profesional del docente y en los resultados de aprendizaje, presenta algunas limitaciones. Principalmente, se centra en un grupo

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

específico de docentes y directores, lo que dificulta la extrapolación de los hallazgos a otros niveles educativos o contextos culturales. Asimismo, el estudio prioriza el análisis cualitativo del liderazgo y no incorpora mediciones cuantitativas que permitan evaluar con precisión su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, la diversidad social y económica de las escuelas podría afectar la aplicabilidad de las estrategias identificadas. El Aula Terapéutica Creativa (ATC) consiste en la transformación de un espacio reducido de la institución en un microambiente sensorial destinado al bienestar docente, integrado por música suave, iluminación cálida, aromaterapia y materiales táctiles. Esta propuesta rompe con la concepción tradicional de las reuniones rígidas y formales, al ofrecer un entorno emocionalmente seguro que favorece la reconexión personal del profesorado. Se plantea como una estrategia disruptiva y un modelo terapéutico de educación emocional, orientado a fortalecer la autoestima y la salud emocional del docente (Arribas et al., 2024).

El Box de Autoestima propuesto es una alternativa para fortalecer el amor propio y fomentar el profesionalismo de los docentes. Se basa en colocar una caja física o digital donde cada docente deposita sus logros semanales, escribe pensamientos positivos, guarda fotos de momentos significativos y usa un objeto simbólico que convierte la autoestima en algo visible y tangible. Al finalizar el mes, se abre, se revisa y se comparte la experiencia (Bisquerra, 2009).

Los Talleres de "Reconstrucción Docente" son una opción aceptable, orientada al fortalecimiento personal y profesional del profesorado, mediante espacios de reflexión guiada, diálogo consciente y la resignificación de la práctica educativa. Estos talleres promueven el reconocimiento de experiencias, emociones y desafíos propios del quehacer docente, con el propósito de favorecer la autovaloración, la resiliencia y el equilibrio emocional. Su implementación contribuye a la reconstrucción de la identidad profesional y al desarrollo de competencias socioemocionales que impactan positivamente en el clima laboral y en la calidad educativa (Hargreaves & Fullan, 2012).

Rutas de integridad mediante storytelling: esta estrategia se orienta a promover valores éticos y a fortalecer la integridad profesional docente mediante narrativas significativas basadas en experiencias reales o contextualizadas. Esta metodología favorece la reflexión crítica, la empatía y la toma de decisiones responsables, al permitir que el profesorado analice dilemas éticos desde una perspectiva emocional y vivencial. Su aplicación contribuye a la construcción de una cultura institucional sustentada en la honestidad, la coherencia ética y el compromiso profesional (Bruner,1996).

La estrategia "El Espejo Profesional" apoya el fortalecimiento de la identidad y la autoconciencia docente y promueve el análisis crítico de la práctica educativa a partir de procesos de autoevaluación guiada y de retroalimentación consciente. Esta propuesta invita al profesorado a reconocer sus fortalezas, áreas de mejora y valores profesionales, con el propósito de favorecer la coherencia entre el ser, el saber y el hacer pedagógico. Su implementación contribuye al desarrollo del compromiso ético, a la mejora continua y al bienestar emocional docente (Schön, 1992).

Círculos de Paz y Respeto, como estrategia disruptiva, potencian la convivencia escolar y promueven una cultura institucional basada en el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos. A través de encuentros estructurados y participativos, se promueven la expresión respetuosa de las emociones, la escucha activa y la corresponsabilidad, con el propósito de fortalecer las relaciones interpersonales y el sentido de comunidad. Su implementación contribuye a la prevención de la violencia, al desarrollo de habilidades socioemocionales y a la consolidación de un clima escolar armónico (Zehr, 2002).

"Camina en mis Zapatos" se convierte en una de las estrategias más interesantes de la investigación; esta fomenta la empatía, la comprensión emocional y el respeto mutuo en la comunidad educativa. A través de dinámicas vivenciales y narrativas, se invita a los participantes a asumir la perspectiva del otro, reconocer sus emociones, contextos y desafíos y reflexionar sobre el impacto de sus propias acciones. Su aplicación favorece la convivencia armónica, la inclusión y la construcción de relaciones basadas en la solidaridad y la corresponsabilidad (Goleman, 1995).

Café Conversacional con Reglas de Oro está orientado al fortalecimiento del diálogo respetuoso, de la comunicación asertiva y de la convivencia

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

positiva en la comunidad educativa. Mediante encuentros estructurados en un ambiente distendido y normados por principios previamente consensuados, como la escucha activa, el respeto por la palabra del otro y la confidencialidad, se favorece la expresión de ideas, emociones y experiencias. Su aplicación contribuye al fortalecimiento de la confianza, a la cohesión del equipo docente y a la construcción de acuerdos que promueven un clima institucional armónico (Bohm, 1996).

Y el Reto 30 Días de Innovación es una estrategia formativa orientada al fortalecimiento de la creatividad, la mejora continua y la innovación pedagógica en el profesorado. A través de desafíos progresivos y contextualizados, se promueve la experimentación reflexiva, la resolución de problemas y la implementación de prácticas innovadoras en el aula. Su aplicación favorece el desarrollo de una cultura institucional abierta al cambio, al aprendizaje permanente y a la transformación de la práctica educativa (Robinson, 2011).

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el análisis del liderazgo educativo mediante enfoques que integren métodos cualitativos y cuantitativos, para comprender mejor su impacto en el aprendizaje. También sería valioso examinar cómo el liderazgo transformacional influye en distintos niveles educativos y contextos socioeconómicos, considerando aspectos como la resiliencia y la adaptabilidad ante los cambios institucionales. Esto permitiría diseñar estrategias más efectivas para fortalecer la gestión educativa, el desarrollo profesional de los docentes y la mejora sostenida de los resultados académicos.

Conclusiones

La presente investigación adquiere relevancia al abordar un desafío real en los centros educativos, en particular en la educación inicial, donde la calidad del liderazgo influye directamente en el desempeño docente y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir del análisis de la problemática existente, se desarrollaron tres modelos de intervención como estrategias disruptivas orientadas a fortalecer el liderazgo transformacional. Este estudio evidencia que los directivos no solo deben desempeñar funciones administrativas, sino también promover un liderazgo inclusivo que fomente la participación activa de toda la comunidad educativa, potencie las capacidades de los docentes y de los estudiantes, y contribuya a generar un entorno escolar más armonioso y de calidad.

Los modelos propuestos buscan que los líderes educativos adopten prácticas que favorezcan tanto el desarrollo profesional de los docentes como la consolidación de relaciones laborales basadas en la confianza, la cooperación y la motivación. Las estrategias de acompañamiento pedagógico integran perspectivas de supervisión y de facilitación, lo que permite a los docentes reflexionar sobre su práctica, evitar la imposición rígida de métodos y desarrollar habilidades de liderazgo en el aula. Se espera que, al implementar estas estrategias, se fortalezca un entorno educativo inclusivo, se reduzcan las prácticas discriminatorias y se impulse la incorporación de herramientas digitales e innovaciones pedagógicas, lo que contribuya a una educación transformadora adaptada a los desafíos contemporáneos.

Se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de las estrategias disruptivas y de los modelos de liderazgo transformacional, con el fin de evaluar su impacto en diversos contextos educativos y en distintos niveles socioeconómicos. Asimismo, resulta pertinente combinar métodos cualitativos y cuantitativos para medir con mayor precisión los efectos en la práctica docente y en los resultados de aprendizaje. Se recomienda también explorar la integración de tecnologías emergentes y el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los docentes, con el objetivo de consolidar una educación más humanizada, inclusiva y capaz de enfrentar los retos de la educación del siglo XXI de manera sostenible y transformadora.

Declaración de Conflictos de Interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiesta que no mantiene relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación científica con participación humana. Los docentes participaron de manera voluntaria, previa aceptación del consentimiento informado, garantizándose la confidencialidad, el anonimato, la autonomía y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos. Asimismo, el diseño metodológico fue revisado y aprobado por un comité de ética competente, en concordancia con las normativas nacionales e internacionales aplicables.

Referencias

Alburqueque, R., Cedeño, M., Paredes, M., & Villacrés, E. (2020). *La investigación científica es una aproximación para los estudios de posgrado*. Universidad Internacional del Ecuador. https://n9.cl/j66nj

Arribas Llópis, P. E., Gómez Morales, Y., & González Hernández, Y. (2024). La arteterapia: un valioso recurso educativo para menores con trastornos de la conducta. *EDUMECENTRO*, 16. https://n9.cl/lfjwc

Barrios, A. (2023). *El método sistemático* [UPINFORMA]. https://n9.cl/kz0zpd

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University. https://n9.cl/7v345

Cabezas-Cerna, J. I., Belduma-Rentería, L. A., Robalino-Laje, L. E., & Lemache-Alvarado, A. A. (2025). Bienestar emocional del docente y su impacto en la calidad educativa: Emotional Well-being of Teachers and Its Impact on Educational Quality. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), Pág. 3820 –. https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.573

Calderón, G. C., & Carrera, P. J. (2022). *Feminización del magisterio ecuatoriano*. Ciencia Latina. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1678

Chambilla Fernández, B., Mamani Yucra, R., & Peralta Cabrera, J. P. (2022). Liderazgo directivo y desempeño docente en una institución educativa primaria de Zepita. *Revista EDUCA UMCH*, (20), 75–94. https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.199

Castro Diaz, G. T., Suárez Guerrero, K. M., Diaz Torres, P. Y., & Vélez Oviedo, G. L. (2025). El Impacto del Liderazgo Educativo en la Calidad de la Enseñanza en Instituciones Públicas del Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 10(3), 3107-3126. https://doi.org/10.23857/pc.v10i3.9276

Chávez Peña, L. M., Castro Rojas, M. C., Urquizo Maggia, J. A., & Majo Marrufo, H. R. (2022). Liderazgo pedagógico aplicado a la práctica docente en tiempos de crisis pandémica en Perú. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 28(Número especial 5), 124–134. Universidad del Zulia. https://n9.cl/qeeglb

Chiluisa, J. M. (2023). *Educación Ecuatoriana en la actualidad. Modelos pedagógicos de enseñanza*. Ciencia Latina. Https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6317

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw-Hill.

Fidias, A. O. (2023). *Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas*. REDHECS. https://n9.cl/raj6p

Gamboa, G. M. (2023). El cálculo del tamaño de la muestra en la investigación científica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i1.3680

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books. https://n9.cl/qhfpt

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school.* Teachers College Press. https://n9.cl/6xmmci

Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). https://n9.cl/hnc0l

Hoyos-Rubio, Y. A., Ortega-Cabrejos, M. Y., & Salazar-Caballero, M. M. (2023). Gestión Escolar en las Instituciones del Nivel Inicial. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 143–152. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.389

IBM. (2022). *Nodos Origen, Proceso y Resultados de Nodos Origen*. Proceso y Resultados. https://n9.cl/2bzbi

Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., & Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un Diseño de Investigación a Considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación.* Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Meza Mejía, M. del C., Ortega Barba, C. F., & Cobela Vargas, J. F. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234–247. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
59-71

MIES. (2023). *Acuerdo Ministerial N.º MIES 2023 005*. https://n9.cl/v7r01e

Mineduc. (2023). *Rendición de cuentas 2023- DIRECCIÓN DISTRITAL 13D05 EL CARMEN-EDUCACIÓN.* https://n9.cl/h8stc

Olivos Romero, F. G. (2023). La técnica e instrumento en la investigación científica. *Sciencevolution*, 3(7), 7–7. https://n9.cl/jd8ur

Plano, C. V., & Walsh, C. A. (2019). *Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research.* https://doi.org/10.3390/socsci8090255

Poma Guerrero, P. N., & Granda Ayabaca, D. M. (2020). El director escolar como líder de la comunidad educativa. Sociedad & Tecnología, 3(1), 29–38. https://doi.org/10.51247/st.v3i1.59

Portilla Garcia, S. Z., Diaz-Camacho, R. F., Romani Miranda, U. I., & Rivera Muñoz, J. L. (2023). Una Revisión Sistemática Acerca Del Liderazgo Directivo Y El Clima Organizacional En Los Docentes Escolares. Chakiñan, *Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 20, 228-241. https://doi.org/10.37135/chk.002.20.13

Ramos, G. C., & García, C. P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. Ciencia América. *CienciAmérica*, 13(1), 1–6. DOI: 10.33210/ca.v13i1.444.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. [Capstone]. https://n9.cl/owtbar

Roman Rojas, A. R. (2020). *Incidencia del liderazgo directivo en la gestión de la institución educativa Ebenezer de Santa Luzmila del Distrito de Comas*. Facultad De Teología Pontificia Y Civil De Lima. https://n9.cl/e7nad

Salmons, J. (2023). *Diseño de investigación narrativa* [SageReseachMethods]. https://n9.cl/38ke2c

Serra, R. (2021). La estrategia disruptiva y la complejidad. *Revista Ciencias De La Complejidad*, 2(1), 11–23. https://doi.org/10.48168/cc012021-002

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Paidós.

Suárez Monzón, N., Torres Ruiz, R. A., Sevilla Vallejo, S., Álvarez Yaulema, M. S., Gómez Suárez, V., Ramón Jaramillo, E. V., & Pérez Narváez, M. V. (2023). *La gestión educativa en la educación escolarizada: Reflexiones teóricas para la práctica*. Universidad Iberoamericana del Ecuador. https://doi.org/10.55867/libroqual23.01

Villa Sánchez, A. (2020). Liderazgo resiliente pertinente para una sociedad cambiante. *Foro Educacional*, 34, 77–103. https://n9.cl/d59baz

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Marfán, J. (2019.). A decade of empirical research on educational leadership in Chile: A systematic review of articles published in indexed journals (2008–2019). *Revista de Liderazgo Educacional*. DOI:10.31619/caledu.n51.671

Zehr, H. (2002). *The little book of restorative justice*. Good Books.

Cómo citar
García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., Cuje-Cevallos, M., & Zambrano, D. (2026). Estrategias Disruptivas para la Mejora del Liderazgo Transformacional en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 59-71. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.737

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

ARTÍCULO

La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos

Argumentative Interaction as a Tool to Promote Critical Thinking in Educational Contexts

Karina Lisbet Castillo-Callahui[1], Verónica Luna-Ccoa[2], Jonathan Carlos Aguilar-Bueno[3] y Mayra Vanessa Garcia-Perez[4]

[1]Pontificia Universidad Católica del Perú - Escuela de posgrado, Lima, Perú, email: castillo.karina@pucp.edu.pe
[2]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: karinacastillo12@gmail.com
[3]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: jaguilarb@continental.edu.pe
[4]Universidad Continental - Escuela de Psicología, Cusco, Perú, email: mgarciape@continental.edu.pe

Recibido: 2 feb. 2026 | **Aceptado:** 23 dic. 2025 | **Publicado:** 29 may. 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.660

RESUMEN

La interacción argumentativa es un factor fundamental en el ámbito educativo contemporáneo. El objetivo fue analizar las prácticas argumentativas en una institución educativa, comprender su aplicación en clase y las razones que motivan a los docentes a integrarlas en sus secuencias pedagógicas. La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, el método de estudio de caso y el enfoque cualitativo, con un diseño interpretativo de tipo descriptivo y de corte transversal. Se utilizó la técnica de observación natural en una institución educativa privada de Cusco, Perú, con 22 estudiantes de cuarto de secundaria y 3 docentes. A través de un registro observacional, se identificaron 3 tipologías de prácticas: protoargumentativas, argumentativas tipo 1 y tipo 2. Las protoargumentativas muestran puntos de vista sin una estructura de razonamiento formal, mientras que las prácticas argumentativas tipo 1 y tipo 2 se distinguen por la dinámica promovida por el docente, el razonamiento desarrollado y las preguntas formuladas. Dentro de las prácticas tipo 1 se identificaron subcategorías diferenciadas según el objetivo pedagógico y se establecieron niveles de complejidad creciente en las interacciones. Este análisis permitió comprender cómo las prácticas argumentativas contribuyen al pensamiento crítico y ofrecen herramientas para diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, Argumento, Razonamiento.

ABSTRACT

Argumentative interaction is a fundamental factor in contemporary education. The objective was to analyze argumentative practices in an educational institution, understand their application in the classroom, and identify the reasons teachers integrate them into their teaching sequences. The research was framed within the interpretive paradigm, using a case study method and a qualitative approach, with a descriptive, cross-sectional design. The natural observation technique was used in a private educational institution in Cusco, Peru, with 22 high school seniors and three teachers. Through observational records, three types of practices were identified: proto-argumentative, type 1 argumentative, and type 2 argumentative. Proto-argumentative practices show points of view without a formal reasoning structure. At the same time, the dynamics promoted by the teacher distinguish type 1 and type 2 argumentative practices, the reasoning developed, and the questions asked. Within type 1 practices, subcategories were identified according to the pedagogical objective, and levels of increasing complexity in interactions were established. This analysis provided an understanding of how argumentative practices contribute to critical thinking and offer tools for designing effective pedagogical strategies.

KEYWORDS: Critical thinking, argument, reasoning.

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Introducción

La interacción argumentativa es un factor fundamental en el ámbito educativo contemporáneo (OCDE, 2019), ya que permite el intercambio de ideas para la construcción conjunta del aprendizaje de los estudiantes (Rapanta & Felton, 2022). Con ello, la argumentación es un eje principal del pensamiento crítico (PC) (Iman, 2017) y una meta clave para fortalecer las competencias esenciales en los estudiantes (Puig et al., 2023). De este modo, el proceso de argumentación permite a los estudiantes organizar sus ideas y defender sus puntos de vista con fundamentos sólidos (Abdikerimova & Nechaeva, 2025). Lo que favorece un conocimiento profundo que impacta significativamente en su aprendizaje (Algouzi et al., 2023).

Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico resulta complejo en contextos escolares (Arendt y Ehrlich, 2024). En el Perú se evidencia, a partir de los resultados de las evaluaciones PISA en matemática, lectura y ciencia, que se reportaron puntuaciones por debajo del promedio (Álvarez et al., 2020). Con carencias en la identificación, la predicción, el análisis y la argumentación, elementos trascendentales para el progreso académico (Özelçi & Çalışkan, 2019). El problema radica en los argumentos breves y poco profundos de los estudiantes (Demircioglu et al., 2023), que no generan recursos para su desarrollo académico (Ma & Li, 2022). Por otro lado, los sistemas educativos no siempre favorecen el desarrollo de la interacción argumentativa (Caño & Sanz, 2025)

En respuesta a esta problemática, el Ministerio de Educación del Perú propone generar mecanismos para potenciar el pensamiento crítico (Minedu, 2020) y prioriza la promoción de capacidades que permitan enfrentar circunstancias complejas o retadoras (Pérez-Morán et al., 2021). Con ello, el desarrollo de la argumentación es una herramienta que permite a los estudiantes afrontar desafíos actuales e integra dimensiones cognitivas y prácticas que potencian el análisis, la evaluación y la toma de decisiones (Thorndahl & Stentoft, 2020). Estudios previos, como el de Koleza et al. (2017), analizan la competencia argumentativa de estudiantes y hallan que un grupo significativo presenta limitaciones en las argumentaciones. A su vez, Abrami et al. (2008) destacan el papel del pensamiento crítico y de la argumentación como eje transversal del rendimiento académico. Finalmente, Ramli et al. (2017) analizaron la calidad de los argumentos en escolares e identificaron carencias, como opiniones poco justificadas.

Las prácticas argumentativas (PA) se posicionan como un componente fundamental en la enseñanza de habilidades cognitivas superiores y brindan a los estudiantes herramientas para analizar, razonar y estructurar ideas de manera coherente. Este enfoque, que integra protoargumentos y prácticas argumentativas consolidadas, refuerza la idea del docente como mediador, lo que fomenta en los estudiantes la criticidad y la reflexión. Con todo ello, el objetivo del estudio es analizar las prácticas argumentativas en una institución educativa, comprender su aplicación en clase y las razones que llevan a los docentes a integrarlas en sus secuencias pedagógicas. Asimismo, se exploraron los protoargumentos de los estudiantes, definidos como formas iniciales y básicas de razonamiento lógico que estos desarrollan progresivamente. La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las prácticas argumentativas en la institución educativa?

Metodología

Para responder al objetivo planteado y generar conocimiento. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo, ya que se buscó comprender la dinámica de interacción en las clases, otorgándole significados con base en las experiencias, significados y perspectivas de los actores (Dhobi, 2023). Bajo el método de estudio de caso, un enfoque cualitativo que permite analizar fenómenos en profundidad en su contexto real (Ridder, 2017). Con un enfoque cualitativo, que pretende comprender los fenómenos y explorarlos en su ambiente natural (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), este estudio identifica las prácticas argumentativas presentes en el aula (Nóblega et al., 2020).

Pertenece a un diseño interpretativo que formula preguntas a partir de experiencias o prácticas, con métodos cualitativos como entrevistas, observación y análisis de discurso, entre otros; los datos se analizan de forma inductiva para construir

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

interpretaciones (Alase, 2017). Resultó adecuado para la investigación, ya que permitió comprender y describir las prácticas argumentativas a partir de la observación de las interacciones en su contexto natural, sin intervenir ni modificar la dinámica del aula. Este diseño permitió interpretar los significados que emergen de las interacciones auténticas entre docentes y estudiantes, así como las formas en que dichas prácticas pedagógicas se desarrollan en el curso Thinking, asignatura que constituye un pilar formativo específico de esta institución educativa. De este modo, el diseño interpretativo facilitó una comprensión situada del fenómeno, atendiendo a sus particularidades contextuales y pedagógicas. La investigación fue de tipo descriptivo y corte transversal, en la que se recolecta los datos sin observar cambios a lo largo del tiempo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), se observaron las grabaciones de 7 semanas sin considerar la evolución de las prácticas argumentativas, la recolección se realizó en un único periodo académico, sin seguimiento de cambio temporal ni medición de progresión.

La población es el grupo de personas en el que se desarrolla una investigación, con criterios específicos para formar parte de ella, lo que permite arribar a conclusiones (Arias-Gómez et al., 2016). La investigación integró a 22 estudiantes de 4.º de secundaria y a 3 docentes que imparten la asignatura Thinking en la institución educativa de Cusco. Se optó por trabajar con este grupo porque la estructura curricular del colegio fomentó desde los primeros años el desarrollo del argumento.

La técnica de recolección de datos fue la observación naturalista, en la que se debe estudiar a los participantes sin intervenciones y en su entorno real, a fin de no alterar su comportamiento (Denzin, 2017). Y las entrevistas semiestructuradas a los docentes, que posibilitan profundizar las preguntas con cierta flexibilidad (Babativa Salamanca et al., 2024), ambas técnicas se aplicaron en un contexto virtual debido a la coyuntura social de la virtualización de las clases durante el período de recojo de información.

Los instrumentos utilizados fueron un registro de observación elaborado con base en el modelo de prácticas argumentativas de Paul & Elder (2003). Se consideraron la secuencia pedagógica de la actividad propuesta por el docente, los procesos psicológicos que se originan en los estudiantes y si el docente formulaba preguntas para comprobar el razonamiento. El segundo fue una guía de entrevista semiestructurada que buscó identificar la actividad de los docentes en clase para evidenciar la promoción de la argumentación, Fueron tres preguntas enfocadas en el objetivo de utilizar las preguntas que generen argumentos en los estudiantes, las estrategias para hacer el proceso y las prácticas pedagógicas inmersas. La validación de los instrumentos se realizó mediante un piloto con un grupo aleatorio, complementada con el juicio de expertos en argumentación.

Se grabaron 7 sesiones de 90 minutos y se realizaron registros de observación de momentos de la clase de Thinking, que se transcribieron y se complementaron con entrevistas a los docentes con base en el producto de las grabaciones. Para preservar la confidencialidad, se empleó una codificación abierta para asignar códigos a los conceptos emergentes (Monaro et al., 2022). El análisis se realizó mediante un método inductivo; se asignaron códigos y categorías emergentes para agruparlos en tópicos principales (Bingham, 2023). La codificación fue tradicional o manual y se recurrió a una interpretación directa.

El presente estudio cumplió con los estándares éticos establecidos para investigaciones con participación humana. Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú; el diseño y la ejecución del estudio respetaron los principios de confidencialidad, consentimiento informado y bienestar de los participantes, ya que la investigación se deriva de un estudio de posgrado de la universidad. A su vez, se proporcionó a los participantes información detallada sobre los objetivos, los procedimientos y las posibles implicancias del estudio; se aseguró su participación voluntaria y su derecho a desistir en cualquier fase del proceso. Además, se resguardó la identidad de los participantes mediante códigos y se mantuvo la privacidad de la información obtenida, conforme a la normativa ética y legal vigente.

Resultados

Se identificaron tres elementos: prácticas *protoargumentativas*, prácticas argumentativas 1 y

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

prácticas argumentativas 2. La diferencia entre los 3 se basa en la dinámica que el docente utiliza al interactuar con los estudiantes, en las respuestas que brindan al generador de argumentos, en la forma en que se presenta el razonamiento que generan y, finalmente, en las interrogantes planteadas.

Prácticas Protoargumentativas

Las prácticas *protoargumentativas* sirven para expresar ideas y pensamientos sin elaborar argumentos que luego se comprobarán mediante el razonamiento. Se evidencia en la interacción en clase cuando el docente muestra una figura de un "hombre cosiendo un árbol", los estudiantes dan sus puntos de vista como "el tamaño de la aguja no es real" (E6), "no es posible esa imagen" (E9), el docente pregunta si existe otra perspectiva, Mencionan que, "aunque la cosan muchas veces, se terminará derribando" (E18), el docente considera importantes todos los puntos de vista de los estudiantes, hace énfasis que tienen validez, agrega la pregunta "se sabe cómo está el señor" y un estudiante contesta que no le interesa mucho (E21).

Se observa que el docente promueve la participación sin brindar retroalimentación ni verificar el razonamiento de los estudiantes. Corroborado por la entrevista con el docente (D2), quien menciona que parte de su rol consiste en hacer visible el pensamiento de los estudiantes. Evidencia de cómo se presentan los protoargumentos, que suelen ser espontáneos y no están planificados con exhaustividad por los estudiantes ni como respuesta a preguntas de los docentes.

Prácticas Argumentativas 1

El segundo elemento identificado es el de prácticas argumentativas 1, el docente repregunta y propone que se generen argumentos, se establecen preguntas y repreguntas a los estudiantes dentro de un proceso de retroalimentación; la interacción es bidireccional y no involucra a otras personas, considera solo al docente y al participante; en este proceso se propicia la expresión de los estudiantes, mientras el docente realiza repreguntas, a su vez aparecen tres subcategorías que difieren por el objetivo pedagógico de que persiguen la calidad.

Preguntar para probar el razonamiento. El docente formula preguntas para comprobar el razonamiento y hace que los argumentos sean pertinentes, amplios y profundos. Esto se observa en la entrevista, en la que el docente (D1) afirma que las preguntas tienen la finalidad de comprobar si las intervenciones de los estudiantes son válidas o de profundizar en sus respuestas.

Estos argumentos se evidencian también en las siguientes interacciones en la clase, el docente presenta diversos mapas que se diferencian por la antigüedad, hace énfasis en la utilidad; plantea un ejemplo de la migración de los animales que usan la memoria para recordar los lugares donde estuvieron y pregunta que usan las personas cuando viajan, los estudiantes contestan "Google Maps" (E3) el docente repregunta y pide más respuestas sin considerar el celular, un estudiante menciona "Mapas" (E4). Se evidencia que, cuando se presenta la analogía del docente, los estudiantes realizan deducciones y entran en un debate de repreguntas para ampliar el razonamiento y no quedarse en una idea básica.

El docente menciona que existe un mapa imaginario. Pide a los estudiantes que investiguen con él. Un estudiante pregunta por la duración del viaje (E5). El docente hace énfasis al preguntar por la importancia de explicar cuántos kilómetros recorrió. Invita a los estudiantes a que piensen como Frodo y analicen qué pasaría si este personaje tuviera este mapa y qué cambios haría en su viaje. Responde "la trayectoria" (E2). En la interacción se identifica que el docente formula interrogantes que llevan al estudiante a profundizar y a esclarecer el tema en cuestión. La respuesta del estudiante muestra una deducción. Las repreguntas del docente se formulan con el objetivo de obtener respuestas precisas y bien fundamentadas en el razonamiento.

Promoción de la búsqueda de información adicional que respalde las afirmaciones. El docente busca que el pensamiento se sustente en información de internet y analiza su calidad mediante preguntas de argumentación para que asuma una posición personal respecto al tema tratado.

En la clase 4T, el docente conformó equipos y solicitó a los estudiantes que determinen que temas se pueden indagar con el uso de herramientas digitales propuestas, pregunta los cambios que se realizarían si su lograría mapear los espacios con mayor cantidad

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

de basura dentro del colegio y la importancia; después de un tiempo indicó que hagan uso de internet y busquen información que respalde sus respuestas. El D1 solicita que expliquen la diferencia entre las primeras ideas y la búsqueda; un estudiante responde que primero fueron suposiciones y después con mayor sustento (E19). El D1 pregunta fueron ¿Mejores o peores?, les solicita participar, un estudiante menciona que dependerá de la fuente "Si fue Wikipedia, probablemente no sea mejor" (E17), el D1 pide explicación, el estudiante argumenta que es una fuente editable por cualquier persona. El docente pregunta con el fin de que los estudiantes puedan deducir y ampliar su razonamiento.

Promoción de un aprendizaje más consciente y estratégico. El docente busca que los estudiantes comprendan y reflexionen sobre el aprendizaje del estudiante, paralelo a la promoción del desarrollo estratégico mediante herramientas de pensamiento, con lo que se afirma que la práctica argumentativa no implica solo generar argumentos propuestos, y se aparta de la idea de incitar al estudiante a utilizar una estrategia consciente para analizar el aprendizaje.

El D1 recuerda la situación de la búsqueda de información en internet y pide que mencionen las diferencias. Un estudiante menciona que tuvieron más información y también mayor tiempo para pensar y que no empezaron de la nada; ya tenían una base (E5).

El docente pregunta con el fin de que los estudiantes contrasten sus ideas, lo cual evidencia un proceso metacognitivo. Solicita que se revisen otras perspectivas, lo que permite que el razonamiento inicial de los estudiantes se amplíe.

Prácticas Argumentativas 2

El tercer elemento identificado es el de prácticas argumentativas 2, en el que el docente promueve y facilita la exploración de perspectivas y la interacción; la intervención propicia que los estudiantes muestren un razonamiento cuyo origen sea en los argumentos de sus compañeros.

Propiciar la búsqueda de diversas perspectivas para que los estudiantes interactúen entre sí. El docente busca que los estudiantes contrasten su aprendizaje con la nueva evidencia y que él haga preguntas a otro estudiante para hallar otra perspectiva. En la clase 1T, el docente muestra un mapa del Cusco antiguo con poca información, incluso con datos que no se corresponden con lo ya conocido.

Destaca que no se encuentra la plaza de Armas de la ciudad y pregunta: ¿Cómo llegaron los conquistadores a Cusco? Si la historia plantea que la plaza era un escenario trascendental, pide a los estudiantes que analicen la situación real, porque lo que se enseña se centra en un elemento que no existe. Un estudiante menciona que las personas solo cuentan lo que escuchan sin probarlo (E19), con base a ello el docente pide una intervención al E12 quien interviene y menciona el protagonismo de las costumbres y que estas generan sesgos, el docente hace énfasis en preguntar por qué utilizan el mapa si conocen que no es real, que pretendían con este uso, El E20 menciona que por conveniencia y con eso manipularon, el docente agrega si a alguien le conviene el mapa, el mismo estudiante menciona que si existe una conveniencia y fue a quienes "construyeron templos en la plaza".

El D2 interviene. Si alguno tiene una idea diferente, un estudiante hace énfasis en el poder de los conquistadores junto a su religión y creencias (E18). El docente busca indagar más y el estudiante menciona los escritos de Guaman Poma. Se observa que el docente utiliza el mapa para formular conjeturas precisas y contrasta el aprendizaje de los estudiantes con la evidencia que se les presenta. La deducción del E19 abre el debate. Ante la repregunta del docente, se solicita la participación de otro estudiante para conocer una perspectiva distinta. El estudiante usa su repertorio cognitivo para concluir y luego deduce. Al realizar otra repregunta, los estudiantes presentan razonamientos profundos y bien fundamentados que respaldan sus respuestas. Usan otras evidencias para argumentar.

Razones del Uso de Prácticas Protoargumentativas y Argumentativas de los Docentes

Con base a las entrevistas a los docentes se encuentras que los principales motivos recaen en: a) enseñar que hay diversas perspectivas en un tema y que los diversos puntos de vista permiten verificar la información, b) originar la expresión de argumentos para visibilizar su pensamiento, c) generar la organización de argumentos de los estudiantes, d)

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Incentivar que cada estudiante tenga un propia postura frente a una situación, e) propiciar el razonamiento y la expresión de argumentos, f) comprobar el razonamiento sin quedarse con la premisa que una respuesta es buena o mala y g) motivar que los estudiantes busquen evidencia que respalde sus argumentos. Los docentes propician las prácticas argumentativas, evidencian que estas serán valiosas para un pensamiento profundo y las implementan de forma intencional para fortalecer el razonamiento de los estudiantes.

Tabla 1

Diferencia entre Protoargumentos, Argumentos 1 y Argumentos 2.

	Característica principal	**Implicancias en el razonamiento**	**Vínculo con el pensamiento crítico**
Práctica Protoargumentativa	Se expresan ideas sin corroborar los razonamientos, no se brinda retroalimentación	El razonamiento se limita a las ideas de los estudiantes sin justificación	Prioriza la reflexión personal
Práctica argumentativa 1	Se repregunta para generar argumentos, se presenta de manera bidireccional y se brinda retroalimentación.	El razonamiento se expande y las repreguntas buscan validarlo.	Potencia el pensamiento crítico y comprueba la validez de los argumentos.
Práctica argumentativa 2	Se propicia la interacción entre los estudiantes para que construyan su propio aprendizaje. Se brinda retroalimentación	El razonamiento se nutre de diversas perspectivas y del contraste con otras fuentes de información.	Fomenta el pensamiento crítico colaborativo y hace uso de diversas fuentes

Nota. La tabla muestra las explicaciones horizontales de las tres prácticas, elaboración propia. (2025).

La Tabla 1 muestra el progreso en los niveles de argumentación; las prácticas protoargumentativas se caracterizan por la expresión de ideas no verificadas; predomina la opinión sin la intervención directa de los docentes. En las prácticas argumentativas 1, se observa una argumentación más sólida, la retroalimentación se presenta como un elemento relevante y la interacción con el docente es mayor. En las prácticas argumentativas 2 se evidencia un mayor nivel, la interacción y el análisis se incrementan; se usan comparaciones y contrastes de diversas fuentes y perspectivas que enriquecen el proceso.

Los resultados mostraron cómo se presentan las prácticas argumentativas. Al inicio, están centradas en ideas personales que no solo validan lo que se concibe como protoargumentos. Al introducirse la retroalimentación, se busca que los estudiantes cuestionen su razonamiento y que este cuente con mayor validación, considerada como argumentación 1. Finalmente, la argumentación 2 muestra un razonamiento profundo y colaborativo. Esto es significativo para el aprendizaje. Todas estas prácticas facilitan el análisis, la comprensión y la construcción de sus ideas con mayor solidez y coherencia.

A partir del análisis interpretativo de las interacciones observadas, se identificaron diversos indicadores cualitativos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Entre ellos se evidenció la justificación de los argumentos, expresada mediante la explicación de razones que respaldan los puntos de vista expuestos; la evaluación de fuentes de información, cuando los estudiantes cuestionaron la fiabilidad y pertinencia de los recursos utilizados para sustentar sus afirmaciones; el contraste de perspectivas, manifestado en la confrontación de ideas propias con las de otros compañeros o con evidencias externas; y la ampliación del razonamiento, observable en la progresiva profundización de las respuestas a partir de repreguntas docentes o del diálogo entre pares. Estos indicadores permiten inferir que las prácticas argumentativas observadas favorecen procesos cognitivos complejos, asociados al pensamiento crítico, desde una comprensión situada y contextual del fenómeno estudiado.

Discusión

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

El estudio responde a la pregunta de investigación y se identifican las prácticas argumentativas de la institución educativa de Cusco, se hallaron tres tipos: las prácticas protoargumentativas en la que se expresan opiniones individuales sin confrontación ni retroalimentación, las prácticas argumentativas 1, donde existe retroalimentación del docente que respalda el razonamiento con mayor información y evidencia y las prácticas argumentativas 2 en la que se evidencian un discurso profundo con el contraste de fuentes e intervención de otros compañeros y retroalimentación constante.

Esto se sustenta en la trascendencia de la argumentación, que recae en el rol que asume en la educación: los estudiantes no solo deberían presentar sus puntos de vista, sino que, a su vez, deberían generar espacios dialógicos que influyan en sus compañeros (Popa, 2022). A su vez, en el estudio de Rigotti & Greco (2009) se plantea que la argumentación es un recurso que los estudiantes utilizan para interactuar en contextos educativos. En la misma línea, Abrami et al. (2008) destacan el papel de la argumentación como elemento primordial.

En las prácticas protoargumentativas se evidenció que los estudiantes expresan ideas que no se confrontan con evidencia ni con retroalimentación. Esto contrasta con el estudio de Rapanta & Macagno (2016), quienes hallaron que las interacciones argumentativas entre estudiantes suelen ser escasas y que no hay presencia directa ni suficiente de un mediador. Por otra parte, estas prácticas son usuales en esta población adolescente, ya que las construcciones argumentales se presentan como afirmaciones con escasa justificación (Boğar, 2019). Sin embargo, Peltzer et al. (2024) asumen que, si bien es necesaria la expresión libre de los estudiantes, sin una retroalimentación oportuna la argumentación no escala a un nivel superior.

Respecto a las prácticas argumentativas 1, los docentes asumen un rol significativo, ya que facilitan a los estudiantes el uso de información adicional y el desarrollo de argumentos sólidos. A su vez, Eemeren & Grootendorst (2004) sostienen que la argumentación es sólida cuando pasa por etapas en las que prima la interacción con el interlocutor y que, en el ámbito educativo, el docente asume un rol activo para este fomento. Por su parte, Paul & Elder (2003) afirman que la cadena de preguntas que plantean los docentes facilita la precisión argumentativa de los estudiantes, dotándolos de mayor relevancia y profundidad.

En las prácticas argumentativas 2, en las que se generan procesos colectivos que nacen de los debates y de las participaciones conjuntas de los estudiantes, el docente formula repreguntas con una intencionalidad especifica, generan espacios con mayor profundidad en la calidad argumentativa, esto es corroborado por (Rapanta & Macagno, 2016) quienes sostienen que la promoción de habilidades cognitivas y metacognitivas se da de forma activa cuando se fomentan intercambios dialógicos, especialmente cuando giran en torno a los estudiantes con el docente como moderador. A su vez, Kuhn (2010) sostiene que la educación escolar debe fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas para que los estudiantes formen opiniones fundamentadas en evidencia.

Las direcciones futuras de investigación podrían explorarse desde estudios en ámbitos educativos convencionales en los que no se lleva la asignatura de Thinking para analizar cómo se presentan las interacciones argumentativas, a su vez, realizar estudios longitudinales que puedan ver el progreso de estas prácticas, como lo sostienen Leal (2017) y Goizueta (2019), quienes sugieren que se estudie la argumentación especialmente en contextos educativos.

Conclusiones

Las prácticas argumentativas de los estudiantes son fundamentales en los ámbitos educativos contemporáneos, ya que los espacios dialógicos en los que se desarrollan facilitan los procesos de aprendizaje. Estas prácticas muestran la expresión de ideas y conocimiento, además, evidencian cómo los estudiantes formulan sus argumentaciones y el rol trascendental de los docentes para transitar entre un estado pasivo y uno activo y protagónico de los estudiantes, lo que permitirá generar aprendizajes significativos y duraderos.

Estas prácticas favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, lo que tiene un impacto significativo en la educación secundaria y los prepara para un mejor desempeño en la educación superior.

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Las interacciones que posibilitan discursos profundos generan, a su vez, competencias transversales trascendentales para su vida personal y profesional, ya que permiten un análisis profundo de problemas en diversos ámbitos. Al dotarles de recursos para enfrentarse a problemáticas cotidianas, adopten posturas reflexivas y justificadas en el bienestar de su entorno próximo y de la sociedad.

Finalmente, futuras investigaciones podrán profundizar en la comprensión de las prácticas argumentativas en diversos entornos y niveles educativos, considerando variables sociodemográficas, como los entornos sociales y las necesidades de cada contexto, entre otras. A su vez, facilitarán el desarrollo de nuevas metodologías que promuevan el progreso argumentativo de los estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a las personas y entidades que hicieron posible la realización de este trabajo de investigación, especialmente a la institución educativa que facilitó el acceso a los recursos necesarios y brindó el espacio propicio para llevar a cabo este estudio.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio cumplió con los principios éticos aplicables a las investigaciones con participación humana. Se contó con la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú y se garantizó el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad y el resguardo de la identidad de docentes y estudiantes mediante la codificación. Los datos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y científicos, respetando la normativa ética y legal vigente.

Referencias

Abdikerimova, G. S., & Nechaeva, M. N. (2025). The role of rhetorical argumentation in language teaching in the context of cultural and social norms. *Eurasian Journal of Current Research in Psychology and Pedagogy*, *4*, 48–53. https://doi.org/10.46914/2959-3999-2024-1-4-48-53

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional interventions affecting critical thinking skills and dispositions: A stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, *78*(4), 1102–1134. https://doi.org/10.3102/0034654308326084

Alase, A. (2017). The Interpretative Phenomenological Analysis (IPA): A Guide to a Good Qualitative Research Approach. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *5*(2), 9. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9

Algouzi, S., Alzubi, A., Nazim, M., & Enhancing, E. (2023) students' critical thinking skills using a technology-mediated self-study approach: EFL graduates and labor market in perspective. *PLoS One.* 18(10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293273.

Álvarez, M., Menacho, I., Esquiagola, E., & Camarena, J. (2020). Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *INNOVA Research Journal*, *5*(3.2), 97–110. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1551

Arendt, B., & Ehrlich, S. Z. (2024). Repetitions as a participation practice in children's argumentative peer interactions. *European Journal of Psychology of Education*, *39*(3), 1719-1738. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00873-y

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación III: La población de estudio. *Revista Alergia México*, *63*(2), 201-206. https://doi.org/10.29262/ram.v63i2.181

Babativa Salamanca, H. A., Rubiano Cárdenas, P. A., Velásquez Pérez, T., Gaona Diaz, N. F., González Ortega, J. A., & Vega Gámez, M. I. (2024). La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, *21*(1), 92-107. https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Bingham, A. J. (2023). From Data Management to Actionable Findings: A Five-Phase Process of Qualitative Data Analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

16094069231183620. https://doi.org/10.1177/16094069231183620

Boğar, Y. (2019). Synthesis Study on Argumentation in Science Education. *International Education Studies*, *12*(9), 1. https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p1

Caño, L., & Sanz, J. (2025). Young Children's Epistemic Operations and Emergent Argumentation in Inquiry-Based Discussions: The Role of Teacher Questioning and Collaborative Interactions. *Journal of Research in Science Teaching*, *62*(9), 2060-2079. https://doi.org/10.1002/tea.70010

Demircioglu, T., Karakus, M., & Ucar, S. (2023). Developing Students' Critical Thinking Skills and Argumentation Abilities Through Augmented Reality–Based Argumentation Activities in Science Classes. *Science & Education*, *32*(4), 1165-1195. https://doi.org/10.1007/s11191-022-00369-5

Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315134543

Dhobi, S. (2023). Philosophical Approaches in Qualitative Research. *Journal of Population and Development*, *4*(1), 145-154. https://doi.org/10.3126/jpd.v4i1.64248

Eemeren, F., & Grootendorst, F. (2004) A Systematic Theory of Argumentation. Cambridge: *Cambridge University Press,* https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389

Goizueta, M. (2019). Epistemic issues in classroom mathematical activity: There is more to students' conversations than meets the teacher's ear. *The Journal of Mathematical Behavior*, 55, 100691. https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.01.007

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Iman, J. N. (2017). Debate Instruction in EFL Classroom: Impacts on the Critical Thinking and Speaking Skill. *International Journal of Instruction*, *10*(4), 87-108. https://doi.org/10.12973/iji.2017.1046a

Koleza, E., Metaxas, N., & Poli, K. (2017). *Competencia argumentativa de estudiantes de primaria y secundaria: Un estudio de caso*. *Proceedings of CERME 10*, 1-9. https://n9.cl/4e1dmj

Kuhn, D. (2010). Teaching and learning science as argument. *Science Education*, 94(5), 810-824. https://doi.org/10.1002/sce.20395

Leal, F. (2017). ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales?. *Espiral* (Guadalajara), 24(70), 9-49, de https://n9.cl/zehw8

Ma, F., & Li, Y. (2022). Critical Thinking Ability and Performance in Argumentative Essays of the Education Major Students. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*(1), 143-149. https://doi.org/10.17507/tpls.1201.17

Ministerio de Educación del Perú – Minedu. (2020). *Proyecto Educativo Nacional – PEN 2036: El reto de la ciudadanía plena*. Ministerio de Educación del Perú. https://n9.cl/v23rz

Monaro, S., Gullick, J., & West, S. (2022). Qualitative Data Analysis for Health Research: A Step-by-Step Example of Phenomenological Interpretation. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5249

Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2020). *Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP). Investigaciones Cualitativas*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Özelçi, S., & Çalışkan, G. (2019). What is critical thinking? A longitudinal study with teacher candidates. International *Journal of Evaluation and Research in Education,* 8(3), 495–509. https://doi.org/10.11591/ijere.v8i3.20254

Peltzer, K., Lira Lorca, A., Krause, U.-M., & Busse, V. (2024). Effects of formative feedback on argumentative writing in English and cross-linguistic transfer to German. *Learning and Instruction*, *92*, 101935. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101935

Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., & Arhuis-Inca, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, *25*(1), 1–11. https://doi.org/10.15359/ree.25-1.15

Popa, E. O. (2022). Revisiting the Relationship between Arguing and Convincing: Towards a New Pragmatic Account. *Languages*, *7*(3), 227. https://doi.org/10.3390/languages7030227

Ramli, M., Rakhmawati, E., Hendarto, P., & Winarni. (2017). Process of Argumentation in High School Biology Class: A Qualitative Analysis. *Journal of Physics: Conference Series*, *812*, 012007. https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012007

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Fundación para el Pensamiento Crítico. https://n9.cl/ukcot

Puig, B., Blanco-Anaya, P., & Bargiela, I. M. (2023). Integrar el Pensamiento Crítico en la Educación Científica en la Era de la Post-verdad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 20(3), 330101-330117. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301

Ridder, H.-G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, *10*(2), 281-305. https://doi.org/10.1007/s40685-017-0045-z

Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). Comparing the Argumentum Model of Topics to other contemporary approaches to argument schemes: The Procedural and Material Components. (Springer, Ed.) Argumentum, 24, 489-515. https://doi.org/10.1007/s10503-010-9190-7

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
72-81

Rapanta, C., & Felton, M. K. (2022). Learning to Argue Through Dialogue: A Review of Instructional Approaches. *Educational Psychology Review*, *34*(2), 477-509. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2

Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, *79*, 142-149. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006

Thorndahl, K. L., & Stentoft, D. (2020). Thinking critically about critical thinking and prob-lem-based learning in higher education: A scoping review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *14*(1), 1–21. https://doi.org/10.14434/ijpbl.v14i1.28773

Cómo citar
Castillo-Callahui, K., Luna-Ccoa, V., Aguilar-Bueno, J., & Garcia-Perez, M. (2026). La Interacción Argumentativa como Herramienta para Promover el Pensamiento Crítico en Contextos Educativos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 72-81. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.660

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
82-93

ARTICLE

Impact of Neuroscience-Based Interventions on Early Learning

Impacto de las Intervenciones Basadas en Neurociencia en el Aprendizaje Temprano

Wilson Alexander Zambrano-Vélez[1], Janina Rosalia Tomalá-Suárez, Lenin Mauricio Íñiguez-Apolo[3] and Andrea Annabella Del-Pezo-Laine

[1]Peninsula of Santa Elena State University, Santa Elena, Ecuador, email: wzambrano@upse.edu.ec
[2]Peninsula of Santa Elena State University, Santa Elena, Ecuador, email: jtomalas@upse.edu.ec
[3]Peninsula of Santa Elena State University, Santa Elena, Ecuador, email: liniguez@upse.edu.ec
[4]Peninsula of Santa Elena State University, Santa Elena, Ecuador, Ecuador, email: andrea.delpezol@upse.edu.ec

Received: September 3, 2025 | **Accepted:** December 9, 2025 | **Published:** May 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.754

ABSTRACT

In recent years, the application of neuroscience in education has grown significantly because it explains how the brain learns. This research aimed to systematize the available empirical evidence on the impact of neuroscience-based interventions for early learning. The study adopted a hermeneutic-interpretive paradigm, a systemic method, a qualitative approach, a thematic narrative design, a documentary-bibliographic review design, and a cross-sectional scope. The search covered Scopus, Web of Science (WoS), and Google Scholar, and the final sample comprised 14 articles. The review used Covidence and the PRISMA technique for selection and analysis through a three-level flow. The findings indicated that interventions such as emotional regulation and executive function programs, kinesthetic and sensorimotor activities, and multisensory/technology-assisted interventions were grounded in principles of neuroplasticity, sensory stimulation, emotional co-regulation, and sensorimotor integration. These interventions produced positive effects on early learning and on specific areas such as cognitive, socioemotional, and motor development, and most studies used experimental and quasi-experimental designs with pre- and post-intervention assessments in children aged 0 to 6 years. The review concluded that this intervention approach strengthens child well-being and supports the design of learning environments that are more responsive to the needs of comprehensive development in early childhood.

KEYWORDS: Interventions, neuroscience, early learning, impact, systematic review.

RESUMEN

En los últimos años, la aplicación de la neurociencia en la educación ha mostrado un crecimiento significativo, dado que proporciona explicaciones sobre como aprende el cerebro. El objetivo de la investigación consistió en sistematizar la evidencia empírica disponible sobre el impacto de las intervenciones fundamentadas en neurociencia dirigidas al aprendizaje temprano. El trabajo se enmarcó en el paradigma hermenéutico-interpretativo, método sistémico, enfoque cualitativo, diseño narrativo temático, tipo documental bibliográfico y de corte transversal; la población se abordó en Scopus, Web of Science (Wos) y Google Scholar, con una muestra de 14 artículos; en la selección y análisis se empleó COVIDENCE y la técnica de PRISMA en tres niveles de flujo. Los hallazgos indicaron que, intervenciones como programas de regulación emocional y función ejecutiva, actividades cinestésicas y sensoriomotoras e intervenciones multisensoriales/asistidas por tecnología, son aplicadas bajo principios de neuroplasticidad, estimulación sensorial y corregulación emocional e integración sensoriomotora, y generan impactos positivos en el aprendizaje temprano y en áreas específicas como el desarrollo cognitivo, socioemocional y motor, siendo en su mayoría estudios con diseños experimentales y cuasiexperimentales con evaluaciones pre y post intervención en niños de 0 a 6 años. Se concluye que este enfoque de intervención contribuye al fortalecimiento del bienestar infantil y al diseño de entornos de aprendizaje más sensibles a las necesidades del desarrollo integral en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Intervenciones, neurociencia, aprendizaje temprano, impacto, revisión sistemática.

How to Cite

Zambrano-Vélez, W., Tomalá-Suárez, J., Íñiguez-Apolo, L., & Del-Pezo-Lainez, A. (2026). Impact of Neuroscience-Based Interventions on Early Learning. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 82-93. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.754

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

Introduction

In recent years, the application of neuroscience in education has grown significantly because it explains brain functioning. Neuroscience has gained relevance in the educational field by providing scientific foundations for brain functions and their relationship with learning (Guillén & Guillen, 2025; Leisman, 2022; Punto et al., 2025). In early childhood, a stage characterized by rapid growth and the consolidation of neural circuits (Pardo et al., 2023; Wendie & Berhanu, 2025), this approach helps explain how early stimuli (Liu & Fisher, 2022; Vargas et al., 2016) influence cognitive, linguistic, emotional, and social development (Uğraş et al., 2023) and support developmental potential. The contributions of this discipline have promoted the design of interventions oriented toward learning from the first years of life and have consolidated it as an interdisciplinary field of research between education and brain sciences.

However, in the context of early childhood, pedagogical practices have not yet fully integrated advances in neuroscience. Recent literature indicates that this gap stems from the lack of specialized teacher training, beliefs in neuromyths, and the dispersion of empirical evidence on the impact of interventions grounded in neuroscientific principles on early learning (Ferreira & Rodríguez, 2022; Goldberg, 2022; Walsh et al., 2024). From the perspective of the present study, this situation still reflects limited integration and systematization of knowledge, which produces conceptual and methodological fragmentation, hinders clear conclusions, and limits the capacity to use its potential in learning at early ages.

Various studies have attempted to reduce this gap through neuroscience-based interventions designed to stimulate essential learning processes (Castro & Cevallos, 2021; León et al., 2025; W. Vargas et al., 2024), such as attention (Alvarez et al., 2025), memory (Sagnay, 2024), language (Coello et al., 2022; Vera & Carrión, 2023), and emotional self-regulation (Pardo et al., 2023; Rodríguez et al., 2025). Although these studies highlight alternatives based on neuroscientific principles, they reveal the need for a systematic review that synthesizes the findings of current scientific production and clarifies the impact of these alternatives on children's early learning in different contexts.

Accordingly, the study aims to systematize the available empirical evidence on the impact of neuroscience-based interventions for early learning. For this purpose, it identifies which types of interventions have produced effects, which neuroscientific foundations are addressed in the interventions, and what methodological characteristics are common among the studies included. Within this scope, the guiding question of this research is: What empirical evidence is available on the impact of neuroscience-based interventions for early learning?

Methodology

To address the stated objective and align with the research lines and the purpose of knowledge generation, the study adopted a hermeneutic-interpretive paradigm, which provided an epistemological basis for in-depth analysis through the understanding and interpretation of texts (Chang, 2022; French et al., 2022). In parallel, PRISMA guided the systematic method; according to authors such as Mengist et al. (2020), this method provides transparency, transferability, and replicability to the work. This integration strengthened the study because systematization structured the search and screening process and presented the findings clearly, while hermeneutics facilitated an interpretive synthesis of the selected records associated with the impact of neuroscience-based interventions on early learning.

The study adopted a qualitative approach focused on a deep understanding of contextual phenomena and the interpretive analysis of evidence (Flemming & Noyes, 2021). Through a thematic narrative design, the review synthesized, described, and examined the findings and identified relevant contributions to the body of knowledge. In this way, the analysis organized the results into types of intervention, neuroscientific foundations, methodological characterization, and findings on impact. Accordingly, the design went beyond a descriptive summary of the data, as it sought to interpret the material and elucidate its underlying meaning (Maguire & Delahunt, 2017).

Cómo citar
Zambrano-Vélez, W., Tomalá-Suárez, J., Íñiguez-Apolo, L., & Del-Pezo-Lainez, A. (2026). Impact of Neuroscience-Based Interventions on Early Learning. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 82-93. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.754

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

The study used a documentary-bibliographic review design, which included the compilation, selection, organization, and analysis of existing studies (Davidescu et al., 2022). In other words, the review generated no original data and involved no direct intervention in a population. The approach was cross-sectional, since the compilation, selection, and analysis took place within a short and defined period (Pérez et al., 2024), which allowed the current state of knowledge to be described up to the present.

The population, understood as the frame of reference for the total set of units that share common characteristics in a context (Ahmed, 2024; Rudolph et al., 2023), comprised peer-reviewed scientific articles published between January 2015 and August 2025 and indexed in academic databases such as Scopus, Web of Science (WoS), and Google Scholar, with versions in English or Spanish. In addition, the review defined the geographic scope (studies conducted in any region of the world) and the nature of the interventions examined (qualitative, quantitative, and mixed-methods studies focused on the impact of neuroscience on early learning). To obtain the total number of units, the review established structured search strings with English keywords and Boolean operators in the search engines (Table 1). The reviewers exported all documents in RIS format.

Table 1

Search Strategies.

Database	Strategy
Scopus	TITLE-ABS-KEY (neuroscientific strategies AND early learning AND early childhood)
Web of Science (WoS)	((TS= (neuroscientific interventions)) AND TS= (early learning)) AND TS= (early childhood)
Google Scholar	(neuroscientific strategies AND early learning AND early childhood)

Note. The search strings generated in the databases, own elaboration (2025).

The study used the bibliographic review technique to examine source data without conducting fieldwork (Ocaña & Fuster, 2021). In addition, this technique provided a solid foundation for the development of the research report. Accordingly, the procedure followed methodological steps that ensured the quality and coherence of the review process. The review team initially used the web-based Covidence software (Fernández & Enríquez, 2020) to import and manage the records in Excel format, including automated duplicate removal and structured screening of titles, abstracts, and full texts based on the inclusion and exclusion criteria (Table 2).

After the review, the team extracted relevant data in an organized manner and subsequently exported them to an external matrix for qualitative content analysis. The interpretive phase applied the criteria of coherence, recurrence, and relevance to identify thematic patterns in the extracted material. Two independent reviewers applied all interpretive criteria and resolved discrepancies by consensus. This integrated workflow ensured methodological consistency, minimized bias, and strengthened the rigor of the evidence synthesis.

Table 2

Eligibility Criteria.

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Publication date: Studies from 2015 onward	Publication date: Studies published before 2015
Target population: children aged 0 to 6 years	Target population: older than 6 years
Document type: Scientific articles with available access	Document type: Essays, proceedings, book chapters, among others
Language: Publications in Spanish and English	Language: studies not in Spanish or English
Results: Articles addressing the impact of neuroscience-based interventions for early learning	Topic: Articles that do not assess the impact of interventions or are not grounded in neuroscience for early learning

Note. The table summarizes the eligibility criteria established for the systematic selection of scientific articles, own elaboration (2025).

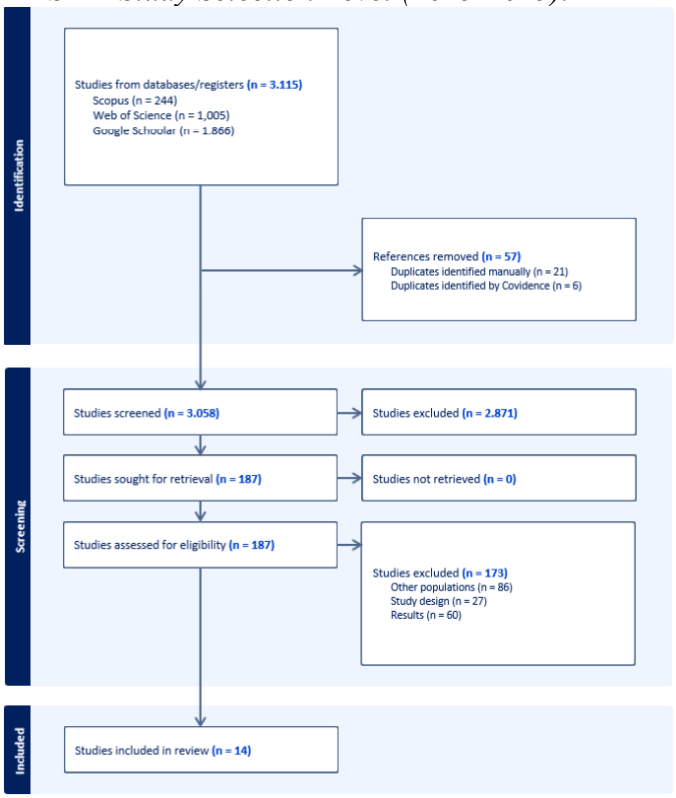
PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), as a technique incorporated into the Covidence workflow, enabled the review team to document the search pathway and screening decisions and to strengthen transparency in the evidence identification process. Figure 1 presents the selection flow. In the identification phase, the search strategy yielded a total of 3,115 records, distributed across Scopus (n = 244), Web of Science (n = 1,005), and Google Scholar (n = 1,866). Before screening, the reviewers

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

removed 57 records during deduplication and preliminary screening. Subsequently, the reviewers screened 3,058 records by title and abstract and excluded 2,871 because they did not meet the predefined inclusion criteria. In the retrieval phase, the reviewers sought 187 studies for full-text assessment and retrieved all of them; therefore, no studies remained unretrieved (n = 0). Then, the reviewers assessed 187 studies for eligibility and excluded 173 because they did not correspond to the target population (n = 86), did not present a relevant methodological design (n = 27), or did not provide results related to the impact of neuroscience-based interventions on early learning (n = 60). Finally, 14 scientific articles met the eligibility criteria and formed the final sample of the systematic review.

Figure 1

PRISMA Study Selection Level (2015-2025).



Note. Process based on the PRISMA statement, own elaboration (2025).

To support the research, the review applied content analysis to examine, organize, and interpret the information from the selected articles. This process facilitated the identification of patterns of meaning and conceptual relationships within the qualitative dataset (Ahmed et al., 2025). The procedure followed four phases: exhaustive reading of the texts to become familiar with the content; coding of units to systematically identify significant characteristics; categorization of codes into central themes; and a final synthesis that integrated the results critically and coherently into a table.

To ensure the rigor and quality of the analytical process, the review established three interpretation criteria: coherence, understood as the congruence between the data and the research objectives; recurrence, which identified repeated and representative themes in the reviewed studies; and relevance, which ensured that the content was directly related to the central purpose of the work. These criteria strengthened the internal validity and credibility of the results obtained.

The research process did not involve direct contact with human populations, nor did it deliberately manipulate variables. For this reason, it did not require approval from an institutional ethics committee. Nevertheless, the study followed the ethical principles of scientific research outlined in the Declaration of Helsinki and the COPE (Committee on Publication Ethics) guidelines (Parums, 2024), and ensured transparency, academic integrity, source traceability, and respect for copyright. In addition, the authors ensured complete and verifiable citation of all analyzed documents, as well as the exclusive use of publicly available information.

Results

The systematic review drew its results from the qualitative and interpretive analysis of the selected studies, which the review examined to identify patterns, recurrences, and relevant contributions on the impact of neuroscience-based interventions on early learning. After the systematization of the empirical evidence, the analysis organized the findings into analytical categories that described the types of interventions implemented, the neuroscientific foundations that supported them, the predominant methodological characteristics, and the main reported effects on the cognitive, socioemotional, and motor development of children aged 0 to 6 years. This organization supported a

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

structured and comparative understanding of the current state of knowledge in the field.

Table 3

Systematization of Available Empirical Evidence (2015-2025).

Authors and year of publication	Database	Type of intervention	Neuroscientific basis	Study design and sample	Outcome measures	Main empirical findings
(Housman, 2017)	Scopus/WoS	ECSEL: emotional, cognitive, and social early learning program	Neuronal plasticity; emotional co-regulation supporting executive functions	Theoretical review with applied classroom experience (children aged 0 to 6 years)	Practical classroom indicators	Improvements were reported in emotional competence, self-regulation, and social skills.
(Golding et al., 2016)	Scopus/WoS	Developmental dance movement	Plasticity; sensorimotor integration	Quantitative; preschool children; Goodenough-Harris test	Visuomotor integration test	Significant improvement in visuomotor and developmental maturity (p = .005).
(Pereira et al., 2019)	Scopus	Group neuropsychological intervention (Karate-Do)	Early developmental plasticity	Experimental; n = 52 children (4-6)	Kolmogorov-Smirnov; Wilcoxon	Significant improvement in sensorimotor development (p = .000).
(Hermida et al., 2015)	Google Scholar	Educational intervention focused on executive function	Neuroplasticity and executive function development	Quasi-experimental; n = 49 kindergarten children	Pre-post assessments (academic indicators)	Significant improvements in academic performance in language and mathematics, autonomy, and peer contact.
(Castro and Cevallos, 2021)	Google Scholar	Brain stimulation strategies	Neuronal plasticity during early childhood	Quasi-experimental; 10 teachers	Teacher surveys	High percentages of teacher-perceived benefits in learning and development.
(Mayorga et al., 2025)	Google Scholar	Neurotechnology-based intervention	Principles of neuroeducation	Mixed methods; n = 42 children and 4 teachers	Neurocognitive tests and interviews	Mean improvement of 3.87 points in neuropsychological development; increased attention and academic skills.
(Manzano et al., 2024)	Google Scholar	Comparative early literacy methods: neuroeducation vs. traditional methods	Foundations of neuroeducation	Quasi-experimental; n = 60	Standardized tests and observations	Higher scores in memory, attention, logical reasoning, and language in the neuroeducation group.
(Alvarez et al., 2025)	Google Scholar	Sensorimotor play activities	Developmental neuroscience; sensory stimulation	Quasi-experimental; n = 60 (3-5 years)	Cognitive function assessments	Significant improvement in attention, working memory, perception, and emotional regulation (p < .001).
(Torres et al., 2025)	Google Scholar	Early stimulation through play-based neuroeducational strategies	Plasticity and socioemotional circuits	Mixed; n = 200 (3-5 years)	Pre- and post-tests; interviews; observations	Increased empathy and emotional regulation; positive correlation between both constructs.
(Coello, 2021)	Google Scholar	Early stimulation programs	Neuroplasticity favors cognitive, linguistic, and	Phenomenological/correlational; n = 400	Ortiz Abbreviated Development Scale	Increases in linguistic, motor, and socioaffective

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

			socioaffective development			development indicators.
(Flor et al., 2025)	Google Scholar	Multisensory classroom program	Plasticity; multisensory stimulation	Mixed; n = 160 children and 6 teachers	Standardized tests and structured observations	Improvements in attention, memory, verbal comprehension, emotional regulation, and social skills.
(Ayala, 2023)	Google Scholar	NeuronUP Kids neuropsychological program	Neuronal plasticity	Quasi-experimental; daily sessions; n = 5-6 years	Pre- and post-cognitive and literacy assessments	Improvements in reading and writing; no significant change in mathematics.
(Herrera et al., 2025)	Google Scholar	Augmented reality cognitive development program	Neuroeducation; multisensory stimulation	Mixed; n = children aged 4 to 6 years	Cognitive assessments; qualitative observations	Quantitative increases in attention (+13.7%), memory (+13.6%), and creativity (+13.3%).
(Cetre et al., 2024)	Google Scholar	Parent training in early stimulation	Principles of neuroeducation	Mixed: 2 teachers, 18 parents, 18 children	Surveys; interviews; observation checklists	Increased application of stimulation techniques by parents and improvements in all developmental domains.

Note. The table summarizes the main data extracted from the selected scientific articles, own elaboration (2025).

Table 4

Qualitative Content Analysis Matrix.

Category	Subcategory	Description	Units of meaning
A. Types of intervention	A1. Emotional regulation and executive function programs	Programs aimed at emotional competence, self-regulation, and EF	"ECSEL", "co-regulation", "executive function activities"
	A2. Kinesthetic and sensorimotor activities	Motor integration interventions based on movement	"Karate-Do", "dance movement", "sensorimotor games"
	A3. Multisensory/technology-assisted interventions	Interventions using multisensory environments or digital tools	"Augmented reality", "multisensory classrooms", "neurotechnology"
B. Neuroscientific foundations	B1. Neuronal plasticity	References to plasticity, early windows, and neuronal adaptability.	"Brain plasticity", "critical periods", "experience-dependent circuits"
	B2. Multisensory stimulation and emotional co-regulation	Integration of multiple sensory pathways for learning	"Multisensory input", "sensory circuits", "pathways linked to perception"
	B3. Sensorimotor integration	Motor and cognitive connections	"Visuomotor integration", "sensorimotor development"
C. Methodological characteristics	C1. Study design	experimental, quasi-experimental, mixed, theoretical	"pre-post", "quasi-experimental", "mixed methods"
	C2. Assessment strategies	Standardized tests, scales, and teacher reports	"Goodenough-Harris", "pre-posttests", "observations"
	C3. Sample characteristics	Age, size, educational level	"n=60", "preschool children", "parents and teachers"

Note. The table summarizes the main data from the qualitative content analysis, own elaboration (2025).

Results of the Main Interventions

The interventions identified focused on early learning in children aged 0 to 6 years and were grouped into three main subcategories derived from the content analysis: emotional regulation and executive function programs, kinesthetic and sensorimotor activities, and multisensory or technology-assisted interventions.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

Results of the Main Neuroscientific Foundations Used in the Interventions

The neuroscientific foundations identified in the studies were primarily linked to codes such as neuronal plasticity, understood as the brain's capacity to adapt and reorganize in response to appropriate stimuli during sensitive developmental periods such as early childhood; multisensory stimulation to reinforce neural connections associated with executive functions, emotional regulation, and effective learning; and sensorimotor integration as a foundation for cognitive and motor development, as well as the role of early experiences as determinants of brain circuits essential for academic performance and comprehensive development.

Results of the Main Methodological Characteristics Used in the Selected Studies

Most studies adopted quasi-experimental designs (42.9%), followed by mixed methods designs (28.6%), while other studies included exclusively quantitative approaches (7.1%), theoretical reviews (7.1%), and phenomenological/correlational field designs (7.1%). In addition, samples ranged from 18 to 400 participants, and assessment strategies such as pre- and post-intervention evaluations were recurrent in empirical research; studies also combined standardized tests with qualitative techniques to contextualize the educational applicability of the interventions.

Discussion

The systematic review answers the guiding question of the study by showing that neuroscience-based interventions grounded in principles such as neuroplasticity, sensory stimulation, and emotional co-regulation produce beneficial and measurable effects on early learning in specific areas such as cognitive, socioemotional, and motor development. This finding supports the role of neuroscience as a theoretical and practical foundation for understanding learning processes in the first years of life from a comprehensive perspective. As Manobanda & Bonilla (2025) explain, this period constitutes a unique window of opportunity to promote developmental areas and establish the foundations for healthy growth and successful future learning.

A substantial contribution involved identifying the interventions, which revealed predominant approaches in neuroscience and the dimensions of child development that early learning strengthens through targeted experiences. Among them, interventions oriented toward cognitive training and executive functions through multisensory stimulation and neuroeducational games were prominent; those centered on emotional co-regulation and socioaffective neuroeducation, which seek to improve empathy, emotional regulation, and self-regulation; and those that integrate neuroplasticity and body movement to stimulate coordination, attention, and motor memory.

The results align with those reported by Mondi et al. (2021), who demonstrated that socioemotional interventions strengthen empathy and self-regulation in early childhood. Likewise, Hosokawa et al. (2024) showed that social-emotional learning programs improve emotional regulation and executive functions, results that coincide with the reported improvements. Pacheco et al. (2025), in turn, confirmed that activities integrating body movement and cognitive stimulation increase attention and motor memory. Together, these findings reinforce the need for comprehensive early learning interventions that involve active and affective experiences to optimize brain development.

Accordingly, this analysis is relevant because it clarifies in a structured and evidence-based way how neuroscientific principles are translated into effective pedagogical strategies and shows a growing trend toward comprehensive and cross-cutting interventions. Such strategies operate on solid scientific principles that recognize the brain's capacity to adapt and undergo structural and functional adaptive changes in response to environmental demands during critical developmental periods (Förster & López, 2022; Rozo et al., 2024). Therefore, understanding neuroscientific mechanisms allows evidence to be articulated with contextualized and effective educational practices in educational settings.

The systematic analysis also helped define common methodological characteristics and emphasized quasi-experimental designs,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

standardized instruments, and pre/post assessments. This pattern coincides with Prime et al. (2023), who show that trials with pre/post designs and standardized measures achieve consistent improvements. Similarly, Bernabe et al. (2025) indicate that studies with a control group, sufficient intervention dose, and larger samples generate more robust effects. Conversely, Muir et al. (2023) emphasize that interventions with less methodological control present less consistent results. Thus, the critical synthesis of this study guides future research toward more experimental and empirically grounded models and strengthens the evidence on the effectiveness of neuroeducational strategies in early childhood contexts.

However, despite the positive evidence, the review identified significant gaps that limit the scope, homogeneity, and sustainability of the interventions. Although several studies used experimental and quasi-experimental designs with pre- and post-intervention assessments, heterogeneity in the samples and the absence of longitudinal follow-ups hinder direct comparison between approaches and the generalization of results to broader populations.

The review found a majority concentration of interventions aimed at children aged 3 to 6 years, which shows limited attention to groups aged 0 to 2 years. This limitation represents an opportunity for future research, since intervening at this stage may generate a deeper and more lasting impact on the child's comprehensive development. In addition, the lack of standardized approaches and longitudinal evaluations reduces the capacity to determine the real effectiveness and sustainability of the designed interventions. Consequently, future studies should strengthen the methodological design, expand the age range of participants, and undertake longitudinal research that validates and optimizes these neuroscientific interventions in early childhood.

Another relevant limitation is the predominant emphasis on interventions designed to optimize isolated individual skills, such as executive functions or specific cognitive abilities, without sufficiently integrating strategies that foster secure affective relationships, family support, or community participation, which are essential aspects for comprehensive and sustainable development during early childhood. Likewise, the application of advanced technologies such as augmented reality and neurotechnologies, although promising in terms of personalization and motivation for learning at an early age, also poses challenges in terms of accessibility, limited technology time for children aged 0 to 6 years, teacher training, and equity in contexts with limited resources.

Additionally, the training and awareness of educational staff and the active inclusion of families emerge as key factors to ensure successful implementation and learning transfer. In this regard, teacher training in applied neuroscience helps overcome pedagogical resistance and provide better quality in the execution of interventions designed under neuroscientific principles, while parental involvement creates enriched learning environments that enhance brain plasticity and support the consolidation of skills in the different areas of child development and learning processes in early childhood.

The findings also indicate the need to move toward a more holistic and multidimensional model that combines neuroscience with pedagogical and sociocultural approaches and promotes integrated and contextualized interventions, while acknowledging the complexity of early learning. From this perspective, this model should consider emotional, motivational, relational, and sociocultural factors that influence learning and child well-being, and promote inclusive and equitable practices adapted to diversity in early childhood contexts.

In summary, the systematic review provides significant evidence on the transformative potential of neuroscience-based interventions for early learning and also underscores the need to strengthen methodological standardization, expand the sample, incorporate a focus on social and contextual dimensions, and include teacher training and family participation to maximize results. The concerted application of these elements may advance educational systems that enhance children's comprehensive development, establish solid foundations for early learning in the first years of life, and support sustained long-term academic and developmental success.

Conclusions

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

The systematic review demonstrates the relevance of neuroscience-based interventions as a significant contribution to understanding and optimizing early learning. The results indicate that the application of neuroscientific principles, supported by neuroplasticity, promotes cognitive, socioemotional, and motor development and consolidates a knowledge framework that strengthens the effectiveness of educational programs designed from the perspective of the developing brain. This approach strengthens child well-being and supports the design of learning environments that are more responsive to the needs of comprehensive development in early childhood.

In alignment with the proposed objectives, the study enabled the identification and analysis of various intervention modalities designed to stimulate brain plasticity, emotional self-regulation, multisensory stimulation, and sensorimotor integration, which showed substantial improvements in the fundamental competencies for learning. These findings suggest future implications for educational practice through the implementation of evidence-based neuroeducational methodologies. However, the review recognizes the need to strengthen the methodological rigor of quasi-experimental designs, expand sample diversity, and deepen teacher training and family participation as decisive factors for the overall sustainability and effectiveness of interventions.

Future research should move toward the standardization of methodological procedures and broaden the age range of study, especially in the population aged 0 to 2 years, a key stage for the consolidation of neuroplasticity. Researchers should also develop robust longitudinal studies that evaluate the permanence of effects and promote a broader and sustained understanding of the long-term impact of neuroeducational interventions. In addition, future studies should adopt a holistic approach that strengthens the training and awareness of teachers and families to ensure the adequate and contextualized implementation of strategies derived from neuroscience applied to early childhood education.

Acknowledgments

Special thanks are extended to Universidad Estatal Península de Santa Elena and the collaborators who guided the research.

Declaration of Conflicts of Interest

The author declares that there are no conflicts of interest related to the conduct of this study or to the interpretation of its results. Likewise, they state that they do not maintain personal, academic, or financial relationships that could influence the development or findings of the research.

Funding Statement

The authors declare that this research did not receive funding from public, private, or commercial institutions and that it was developed with their own resources, which guarantees the independence of the research process.

Ethics Statement

This study did not require approval from an institutional ethics committee, as it was a systematic review based on scientific articles indexed in Scopus, Web of Science, and Google Scholar, without direct contact with participants or manipulation of variables. Transparency, academic integrity, source traceability, verifiable citation, and respect for copyright were guaranteed.

References

Ahmed, S. K. (2024). How to choose a sampling technique and determine sample size for research: A simplified guide for researchers. *Oral Oncology Reports*, 12, 100662. https://doi.org/10.1016/j.oor.2024.100662

Ahmed, S. K., Mohammed, R. A., Nashwan, A. J., Ibrahim, R. H., Abdalla, A. Q., M. Ameen, B. M., & Khdhir, R. M. (2025). Using thematic analysis in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 6, 100198. https://doi.org/10.1016/j.glmedi.2025.100198

Alvarez, D., Vargas, J., Amaguaña, E., Chang, R., Constante, D., & Álava, M. (2025). Neurodesarrollo y Juego Sensorial: Estrategias Pedagógicas para Potenciar la Cognición Temprana en la Educación Inicial. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(2), 419–444. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.609

Ayala, A. (2023). Efecto de un programa de intervención neuropsicológica en el desarrollo de las habilidades académicas

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

en los primeros años escolares. *Propósitos y Representaciones*, 11(3), e1876. https://doi.org/10.20511/pyr2023.v11n3.1876

Bernabe-Zuñiga, J. E., Rodriguez-Lucenilla, M. I., Alias-Castillo, A. J., Rueda-Ruzafa, L., Roman, P., & del Mar Sanchez-Joya, M. (2025). Early interventions with parental participation and their implications on the neurodevelopment of premature children: a systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(3), 853–865. https://doi.org/10.1007/s00787-024-02528-1

Castro, M., & Cevallos, A. (2021). La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar. *ReHuso. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(1), 49–56. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512747

Cetre, R., Ramírez, G., Ripalda, V., & Macías, J. (2024). Formación en estimulación temprana para el desarrollo de las habilidades en las áreas cognitiva, lenguaje, motora y social en infantes de cero a tres años. *Ciencia y Educación*, 5(6), 20–33. https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.11640992

Chang, Q. (2022). The contribution of a hermeneutic approach to investigate psychological variables in second language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1055249

Coello, M. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 17(4), 309–323. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28069360022

Coello, M., Suárez, A., Iza, S., & Bonilla, M. (2022). La neuroeducación como enfoque lingüístico cognitivo en la estimulación temprana en niños de educación inicial. *Retos*, 45, 20–33. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.88684

Davidescu, A. A. M., Florescu, M. S., Mosora, L. C., Mosora, M. H., & Manta, E. M. (2022). A Bibliometric Analysis of Research Publications of the Bucharest University of Economic Studies in Time of Pandemics: Implications for Teachers' Professional Publishing Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8779. https://doi.org/10.3390/ijerph19148779

Fernández, H., & Enríquez, C. (2020). Revisiones Sistemáticas Exploratorias como metodología para la síntesis del conocimiento científico. *Enfermería Universitaria*, 17(1), 87–94. https://doi.org/10.14482/indes.30.1.303.661

Ferreira, R. A., & Rodríguez, C. (2022). Effect of a Science of Learning Course on Beliefs in Neuromyths and Neuroscience Literacy. *Brain Sciences*, 12(7), 2–14. https://doi.org/10.3390/brainsci12070811

Flemming, K., & Noyes, J. (2021). Qualitative Evidence Synthesis: Where Are We at? *International Journal of Qualitative Methods*, 20. https://doi.org/10.1177/1609406921993276

Flor, J., González, L., & Astudillo, A. (2025). El impacto de las aulas multisensoriales en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños de 0 a 5 años. *Ciencia y Educación*, 6(6.1), 575–590. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/1378

Förster, J., & López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338–346. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.001

French, C., Dowrick, A., Fudge, N., Pinnock, H., & Taylor, S. J. C. (2022). What do we want to get out of this? a critical interpretive synthesis of the value of process evaluations, with a practical planning framework. *BMC Medical Research Methodology*, 22(1), 302. https://doi.org/10.1186/s12874-022-01767-7

Goldberg, H. (2022). Growing Brains, Nurturing Minds—Neuroscience as an Educational Tool to Support Students' Development as Life-Long Learners. *Brain Sciences*, 12(12), 1622. https://doi.org/10.3390/brainsci12121622

Golding, A., Boes, C., & Nordin, S. (2016). Investigating learning through developmental dance movement as a kinaesthetic tool in the Early Years Foundation Stage. *Research in Dance Education*, 17(3), 235–267. https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1204282

Guillén, P., & Guillen, A. (2025). Cómo aprende el cerebro: aplicaciones de la neurociencia en la educación. Una revisión sistemática. *RECIAMUC*, 9(1), 16–31. https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(1).ene.2025.16-31

Hermida, M. J., Segretin, M. S., Prats, L. M., Fracchia, C. S., Colombo, J. A., & Lipina, S. J. (2015). Cognitive neuroscience, developmental psychology, and education: Interdisciplinary development of an intervention for low socioeconomic status kindergarten children. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(1–2), 15–25. https://doi.org/10.1016/j.tine.2015.03.003

Herrera, M., Cáceres, G., Basurto, M., Ruiz, M., Mendoza, W., Baquerizo, L., & Zamora, M. (2025). Neuroeducación y Realidad Aumentada: Estrategias Interactivas para Potenciar el Desarrollo Cognitivo en la Educación Inicial. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1404–1426. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.534

Hosokawa, R., Matsumoto, Y., Nishida, C., Funato, K., & Mitani, A. (2024). Enhancing social-emotional skills in early childhood: intervention study on the effectiveness of social and emotional learning. *BMC Psychology*, 12(1), 761. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02280-w

Housman, D. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: a case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 2–19. https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6

Leisman, G. (2022). On the Application of Developmental Cognitive Neuroscience in Educational Environments. *Brain Sciences*, 12(11), 1501. https://doi.org/10.3390/brainsci12111501

Leon, D., Álvarez, A., Mayorga, H., & Páez, C. (2025). Neuroplasticidad infantil, bases científicas y estrategias pedagógicas para potenciar el aprendizaje en entornos educativos. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(2), 506–519. https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i2.1137

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

Liu, S., & Fisher, P. (2022). Early experience unpredictability in child development as a model for understanding the impact of the COVID-19 pandemic: A translational neuroscience perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 54, 101091. https://doi.org/10.1016/j.dcn.2022.101091

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *AISHE-J*, 3, 3351–33514. https://doi.org/https://doi.org/10.62707/aishej.v9i3.335

Manobanda, J., & Bonilla, M. (2025). Impact of neuroscience on cognitive development during early childhood in early childhood education. *Revista Científica Arbitrada de Investigación En Comunicación, Marketing y Empresa - REICOMUNICAR*, 8. https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0327

Manzano, G., Naranjo, E., Espinoza, J., Naranjo, A., & Naranjo, P. (2024). Comparación de Métodos de Alfabetización Temprana Basados en Neuroeducación y Técnicas Tradicionales en el Desarrollo Cognitivo Infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 12365–12377. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14658

Mayorga, H., Páez, C., León, D., & Álvarez, A. (2025). Neurotecnología y Educación Inicial: Posibilidades para potenciar el aprendizaje temprano. *Revista Escuela, Familia y Comunidad*, 4(1), 23–34. https://doi.org/10.48190/revefc.v4n1a2

Mengist, W., Soromessa, T., & Legese, G. (2020). Method for conducting systematic literature review and meta-analysis for environmental science research. *MethodsX*, 7, 100777. https://doi.org/10.1016/j.mex.2019.100777

Mondi, C. F., Giovanelli, A., & Reynolds, A. J. (2021). Fostering socio-emotional learning through early childhood intervention. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 6. https://doi.org/10.1186/s40723-021-00084-8

Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and Approaches Targeting Early Self-Regulation or Executive Functioning in Preschools: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 27. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09740-6

Ocaña, Y., & Fuster, D. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 14(33), e15614. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614

Pacheco, C., Culkin, V., Putkaradze, A., & Zeng, N. (2025). Effects of movement behaviors on preschoolers' cognition: a systematic review of randomized controlled trials. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 22(1), 12. https://doi.org/10.1186/s12966-025-01705-y

Pardo, K., Cuervo, L., & Villanueva, C. (2023). Intervenciones Cognitivas, Emocionales y Educativas Para Niños en Primera Infancia. *Revisión Sistemática. Revista Ecuatoriana de Neurología*, 32(2), 86–97. https://doi.org/10.46997/revecuatneurol32200086

Parums, D. V. (2024). Editorial: The 2024 Revision of the Declaration of Helsinki and its Continued Role as a Code of Ethics to Guide Medical Research. *Medical Science Monitor*, 30. https://doi.org/10.12659/MSM.947428

Pereira, L., Rojas, L., Formoso, A., Contreras, L., & Estevez, M. (2019). Influencia de la estimulación temprana en el desarrollo sensorio-motriz de niños de cuatro a seis años: una visión desde el Karate Do. *Retos*, 35, 147–155. https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63104

Pérez, E., Guillén, M., Márquez, F., Vera, J., Gallegos, M., Rico, M., Aguilar, J., & Gutiérrez, I. (2024). Methodological and Statistical Considerations for Cross-Sectional, Case–Control, and Cohort Studies. *Journal of Clinical Medicine*, 13(14), 4005. https://doi.org/10.3390/jcm13144005

Prime, H., Andrews, K., Markwell, A., Gonzalez, A., Janus, M., Tricco, A. C., Bennett, T., & Atkinson, L. (2023). Positive Parenting and Early Childhood Cognition: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 26(2), 362–400. https://doi.org/10.1007/s10567-022-00423-2

Punto, E., Yepez, P., Cáceres, E., & Rondón, R. (2025). La Fascinante Conexión entre la Neurociencia y el Aprendizaje Matemático. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 382–391. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.630

Rodríguez, F., Rodríguez, M., Vera, D., Pitizaca, T., & Cun, P. (2025). La Neuroeducación en el Aula Infantil: Aportes Científicos Para Potenciar el Desarrollo Cognitivo y Emocional. *SAGA Rev. Cienc. Multidiscip*, 2(2), 171–181. https://doi.org/10.63415/saga.v2i2.90

Rozo, J., Martínez, I., & Rodríguez, A. (2024). Cajal, the neuronal theory and the idea of brain plasticity. *Frontiers in Neuroanatomy*, 18. https://doi.org/10.3389/fnana.2024.1331666

Rudolph, J. E., Zhong, Y., Duggal, P., Mehta, S. H., & Lau, B. (2023). Defining representativeness of study samples in medical and population health research. *BMJ Medicine*, 2(1), e000399. https://doi.org/10.1136/bmjmed-2022-000399

Sagnay Illapa, B. (2024). Neurodidactics and its impact on child development. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 28(125), 88–96. https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.858

Torres, G., Castillo, A., Castillo, M., Galarza, M., & García, M. (2025). Estimulación Temprana y Desarrollo Socioemocional en Educación Inicial: Estrategias Lúdicas Basadas en Neuroeducación para el Fortalecimiento de Habilidades Socioafectivas. *Revista ASCE Magazine*, 4(3), 766–789. https://doi.org/10.70577/asce/766.789/2025

Uğraş, M., Zengin, E., Papadakis, S., & Kalogiannakis, M. (2023). Early Childhood Learning Losses during COVID-19: Systematic Review. *Sustainability* (Switzerland), 15(7), 2–29. https://doi.org/10.3390/su15076199

Vargas, G., Guadarrama, J., Rizzoli, A., Narcizo, F., Medrano, G., Villagrán, D., O'Shea, D., & Muñoz, O. (2016). Análisis y comparación curricular de las estrategias o programas para el desarrollo infantil temprano en México. *Boletín Médico Del*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
82-93

Hospital Infantil de México, 73(2), 90–104. https://doi.org/10.1016/j.bmhimx.2015.10.004

Vargas, W., Zavala, E., & Zuñiga, P. (2024). Estrategias para el aprendizaje desde la neurociencia: Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 97–114. https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3556

Vera, I., & Carrión, J. (2023). Estrategias neuropedagógicas para la atención del Retraso Simple del Lenguaje en infantes. *Revista San Gregorio*, 1(56), 56–71. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i56.2402

Walsh, K., L'Estrange, L., Smith, R., Burr, T., & Williams, K. E. (2024). Translating neuroscience to early childhood education: A scoping review of neuroscience-based professional learning for early childhood educators. *Educational Research Review*, 45, 100644. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100644

Wendie, A., & Berhanu, K. (2025). Practices and challenges of implementing early childhood care and education in Bahir Dar city administration, Ethiopia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 19(1), 2–21. https://doi.org/10.1186/s40723-025-0

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
94-101

ARTICLE

Oral Tradition and ICT as Strategies to Foster Writing in Basic Education

Tradición Oral y TIC como Estrategias para Fomentar la Escritura en Educación Básica

Angélica Del Carmen Alarcón-García[1]

[1]San Mateo Educational Institution, Cundinamarca, Colombia, email: angialarcongarcia@gmail.com

Received: August 22, 2026 | **Accepted:** January 6, 2026 | **Published:** May 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.750

ABSTRACT

Written expression is a fundamental competence in students' academic and personal development, as it enables them to communicate ideas clearly and to resignify culture in contemporary society. This study aimed to explore how oral tradition, through stories, myths, and legends, can become a didactic strategy to strengthen written production in elementary school students, with the support of EdiLim software. The research followed the humanist paradigm, with an interpretive method, a qualitative approach, a thematic narrative design of a documentary, bibliographic-analytical type, and a cross-sectional scope. The population consisted of fifth-grade students from the San Mateo Educational Institution, who participated in workshops, interviews, and diagnostic surveys. The results showed that the integration of oral tradition with EdiLim increased motivation toward written production, improved textual coherence and cohesion, and strengthened students' cultural identity. The study also identified strengths in creativity and weaknesses related to the lack of prior strategies for written production. In conclusion, oral tradition, in connection with ICT, constitutes a pedagogical strategy that favors meaningful written expression, cultural reflection, and active student participation, and contributes to the construction of inclusive and contextualized education.

KEYWORDS: Oral tradition and ICT, strategies, promoting writing, basic Education.

RESUMEN

La escritura constituye una competencia fundamental en la formación académica y personal de los estudiantes, pues permite comunicar ideas de manera clara y resignificar la cultura en la sociedad contemporánea. El objetivo de este estudio fue explorar cómo la tradición oral, mediante relatos, mitos y leyendas, puede convertirse en una estrategia didáctica para fortalecer la escritura en estudiantes de primaria, apoyada en el uso del software EdiLim. La investigación se desarrolló bajo el paradigma humanista, con método interpretativo, enfoque cualitativo, diseño narrativo temático de tipo documental bibliográfico-analítico y corte transversal. La población estuvo conformada por estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Mateo, quienes participaron en talleres, entrevistas y encuestas diagnósticas. Los resultados evidenciaron que la integración de la tradición oral con EdiLim incrementó la motivación hacia la escritura, mejoró la coherencia y la cohesión textuales y fortaleció la identidad cultural de los estudiantes. Asimismo, se identificaron fortalezas en la creatividad y debilidades relacionadas con la falta de estrategias previas para la producción escrita. En conclusión, la tradición oral, articulada con las TIC, constituye una estrategia pedagógica que favorece la escritura significativa, la reflexión cultural y la participación activa de los estudiantes, contribuyendo a la construcción de una educación inclusiva y contextualizada.

PALABRAS CLAVE: Tradición oral y TIC, estrategias, fomentar la escritura, educación básica.

How to Cite

Alarcón-García, A. (2026). Tradición Oral y TIC como Estrategias para Fomentar la Escritura en Educación Básica. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 19(1), 94-128. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.750

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

Introduction

Written expression constitutes a fundamental competence in students' academic and personal development, as it enables them to communicate ideas clearly and to resignify culture in contemporary society. Mastery of written language represents an essential capacity because it supports clear communication and cultural resignification in contemporary society. In this regard, researchers recognize it as an indispensable communicative skill for effective performance across multiple professional and personal contexts. Basic education must therefore strengthen this competence as a priority to guarantee comprehensive and relevant formative processes.

Nevertheless, in Colombian basic education, students show recurrent difficulties in written production, since they present limitations in the organization of ideas, textual coherence, and creative expression of thought. These difficulties relate to the absence of innovative didactic strategies that motivate the acquisition of written expression, as well as to pedagogical practices that privilege mechanical repetition, which limits the development of meaningful communicative competencies.

In response to this situation, various authors have pointed out the importance of oral tradition as a pedagogical resource to strengthen written production. Amú and Pérez (2019) highlight its inclusion in the curriculum as a means to preserve cultural identity; Cuero and Longa (2019) show that it favors oral and written communication in primary education; and Rolón (2021) demonstrates that its integration with EdiLim software enhances textual comprehension and production. These antecedents suggest that the articulation between orality and ICT constitutes a viable alternative to overcome difficulties in the instruction of written expression.

Consequently, this study aims to explore how oral tradition can become a didactic strategy to foster written production in basic education students, with support from EdiLim software. The research question that guides this work is: How does the integration of oral tradition with ICT contribute to the development of written production in elementary school students?

Methodology

To respond to the stated objective and ensure coherence with the research lines and knowledge generation, this study followed the humanist paradigm, which conceives knowledge as a construction of meanings based on experience, subjectivity, and the sociocultural context of the subjects, and prioritizes comprehension of the educational phenomenon from the perspective of its actors (Rogers, 1983; Maslow, 1998). Within this framework, the researchers adopted an interpretive method, which sought to understand and analyze the meanings and senses that emerge from educational practices through the systematic interpretation of participants' discourses and productions (Gadamer, 2003; Ricoeur, 2001).

The study followed a qualitative approach, which allowed the researchers to understand the experiences and meanings that participants constructed in their immediate context (Denzin & Lincoln, 2011). In accordance with the above, the design comprised thematic, narrative, documentary, bibliographic-analytical, and cross-sectional components; this structure allowed the researchers to collect information at a single point in time and analyze students' perceptions and written production in relation to oral tradition, while EdiLim software supported an integral comprehension of the educational processes.

Complementarily, in relation to the study population, the research included 54 fifth-grade students in Basic Primary Education at the San Mateo Educational Institution in Magangué, Bolívar, whose ages ranged from 10 to 12 years. The researchers selected participants intentionally according to inclusion criteria such as active participation in the pedagogical workshops and willingness to share experiences orally and in written form; these criteria ensured the relevance, richness, and depth of the information that the researchers gathered.

In relation to the institutional context, the researchers carried out the study at the San Mateo Educational Institution in the municipality of Magangué, Bolívar, which served approximately 2,321 students and offered preschool, basic primary, secondary, and upper secondary education in a context of cultural diversity. The institution stood out for its commitment to integral education and for the

Cómo citar
Alarcón-García, A. (2026). Oral Tradition and ICT as Strategies to Foster Writing in Basic Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 94-101. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.750

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

implementation of educational projects that sought to consolidate students' cultural identity. This socioeducational environment favored the integration of narratives from the territory with technological tools and generated a dynamic and contextualized educational space.

For data collection, the researchers applied diagnostic surveys, semi-structured interviews, and participatory workshops. Experts reviewed the instruments, and the research team conducted a pilot test to guarantee their reliability and relevance within the framework of the study. Subsequently, the researchers processed the data through categorical content analysis, which allowed them to identify patterns, new categories, and relationships among oral tradition, written production, and the use of ICT. This methodological procedure provided rigor and systematicity to the interpretation of the results.

Finally, the research included an ethical statement to guarantee respect for the principles of educational research. The researchers obtained informed consent from the participants, protected the confidentiality of the information, and established that the data would serve exclusively academic purposes. The research team identified no risks for the students and guaranteed voluntary participation in all phases of the study.

Throughout the development of the research, the team respected the fundamental ethical principles of educational research and guaranteed informed consent, confidentiality, and anonymity of the participants. Participants joined the study voluntarily, and the researchers ensured responsible use of the information for academic purposes only. Likewise, the team safeguarded students' integrity, well-being, and dignity throughout the research process and avoided any risk or harm. The researchers treated the data ethically and transparently, protected the identity of the participants, and complied with the principles of respect, beneficence, and justice.

Results

To avoid methodological ambiguities, the study redefined percentages as descriptive indicators of relative frequency, obtained from the recurrence count that the researchers identified in the applied instruments, without any claim of statistical generalization. The researchers used these percentages exclusively as reference resources to support the qualitative interpretation of the results, and calculated them on the basis of the proportion of participants who expressed certain categories or behaviors in relation to the total study group. In this way, the analysis incorporated quantified data as a complement to the qualitative interpretation and maintained coherence between the interpretive approach of the research and the treatment of the information.

The main result of the study showed that the integration of oral tradition with EdiLim software increased student participation and disposition toward written production activities. Likewise, students' written productions revealed changes in discourse organization, with a greater presence of textual coherence and cohesion, as well as manifestations related to the recognition of cultural identity in the classroom context, based on the categories that arose from the qualitative analysis.

In this regard, the diagnostic survey results showed that a high percentage of students initially had difficulties in the organization of ideas during written production. After the intervention, however, most students showed significant improvements in textual coherence. Complementarily, the participatory workshops revealed a notable increase in creativity and in the ability to connect oral narratives with written productions, which strengthened motivation for written expression. Teacher interviews also indicated that EdiLim software facilitated feedback and promoted students' active participation in text construction; this process consolidated a more dynamic and contextualized pedagogical experience.

Table 1 synthesizes the results from the diagnostic surveys, participatory workshops, and teacher interviews, and presents the evolution between the students' initial and final situations. This categorical matrix shows changes in textual coherence, creativity, and active participation, which constitute fundamental aspects for the assessment of the intervention's impact.

Cómo citar
Alarcón-García, A. (2026). Oral Tradition and ICT as Strategies to Foster Writing in Basic Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 94-101. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.750

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

Table 1
Categorical Matrix of Findings in Workshops and Interviews.

Technique / Source	Initial situation	Final situation
Diagnostic survey: Motivation toward writing	48% of students had difficulties organizing ideas in their written texts	75% improved textual coherence and managed to structure their productions more effectively
Participatory workshops	40% showed low creativity and limited relationship between oral narratives and texts	80% showed an increase in creativity and the ability to link oral stories
Cultural identity	Scarcely recognized	Strengthened
Teacher interviews	45% of students participated passively and received limited feedback	85% participated actively and received feedback facilitated by the use of EdiLim

Note. Table prepared by the author based on the research results, own elaboration (2025).

To strengthen the analytical traceability of Table 1, the researchers made explicit the comparison procedure between the initial and final situations through qualitative content analysis. They considered the categories they had defined in advance and the new categories they identified through the code-assignment process. The researchers linked each change they recorded directly to its respective source of information: diagnostic surveys, pedagogical workshops, or interviews. This procedure allowed them to identify the origin of the data and ensure coherence between the empirical evidence and the results they reported. Thus, Table 1 functioned as an instrument of interpretive synthesis and guaranteed transparency in the analysis, as well as consistency among the data they collected, the categories of analysis, and the results they obtained.

In coherence with these results, the students prepared stories based on local myths and legends, which showed greater linguistic richness and narrative cohesion. For example, one student wrote: "The myth of the Alligator Man teaches us that curiosity and the abuse of power can transform a person's life, and that grandparents pass stories down as warnings that we must listen to with respect," which shows the integration between oral tradition and written production.

Similarly, another student narrated: "The myth of Bochica reminds us that the wisdom of elders can transform nature and teach us to live in harmony with water and the earth," which highlights cultural appropriation and textual coherence. As for legends, one student wrote: "La Llorona teaches us that decisions have consequences and that a mother's pain can become an eternal cry that travels through the nights," which showed progress in the construction of sense and narrative cohesion.

Among other examples, another student's appreciation stood out: "El Sombrerón appears to remind us that music and popular stories preserve the memory of peoples, and that we must listen with respect to the stories that travel from generation to generation," which reflects creativity and the ability to link oral tradition with written production. The key aspects below explain how teachers can integrate oral tradition with EdiLim software as an effective tool in the classroom:

Legends and Myths. These oral narratives offer a window into the worldview of different cultures. When students explore legends and myths, they can develop their imagination and understand the diversity of perspectives.

Aesthetic Expression. Legends and myths constitute a form of artistic expression. When students analyze these narratives and write about them, they can explore the beauty of language and their creativity.

Identity Construction. Oral tradition serves as a vital resource that maintains the identity of a community. Through its narratives, communities transmit distinctive traits that differentiate one culture from another. These elements include the structure of stories, the intonations people use, and linguistic richness, because they connect students with their cultural roots. When students write about their own oral tradition, they can build a solid identity and appreciate their heritage.

Collective Memory. Each community has its own past, and oral tradition serves as the vehicle that preserves that history. Beyond form, it centers on cognitive richness and transmitted values. It functions as an evocative bank that gives reason for existence

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

to lineages and reinforces the connection between generations.

Oral tradition not only keeps the memory of peoples alive but also educates. Communities transmit morals, teachings, and values through tales and stories. Each oral communicative act has a didactic purpose, and communities adapt it to their customs. Information and Communication Technologies (ICT) have transformed many aspects of our lives, especially the ways people write and communicate. EdiLim software, in particular, has contributed significantly to the field of written production and text creation. The next elements present some contributions of ICT and EdiLim software to written production:

Inclusion of ICT as a Complementary Tool. The use of EdiLim software and other digital tools enriches the educational experience. Students can create digital versions of traditional stories, explore online resources, and collaborate on collective text production projects.

Ease of Access and Availability. ICT, such as EdiLim software, allows easy and rapid access to written production tools from any place with an internet connection. This means that writers can work on their projects at any time and place, without the restrictions of a specific physical location.

Automated Revision and Correction. Programs such as EdiLim offer automatic revision and correction functions that help writers identify and correct orthographic, grammatical, and stylistic errors quickly and efficiently. This facilitates the revision process and improves the quality of the texts they produce.

Organization and Structure of Ideas. With tools such as EdiLim, writers can organize their ideas more effectively through outline functions, text highlights, and section labels. This facilitates the plan and structure of complex documents, such as reports, essays, or manuscripts.

Online Collaboration and Feedback. ICT enables real-time collaboration among writers, editors, and reviewers, and supports the exchange of ideas, joint document review, and instant feedback. This proves especially useful in collaborative work environments or team text production projects.

Publication and Dissemination of Content. Thanks to ICT, writers can publish and share their texts quickly and easily through online platforms such as blogs, social networks, or specialized websites. This broadens the potential audience of writers and facilitates the dissemination of their ideas and creations.

Creation of Digital Resources. EdiLim software allows students to transform their texts on oral tradition into interactive digital resources. They can create presentations, videos, or infographics to share with their classmates and with the community.

Online Publication. Through EdiLim software, students can publish their texts online. This gives them a wider audience and motivates them to write with greater care and precision.

Collaborative Revision. The EdiLim platform facilitates collaborative revision. Students can comment on and review their classmates' written work, and this practice encourages constructive feedback.

Access to Multimedia Resources. EdiLim software provides access to images, videos, and other multimedia resources. Students can enrich their texts on oral tradition when they include visual and auditory elements.

Assessment and Self-Assessment. Teachers can use EdiLim software to assess students' work more efficiently. In addition, students can evaluate their own written production process. In the educational context, oral tradition can serve as a valuable didactic strategy. When teachers foster active attention, comprehension, and interpretation of oral stories, they promote written-production ability. Moreover, the incorporation of information and communication technologies (ICT), such as EdiLim software, can further enrich this experience because it combines traditional and digital resources.

In conclusion, the results allowed the researchers to identify relevant patterns and categories about the integration of oral tradition and the use of EdiLim software in the students' written production process. The analysis of oral and written productions, as well as the perceptions that the instruments gathered, showed these patterns and categories. These results, which the researchers organized in line with new categories, constituted the empirical basis for interpretation and comparison with theoretical contributions and previous studies. This process deepened comprehension of the sense,

Cómo citar
Alarcón-García, A. (2026). Oral Tradition and ICT as Strategies to Foster Writing in Basic Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 94-101. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.750

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

scope, and educational implications of the results the students achieved.

Discussion

In response to the research question, the results show that the integration of oral tradition with EdiLim software relates to changes in students' processes of written production, particularly in their disposition toward written tasks, in discourse organization, and in the incorporation of elements of cultural identity. These results suggest that the articulation between traditional cultural practices and digital resources favors a pedagogical environment that enhances written expression from a contextualized perspective. On the basis of this evidence, the discussion deepens the interpretation of the results and contrasts them with theoretical contributions and previous studies to understand their scope and educational implications.

The integration of oral tradition with EdiLim software contributes significantly to the consolidation of written production in basic education students. The results show that this strategy increases motivation for textual production, improves coherence and cohesion in texts, and promotes appreciation of cultural identity in the classroom. In this way, it consolidates a contextualized and relevant pedagogical process.

In agreement with the results of the present research, various studies show similar effects from the inclusion of oral tradition in educational processes. Amú and Pérez (2019) indicate that the integration of oral tradition into the curriculum contributes to the preservation of cultural identity and the consolidation of communicative competencies, which coincides with what the researchers observed in the written productions of the student participants. Complementarily, Cuero and Longa (2019) highlight that systematic work with oral stories favors the development of oral and written communication in primary education, which aligns with the changes that the researchers identified in the organization and coherence of the texts that students produced in this study. Likewise, García (2019) maintains that oral tradition enriches literary creation because it provides narrative and expressive resources; the analyzed texts reflect this effect through greater creativity and cohesion.

Along the same lines, Lemus (2017) argues that oral tradition favors the development of inferential comprehension of texts, which matches the students' ability to establish relationships between oral stories and their written productions. Similarly, Rodríguez (2021) states that oral tradition constitutes an effective pedagogical alternative to strengthen written production, which coincides with the results of this research on the organization and coherence of the texts that participants prepared. Finally, Rolón (2021) emphasizes that didactic interaction through EdiLim software contributes to the development of textual comprehension and production, which aligns with the changes that the researchers identified in the students' processes of written production.

In general, the results remain consistent with previous research because they confirm that oral tradition, when teachers articulate it with technological tools, favors meaningful written production and creativity. Nevertheless, the researchers identified differences in the degree of technological appropriation, since some students initially showed resistance to the use of EdiLim. This situation suggests the need to strengthen digital literacy in the classroom.

Among the limitations of the study, the research team recognizes the limited availability of technological resources in the institution, the need for greater teacher preparation in the pedagogical use of ICT, and the specific contextual conditions under which the researchers carried out the study. These limitations mainly affect the transferability of the results, because a particular educational context closely shapes the results and the study does not seek statistical generalization. Likewise, the limited technological infrastructure may have influenced the frequency and depth of the activities through EdiLim, which delimits the scope of the results. Even so, methodological coherence and consistency in the qualitative analysis support the internal validity of the study; therefore, the results provide relevant elements to understand similar experiences and to guide future research in educational contexts with comparable characteristics.

On the basis of the results that the researchers obtained, which showed changes in disposition

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

toward written production, discourse organization, and incorporation of cultural identity elements through the integration of oral tradition and EdiLim, the research team recommends the extension of this pedagogical experience to other school levels and regional contexts to analyze the consistency of these results in diverse educational realities. Because oral narratives prove relevant to strengthen written-production processes, the researchers also suggest the incorporation of stories from different communities, which would broaden the analysis of cultural identity in the classroom. Likewise, the results reveal the need to strengthen teacher preparation in methodologies that articulate orality and ICT to enhance their pedagogical application.

Finally, the research team proposes the analysis of the impact of these strategies on textual comprehension and on the production of more complex academic genres, as a logical projection of the changes that appeared in initial written-production processes. This line of inquiry would contribute to the consolidation of an integral approach to meaningful written production in basic and secondary education.

Conclusions

First, the study highlights the importance of the integration of oral tradition with information and communication technologies as a relevant pedagogical strategy for the consolidation of written production in basic education students. The results show that this articulation favors more organized processes of written production, with greater attention to textual coherence and cohesion, as well as a more active disposition toward written expression. The incorporation of elements from oral tradition also contributes to the recognition of cultural identity in the classroom, which underscores the educational value of contextualized and meaningful proposals.

Second, in relation to the specific objectives of the research, the results suggest that the integration of orality and educational technology could positively influence the transformation of pedagogical practices in the area of Spanish language. In the future, this strategy has the potential to favor the development of communicative competencies, critical thought, and students' intercultural awareness, as long as teachers adapt it to the conditions and resources of each educational context. In this way, the results open the possibility of progress toward more inclusive and participatory pedagogical approaches that show sensitivity to cultural diversity.

Finally, on the basis of the results that the researchers obtained, future research should deepen the relationship between oral tradition and academic written production and broaden the scope of the study to other educational levels and institutional contexts in order to analyze the transferability of the results. Further studies should also assess the impact of these strategies on textual comprehension and on the production of more complex textual genres, and explore the integration of other digital tools complementary to EdiLim. These lines of research will strengthen the empirical evidence and contribute new elements to pedagogical innovation in diverse school contexts.

Statement of Conflicts of Interest

The author declares that there is no conflict of interest that could affect the conduct of this study. None of the authors has received funding or maintains personal or professional relationships that could influence or condition the results obtained or their interpretation. The entire work was carried out independently, guaranteeing impartiality and scientific rigor at each stage of the research process.

Funding Statement

The authors declare that this research received no funding from public, private, or commercial institutions and was conducted using their own resources, thereby ensuring independence in the research process.

Ethics Statement

The present study did not require approval from an ethics committee, as it constitutes a documentary review based on scientific articles indexed in Scopus, involving no intervention with human participants or the use of personal data. Academic integrity, source traceability, and respect for copyright were ensured.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
94-101

References

Amú Casarán, M. S., & Pérez Padrón, M. C. (2019). La tradición oral colombiana, su inclusión en el currículo de la educación básica primaria. *Conrado*, 15(66), 71–76. https://doi.org/10.31979/2218-0463.2019.1566.7

Cuero Lerma, N., & Longa Cándelo, V. (2019). *La tradición oral, una estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias comunicativa oral y escrita, con estudiantes de grado tercero de básica primaria.* Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método* (Vol. I). Sígueme.

García, J. (2019). *Tradición oral y su impacto en la literatura*. Editorial Universitaria.

Lemus Urrutia, A. B. (2017). *Tradición oral y escrita y comprensión lectora inferencial: Investigación realizada con estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Agrícola del Valle durante el 2017*. Universidad de Medellín.

Maslow, A. H. (1998). *La personalidad creadora*. Kairós.

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica* II. Fondo de Cultura Económica.

Rogers, C. R. (1983). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.

Rodríguez, A. (2021). *Producción textual. La tradición oral como una alternativa para fortalecer la escritura.* Library.

Rolón, J. (2021). *La tradición oral para fortalecer la comprensión de textos a través de la interacción didáctica con el software EdiLim*. Universidad de Pamplona.

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
102-112

ARTICLE

Perceptions of Learning with ChatGPT in University Business Education

Percepciones del Aprendizaje con ChatGPT en la Educación Empresarial Universitaria

Edinson Miguel Chacón-Arenas[1], Harry Nelson Reyes-Vizcarra[2], Ivan Gustavo Delgado-Saavedra[3] y Mayerly Harley Damián-Gavino[4]

[1]Peruvian University of Applied Sciences - UPC, Lima, Perú, email: pcadecha@upc.edu.pe
[2]Peruvian University of Applied Sciences - UPC, Lima, Perú, email: pcadhrey@upc.edu.pe
[3]Peruvian University of Applied Sciences - UPC, Lima, Perú, email: pcadidel@upc.edu.pe
[4]San Ignacio de Loyola University - USIL, Lima, Perú, email: mayerly.damian@usil.pe

Received: August 27, 2025 | **Accepted:** January 6, 2026 | **Published:** May 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.751

ABSTRACT

The integration of artificial intelligence (AI) into higher education has driven a significant transformation in educational processes. This study aimed to explore undergraduate students' perceptions of their academic experience with ChatGPT 3.5 as an academic support tool in a business school at a Peruvian university during 2023. The research followed the pragmatic paradigm, the analytical-synthetic method, and a mixed approach, with a convergent case study design, triangulation, and a cross-sectional scope. The sample included 178 Business Administration students, who answered a questionnaire with eight closed-ended questions and four open-ended questions, which sought to identify their knowledge, experiences, and attitudes toward AI. The results showed a predominantly positive perception of ChatGPT and highlighted its contribution to autonomous study, content comprehension, and the development of analytical and creative skills. Participants valued its usefulness for access to reliable information, rapid resolution of doubts, and reinforcement of their capacity for academic innovation. The analysis also showed that confidence in the tool and familiarity with its use increased their willingness to integrate it into future academic experiences. Overall, the results provide relevant empirical evidence on ChatGPT's potential as a pedagogical resource and underscore the need to promote institutional policies directed toward digital literacy and AI ethics.

KEYWORDS: Learning perceptions, ChatGPT, artificial intelligence, business education

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la educación superior ha impulsado una transformación significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del estudio fue explorar la percepción de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de pregrado respecto del uso de ChatGPT 3.5 como herramienta de apoyo académico en una escuela de negocios de una universidad peruana durante el año 2023. Se enmarcó en el paradigma pragmático, el método analítico-sintético y el enfoque mixto, con diseño de estudio de caso, de tipo convergente, con triangulación y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 178 estudiantes de la carrera de Administración, quienes respondieron un cuestionario compuesto por ocho preguntas cerradas y cuatro abiertas, orientado a identificar sus conocimientos, experiencias y actitudes frente a la IA. Los resultados evidenciaron una percepción mayoritariamente positiva hacia ChatGPT, destacando su contribución al aprendizaje autónomo, a la comprensión de contenidos y al desarrollo de habilidades analíticas y creativas. Los participantes valoraron su utilidad para acceder a información confiable, resolver dudas con rapidez y fortalecer su capacidad de innovación académica. Asimismo, se observó que la confianza en la herramienta y la familiaridad con su uso incrementan la disposición a integrarse en futuras experiencias de aprendizaje. En conjunto, los hallazgos aportan evidencia empírica relevante sobre el potencial de ChatGPT como recurso pedagógico y subrayan la necesidad de promover políticas institucionales orientadas a la alfabetización digital y a la ética en la IA.

PALABRAS CLAVE: Percepciones del aprendizaje, ChatGPT, inteligencia artificial, educación empresarial

How to Cite

Chacón-Arenas, E., Reyes-Vizcarra, H., Delgado-Saavedra, I., & Damián-Gavino, M. (2026). Perceptions of Learning with ChatGPT in University Business Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 102-112. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.751

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

Introduction

The integration of artificial intelligence (AI) into higher education has driven a significant transformation in educational processes. Its application enables institutions and teachers to optimize repetitive tasks, personalize instruction, and use resources more efficiently, which consolidates AI as a key tool for educational innovation. This technological growth has fostered a sustained increase in research that examines its impact on professional preparation at the university level. Nevertheless, it has also generated debate about the role of AI in the development of students' cognitive and creative skills, since scholars question whether it promotes innovation or encourages excessive automation of thought (Franco-Lazarte, 2024).

In the current university context, the adoption of ChatGPT and other generative AI tools has raised expectations because of their potential to optimize academic productivity and provide immediate academic support. However, systematic reviews show that, despite the substantial increase in studies, empirical evidence on their pedagogical effect remains heterogeneous and, in many cases, insufficient to validate concrete benefits (Zawacki-Richter et al., 2019; Bond et al., 2023). Recent research also indicates that students value their practical usefulness but express reservations about reliability, ethics, and adaptation to the academic profile (Stöhr et al., 2024). In this scenario, researchers need to understand how students in business programs perceive their academic experience with ChatGPT 3.5 in order to identify opportunities and challenges in the development of business competencies with the support of artificial intelligence.

The integration of Generative Artificial Intelligence (GenAI), such as ChatGPT, into higher education has raised concerns about academic integrity and the reliability of content that these systems produce. Although researchers recognize its potential to improve academic written production and critical thought, ethical dilemmas about its use persist. Among business students, Elbaz et al. (2024) show that personal morality and religious ethics influence the acceptance of ChatGPT and attitudes toward academic dishonesty. Sila et al. (2023) and George-Reyes et al. (2025) likewise report uncertainty about the accuracy of information that these systems produce, which underscores the need to strengthen ethical digital literacy and critical thought. In the business field, GenAI appears as a driver of innovation that requires new competencies in communication and management (Zhang & Zhang, 2025; Al-Okaily et al., 2025). Studies in Latin America, however, remain scarce; therefore, this work seeks to explore the perceptions and ethical factors that influence its use among undergraduate students in Peru (Velasquez-Astuhuaman & Libaque-Saenz, 2024).

This study aims to explore how undergraduate students in a business school at a Peruvian university perceive their academic experience with ChatGPT 3.5 as an academic support tool during 2023. Knowledge of how future professionals interpret and adopt GenAI proves essential to identify new digital and ethical competencies that respond to the demands of the current business environment. Within this framework, the research seeks to answer the following question: What is the perception of the use of ChatGPT 3.5 in courses for professional preparation in business?

Methodology

To respond to the proposed objective and maintain coherence with the institutional research lines related to applied knowledge generation, the researchers developed the study within the pragmatic paradigm. This paradigm allowed them to address real-world problems through the integration of diverse data sources and complementary approaches and prioritized the usefulness and applicability of results in specific contexts (Weaver, 2011). Within this framework, the researchers adopted the analytical-synthetic method and a mixed approach, which integrated quantitative and qualitative procedures in a complementary manner. The study followed a case study design, with convergent triangulation and a cross-sectional scope; this design allowed the simultaneous collection and analysis of both types of data, as well as their subsequent integration, to achieve a more complete and robust interpretation of the phenomenon under study (Creswell & Plano Clark, 2017).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

The population included 328 students who belonged to the Business Administration program during 2023 at a private Peruvian university. To determine the sample, the researchers applied the finite population formula and used a 95% confidence level and a 5% margin of error, which allowed them to establish a sample size of 178 students. The participants belonged to the last four years of the program and attended seven academic sections, under the guidance of three faculty researchers, who also served as instrument administrators. The sample included 77 men (43%) and 101 women (57%), all regular students.

The study used homogeneous probabilistic sampling because the units of analysis corresponded to students from the Faculty of Business in the last four years of the Business Administration program, all of legal age and with advanced knowledge of business management. The participants took the courses Business Development I, Design Thinking, Innovation for Business, Entrepreneurial Thinking, and Digital Transformation.

The study conceived the research technique as the set of systematic procedures that allow researchers to collect, analyze, and interpret data on a given phenomenon (Arias & Covinos, 2020). The researchers applied a mixed questionnaire, composed of closed-ended and open-ended questions, as the main instrument of the study. The instrument consisted of 12 specific questions: the first five, closed-ended, sought to identify prior knowledge about artificial intelligence; the next three, also closed-ended, explored students' perceptions about competency acquisition according to Bloom's Taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001); and the final four, open-ended, addressed the perception of the academic experience mediated by ChatGPT 3.5. This methodological design ensured, on the one hand, quantitative validity through the statistically calculated sample size and, on the other hand, qualitative depth through category saturation in the analysis of open-ended responses.

The researchers conducted the study during the 2023 academic year, a period in which the university actively promoted the use of AI tools, such as ChatGPT 3.5, for content development and case analysis. The methodological dynamic included comparative case tables that contrasted the results derived from students' critical analysis with the results that ChatGPT 3.5 generated, in order to examine the consistency, applicability, and added value of AI in practical and reflective academic work.

The study defined statistical analysis as the process that allows researchers to organize, analyze, and interpret data in order to identify patterns, trends, and relationships (Creswell, 2003). The researchers developed this analysis through case resolution in groups of up to five students. The scheduled curriculum included the cases, and students addressed them through two solution approaches: the first, which they prepared on the basis of critical analysis; and the second, which AI generated through various prompts. The researchers considered one academic semester sufficient for the preparation of proposals and the comparative analysis, which favored an active and reflective educational process that William Glasser's educational theory associates with greater participation and knowledge retention (Glasser, 1998). The researchers structured the sequence of activities for the final proposal in four phases:

- Formation of groups and assignment of cases according to curricular development.
- Exploration of the use of ChatGPT 3.5.
- Preparation of a double-proposal solution matrix, one proposed by the students and another that ChatGPT 3.5 generated.
- Preparation of a final report with the comparative analysis between the results that ChatGPT 3.5 projected and the results that the student groups obtained.

Finally, the three faculty members involved in the study, who also authored the research, validated the 12-question instrument, the double-proposal solution matrix, and the structure of the final report to guarantee the coherence and relevance of the procedures used. The researchers also obtained informed consent from the students and clearly informed them about the objectives and procedures of the study. The team ensured confidentiality, anonymity, and information security, and established a commitment to share the results with the participants at the end of the research.

Throughout the research, the team respected the fundamental ethical principles of educational

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

research and guaranteed voluntary participation, informed consent, confidentiality, and anonymity of the participants. The researchers clearly informed the students about the objectives, procedures, and scope of the study, as well as the academic use of the information they collected. The team also ensured responsible and secure data management, avoided any use other than that foreseen, and protected the participants' identities. In view of the dual role of the faculty researchers as authors and instrument administrators, they maintained a reflective and transparent attitude throughout the research process to minimize possible bias and safeguard the academic and ethical integrity of the study.

Results

The results below derive from the analysis of a five-question diagnostic test that the researchers applied to students to explore their prior knowledge about the use of artificial intelligence. The researchers expressed quantitative data through frequencies and percentages with an exclusively descriptive character, without any claim of statistical inference or application of significance tests. In this regard, they used percentages as guiding indicators to describe general trends in participants' responses. Tables 1 to 5 organize these results by question, which allows the identification of the students' initial level of familiarity with AI and establishes a reference point to describe their responses after the incorporation of ChatGPT 3.5 into the development of the courses.

The researchers conducted the qualitative analysis of the open-ended responses through an inductive codification process that included successive reviews of the discourses, identification of units of meaning, and subsequent classification into new categories. In this process, the researchers identified recurrent discursive patterns, especially in the categories related to the perceived usefulness of AI and support for case analysis. Most students expressed assessments concerning the support that AI offered for reasoning and the organization of ideas, while several participants highlighted ChatGPT as a complementary resource to contrast their own proposals. These recurrences allowed the researchers to identify shared trends in student perception, and they illustrated them through representative textual quotes, which they selected for their coherence and recurrence in each analyzed category.

The first question of the instrument sought to identify students' prior level of knowledge about the fundamental characteristics of AI at the start of the academic cycle. This analysis allowed the researchers to establish the initial familiarity base with which students approached the courses and provided a reference context to compare the responses that they recorded in later phases of the study.

Table 1

Knowledge of AI Characteristics at the Beginning of the Cycle.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
Advanced knowledge	17	10
Intermediate knowledge	63	35
Low knowledge	44	25
Knew general aspects of AI	41	23
Knew nothing about AI	13	7

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

The initial results show that most students had an intermediate level of knowledge about artificial intelligence, which suggests a sufficient, although uneven, conceptual base to integrate these tools into their academic experience (see Table 1). This finding indicates that, although the group did not begin from a position of absolute unfamiliarity, the students still needed to strengthen their applied understanding of AI in academic contexts.

Table 2

Artificial Intelligence Tools Known at the Beginning of the Cycle.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
ChatGPT	143	80
Bing	12	7
Midjourney	1	1
Others	22	12

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

In relation to the tools that students knew (Table 2), participants recognized and used ChatGPT

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

more than any other platform, far above options such as Bing or Midjourney. This predominance shows the rapid penetration of ChatGPT in the educational field and its direct association with practical learning, which remains consistent with the objective of the study: to analyze students' perceptions of its use in professional preparation. Overall, these results reflect an academic context in which students knew AI tools but still had incipient experience with them, which makes ChatGPT a key resource to observe how perceptions and digital competencies evolve throughout the course.

Table 3

Previous Use of Artificial Intelligence in Student Activities.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
Yes	49	27.5
No	129	72.5

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

The results show that most students had not used AI tools in their academic activities before the beginning of the cycle (see Table 3). This lack of practical experience contrasts with the level of theoretical knowledge that the study had previously identified and confirms that AI use in the educational context remained incipient.

Table 4

Perception of AI as Support in Research and Innovation at the Beginning of the Cycle.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
Yes	68	38.2
No	53	29.8
They were indifferent to me	57	32.0

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

Regarding the initial perception of the potential of AI as support in research and innovation (Table 4), fewer than half of the students recognized its usefulness, while a considerable proportion were indifferent or skeptical. This combination of curiosity and uncertainty reflects an early stage of exploration in the adoption of AI as an academic tool.

Table 5

Perception of AI as Support in Research and Innovation at the End of the Cycle.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
Yes	147	82.6
No	17	9.6
They were indifferent to me	14	7.9

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

However, by the end of the academic cycle (Table 5), students' perceptions of artificial intelligence had changed. More than 80% of the participants indicated that AI, particularly ChatGPT, supported activities related to research and the design of value propositions. This variation reflects a greater appreciation of the tool after its incorporation into course development. The responses obtained through the instrument show a shift from the initial perception toward a more favorable assessment of its academic usefulness.

Together, the results in Tables 1 to 5 show a shift in students' responses from an initial level of basic knowledge to greater application and appreciation of artificial intelligence in business education. The variations in response frequencies and the categories derived from activities with ChatGPT support this interpretation. These results describe changes in the way students perceive the usefulness of AI for the development of digital and innovation competencies in business contexts.

Table 6

Knowledge of AI Characteristics at the Beginning of the Cycle.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
It helps me know	31	17.5
It helps me understand	42	23.7
It helps me apply	29	16.4
It helps me analyze	49	27.7
It helps me manage	7	4.0
It helps me evaluate	11	6.2
It has not contributed anything new to me	8	4.5

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

The results of the sixth question (see Table 6) show that students mainly valued AI's contribution to the analysis of research and innovation processes. They also highlighted its capacity to facilitate comprehension and the acquisition of new knowledge. This finding suggests that students perceived ChatGPT not only as a consultation tool but also as active support for the development of higher-order cognitive skills, in line with Bloom's taxonomy, especially the analysis and evaluation of information..

Table 7

Perception of AI Support for Acquiring Skills in Business Education.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
Propose innovative business ideas	48	27
Research new business models	31	18
Research the environment of new business ideas	48	27
Research the customer profile	16	9
Research prototypes of value propositions	27	15
I discovered that it can help me professionally in another way	7	4

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

Regarding professional preparation, the results of the seventh question (Table 7) show that students consider AI a contributor to the development of key business competencies. They emphasize its usefulness for the proposal of innovative ideas and the analysis of business environments. To a lesser extent, they recognize its contribution to the examination of business models or customer profiles, which indicates a preference for ChatGPT use in the early stages of ideation and validation of value propositions.

Table 8

Perception of AI Support for Acquiring Skills in Business Education.

Alternative	Incidence (n)	Frequency (%)
It facilitates knowing the research and innovation process	26	15
It facilitates understanding the research and innovation process	38	21
It facilitates applying the research and innovation process	29	16
It facilitates analyzing the research and innovation process	37	21
It facilitates managing the research and innovation process	15	8
It facilitates evaluating the research and innovation process	24	14
The traditional method, without AI, is better	8	5

Note. Prepared by the authors based on the results of the survey administered to the students (2023).

Table 8 shows that most students perceive artificial intelligence, specifically ChatGPT in this study, as a tool that mainly facilitates comprehension (21%) and analysis (21%) of the research and innovation process. In contrast, only 5% considered the traditional method, without AI support, more effective. This result suggests a positive assessment of AI as a complementary pedagogical tool and aligns with the objective of the study: to examine students' perceptions of ChatGPT use in business education.

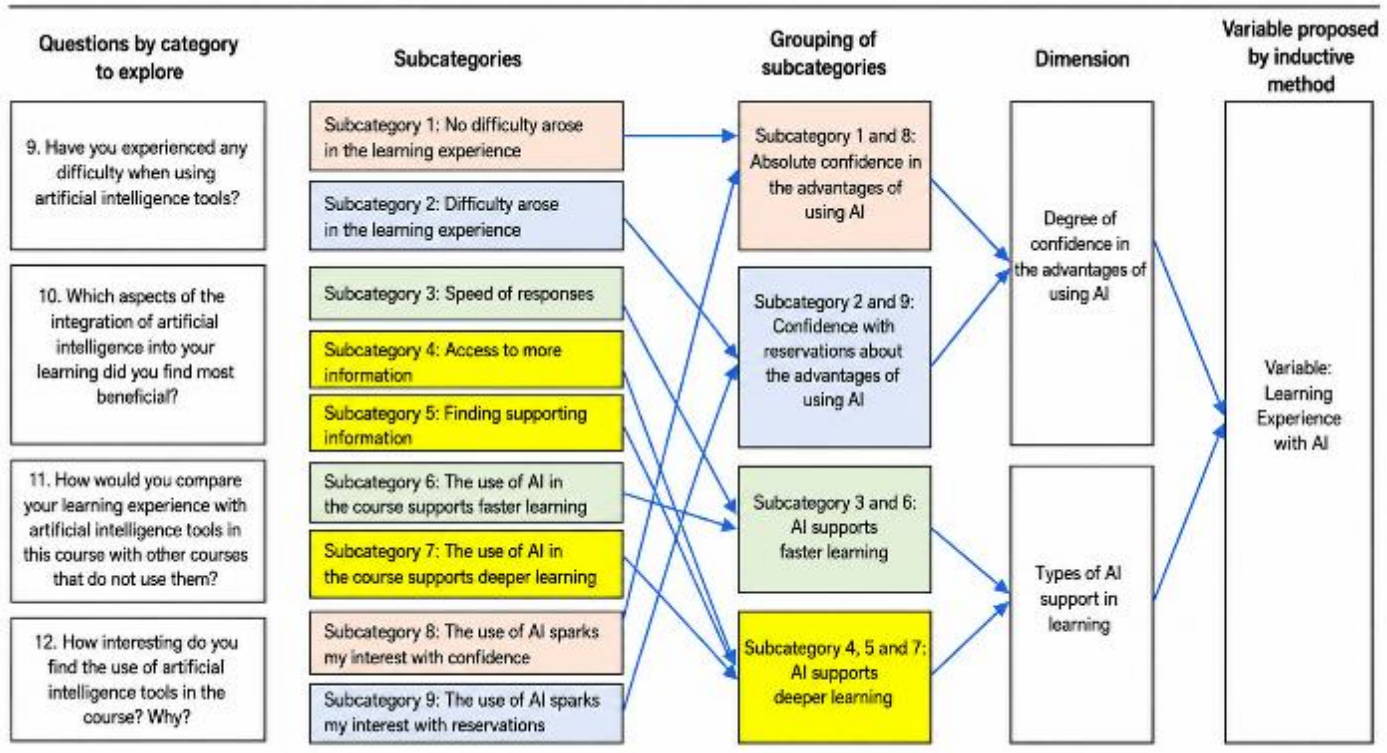
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

In the qualitative phase, the open-ended questions deepened this perception. Students reported initial technical difficulties, such as "it was hard for me to formulate the questions to the system properly," and identified clear advantages for academic development, as reflected in the statement "ChatGPT helped me structure my research work better." Several students also emphasized that, unlike other courses without AI, "the use of ChatGPT made the process more dynamic and understandable." Finally, most participants expressed interest in the continued use of AI tools because they enhance autonomy and creativity in Research.

These results reinforce the idea that the responsible integration of AI into higher education can foster analytical and research skills, which aligns with current trends in educational innovation (Arias & Covinos, 2020).

Figure 1

Questions Organized by Category, Subcategory, Dimension, and Variable.



Note. The central variable identified inductively is the Learning Experience with AI, defined by confidence in its advantages and the types of help perceived. Figure prepared by the authors (2023).

Figure 1 presents the organization of the categories and subcategories derived from the qualitative analysis. The structure centers on the main variable identified through induction: the AI-based academic experience, understood through students' trust in its advantages and in the types of support they perceived.

The first category addresses difficulties during AI use. Most students reported no significant obstacles (55.1%), whereas 44.9% stated that they had faced some initial difficulties, mainly related to the formulation of appropriate questions and the interpretation of the system's responses. This finding reflects a moderate adaptation curve in the use of tools such as ChatGPT, a common process in early adoption contexts of educational technologies.

The second category focuses on the beneficial aspects of AI integration. Students mainly highlighted rapid access to information (50.6%) and prompt responses (33.1%), along with the possibility of contrastive verification of information (16.3%).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

These results show that students value the immediacy and informational breadth that ChatGPT offers as support for their academic and research processes.

The third category compared the AI-based experience with courses that did not use this technology. The results show a clear tendency toward a positive perception of AI-supported academic work. A total of 60.7% of students considered that ChatGPT favors deeper academic development, whereas 39.3% stated that it accelerates content comprehension. These results confirm that AI integration can improve both the quality and efficiency of academic work and strengthen the pedagogical purpose of its implementation.

Finally, the fourth category addresses students' interest and attitude toward AI use. The results reveal broad acceptance and trust (73.0%), compared with a smaller group that expressed caution or reservations (27.0%). These figures suggest that, although concerns about reliability and ethics remain, students show a predominantly positive disposition toward the continued incorporation of AI into professional education.

Overall, the quantitative and qualitative results demonstrate that students recognize ChatGPT as a tool that enhances their autonomy and comprehension in business education. This evidence supports the central objective of the study: to analyze students' perceptions of the impact of AI on university-level education and research processes.

Discussion

The purpose of this study was to answer the following research question: What is undergraduate students' perception of the use of ChatGPT 3.5 as an academic support tool in business courses during 2023 at a Peruvian university? The results show that students expressed a predominantly positive perception of AI use in their academic process. In particular, they highlighted ChatGPT's contribution to the comprehension, analysis, and application of knowledge related to research and innovation, which confirms its potential as a support tool for the development of higher-order cognitive competencies. Overall, these findings confirm that the pedagogical incorporation of generative AI promotes more active, autonomous, and contextualized academic experiences, consistent with contemporary approaches to competency-based education.

These results agree with Selwyn (2020), who argues that the emergence of technologies such as AI transforms traditional instructional dynamics toward more personalized, adaptive, and student-centered models. Similarly, Vera (2023) recognizes that AI has the potential to strengthen educational processes when institutions integrate it under ethical and pedagogical criteria, which promotes a more reflective and responsible relationship between students and technology. In this sense, the positive perceptions among Peruvian students suggest a conscious and critical acceptance of ChatGPT use, which constitutes a favorable basis for its sustained implementation in university environments.

The findings also coincide with Crawford et al. (2023), who highlight that tools such as ChatGPT can stimulate collaboration, critical thought, and creativity by offering academic environments that encourage exploration and the resolution of real problems. These points of agreement reinforce the idea that AI functions not only as a technological assistant but also as a cognitive mediator that broadens opportunities for meaningful academic development.

Likewise, the coherence between these results and research from other fields supports the cross-cutting nature of AI's educational impact. For example, Quezada et al. (2022) found similar benefits among Law students, where AI contributed to the development of analytical and argumentative thought. Karan (2023) also reported favorable perceptions in dental education, where students recognized improvements in their academic and innovation processes. Together, these convergences show that confidence and positive disposition toward AI constitute decisive factors for its effective integration across different academic contexts, regardless of discipline.

The results also align with the contributions of Holmes et al. (2019) and Mhlanga (2023), who maintain that the rise of generative language models, such as ChatGPT, transforms university education by promoting a more inclusive, agile, and student-centered model. However, Holmes and Porayska-Pomsta (2023) warn that this integration involves

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

ethical and pedagogical challenges related to academic authorship, information reliability, and the formation of critical judgment. In this regard, students' perceptions in this study reflect both confidence and caution toward AI use, which shows the coexistence of enthusiasm for its benefits and prudence toward its academic and ethical implications.

A complementary aspect emerges when these findings are compared with those of Nazaretsky et al. (2025), who demonstrated that trust in educational technology directly influences perceived usefulness and willingness to use AI-based tools. This interpretive framework helps explain the experience of Peruvian students, who increased their positive assessment of ChatGPT as the academic cycle progressed and consolidated their trust in the tool as a reliable and effective resource that enhances autonomous academic work.

The study presents several limitations. First, the research took place in a single private university, which limits the generalization of the results to other educational contexts in Peru or Latin America. Second, the cross-sectional design limited the analysis of the long-term effects of AI use in professional education. Third, the study relied on student self-perception as the main source of information, which could introduce cognitive biases in the assessment of their own academic experience.

Future research should expand the study to other faculties and universities, both public and private, to examine how institutional and socioeconomic contexts influence AI adoption in higher education. Future studies should also incorporate a longitudinal approach to observe the evolution of ChatGPT use across different semesters and its sustained impact on the development of analytical, creative, and ethical competencies. Finally, researchers should explore interdisciplinary pedagogical models that integrate AI from a perspective of digital ethics and technological literacy, thereby strengthening the comprehensive and critical education of future business professionals.

Conclusion

The relevance of this study lies in the fact that it constitutes one of the first systematic efforts to analyze, in the Peruvian context, undergraduate students' perceptions of the integration of ChatGPT 3.5 into higher education, specifically within a business school. The results show that students perceive AI as a tool that enhances active academic engagement, improves the comprehension and analysis of information, and stimulates academic innovation. In this sense, the research provides significant empirical evidence for institutional decisions focused on the design of sustainable pedagogical strategies that effectively integrate AI into university education processes.

In the medium and long term, the findings could contribute to the curricular reconfiguration of business programs because they promote the adoption of methodologies based on human-AI collaboration. This approach would foster the development of digital, analytical, and creative competencies in line with the demands of the global labor market. According to the specific objectives of the study, the integration of ChatGPT not only strengthens cognitive development but also promotes students' self-confidence, autonomy, and ability to solve complex problems.

Future research should deepen the analysis of the ethical, cognitive, and emotional impacts of AI use in higher education, with attention to the diversity of student profiles and academic disciplines. International comparative studies should also identify good practices for the pedagogical implementation of ChatGPT and other generative tools. Finally, universities should design institutional policies on digital literacy and AI ethics, so that future professionals not only master its technical use but also understand its social, ethical, and human implications, which contributes to the development of a more critical, responsible, and innovative education.

Acknowledgments

The study obtained informed consent from the participating students and guaranteed confidentiality, anonymity, and the exclusively academic use of the collected information. Furthermore, the principles of integrity, transparency, and ethical responsibility were upheld in the handling of data and in the use of ChatGPT 3.5 as an educational support tool.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

Declaration of Conflicts of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest that could affect the execution of this study, nor do they maintain any personal, academic, or professional relationships that could influence or condition the results obtained and their subsequent interpretation.

Declaration of Funding

The authors declare that they have not received funding from any public, private, or commercial institution for this research. The entire work was carried out independently, using the authors' own resources, ensuring impartiality and scientific rigor at every stage of the research process.

Ethics Statement

The study obtained informed consent from the participating students and guaranteed confidentiality, anonymity, and the exclusively academic use of the collected information. Furthermore, the principles of integrity, transparency, and ethical responsibility were upheld in the handling of data and in the use of ChatGPT 3.5 as an educational support tool.

References

Al-Okaily, M., Mater, W., Matar, N., & Shiyyab, F. S. (2025). Understanding of ChatGPT adoption among business school students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100441. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100441

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Arias, J. L., & Covinos, M. (2020). *Metodología y diseño de investigación* (1ra ed.). Enfoques Consulting.

Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S. W., & Siemens, G. (2023). A meta-systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration and rigour. *Int J Educ Technol High Educ*, 21, 4 (2024). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z

Crawford, J., Cowling, M., & Kelly-Ann, A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3). https://doi.org/10.53761/1.20.3.02

Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos.* Sage Publication.

Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2017). *Diseño y conducción de investigación con métodos mixtos* (3.ª ed.). Publicaciones SAGE.

Elbaz, A. M., Salem, I. E., Darwish, A., Alkathiri, N. A., Mathew, V., & Al-Kaaf, H. A. (2024). Getting to know ChatGPT: How business students feel, what they think about personal morality, and how their academic outcomes affect Oman's higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100324. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100324

Franco-Lazarte, E. (2024). Inteligencia artificial: Automatización y desarrollo de la creatividad en estudiantes en la educación superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 268–275. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.574

George-Reyes, C. E., Avello-Martínez, R., & Buenestado-Fernández, M. (2025). Perceptions of ChatGPT and the complexity of its impact among higher education students: Evidence across ten countries of Latin America and Europe. *Educational Process: International Journal*, 15, e2025171. https://doi.org/10.22521/edupij.2025.15.171

Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. HarperCollins.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Independently.

Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence in Education Practices, Challenges, and Debates*. Routledge.

Karan Romero, M. (2023). *Evaluación de las actitudes y percepciones en estudiantes sobre el uso de la inteligencia artificial en odontología (tesis).* Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. http://hdl.handle.net/10757/667431

Mhlanga, D. (2023). *Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning*. https://n9.cl/nihqfi

Nazaretsky, M., Guzmán-Arias, R., Carrillo, K., & Lizarzaburu, O. (2025). The critical role of trust in adopting AI-powered educational technology for learning: An instrument for measuring student perceptions. *Computers & Education: Artificial Intelligence,* 8, 100368. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100368

Quezada Castro, M. del P., Quezada Castro, G. A., & Castro Arellano, M. del P. (2022). *Inteligencia artificial y enseñanza del derecho: Su incorporación durante la pandemia de la Covid-19.* [tesis]. Universidad Tecnológica del Perú. https://hdl.handle.net/20.500.12867/6363

Selwyn, N. (2020). *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación*. Ediciones Morata.

Sila, C. A., William, C., Yunus, M. M., & Rafiq, K. R. M. (2023). Exploring students' perception of using ChatGPT in higher education. *International Journal of Academic Research in*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
102-112

Business and Social Sciences, 13(12), 4045–4054. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i12/20250

Stöhr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 7. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259

Velasquez-Astuhuaman, P. R., & Libaque-Saenz, C. F. (2024). Main factors driving the use of ChatGPT by undergraduate students: An exploratory and preliminary study in Peru. *Issues in Information Systems,* 25(1), 402–418. https://doi.org/10.48009/1_iis_2024_133

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17–34. https://n9.cl/z65af

Weaver, K. (2018). *Paradigma pragmático. University of New Brunswick*. https://doi.org/10.4135/9781506326139.n534

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. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhang, C., & Zhang, H. (2025). The impact of generative AI on management innovation. *Journal of Industrial Information Integration*, 44. https://doi.org/10.1016/j.jii.2024.100767

Cómo citar
Chacón-Arenas, E., Reyes-Vizcarra, H., Delgado-Saavedra, I., & Damián-Gavino, M. (2026). Perceptions of Learning with ChatGPT in University Business Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 102-112. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.751

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

ARTÍCULO

Modalidades de Titulación y Tendencias Formativas en la Carrera de Psicología

Graduation Modalities and Educational Trends in the Psychology Program

Carlos Jorge Landaeta-Mendoza[1]

[1]Universidad Privada San Francisco de Asís - Colegio Departamental de Psicólogos, La Paz, Bolivia, email: clandaeta@usfa.edu.bo

Recibido: Septiembre 1, 2025 | **Aceptado:** Enero 14, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.753

RESUMEN

La culminación de los estudios universitarios representa una meta en la formación profesional, materializada mediante modalidades de titulación que certifican la adquisición de competencias y conocimientos especializados. El objetivo de la investigación fue analizar las modalidades de titulación preferidas por estudiantes de la carrera de Psicología en universidades privadas de La Paz, Bolivia, dada la necesidad de comprender las tendencias en la elección de opciones como tesis, proyectos de grado o examen de grado, en un contexto donde estas decisiones impactan la calidad formativa y la producción científica. Se empleó un enfoque cuantitativo, bajo un paradigma positivista, con método deductivo y diseño no experimental, de tipo descriptivo y corte longitudinal. La investigación analizó datos secundarios de 614 defensas realizadas entre 2021 y 2024. La muestra incluyó registros válidos de nueve universidades privadas. Se utilizó análisis documental y una planilla estructurada como instrumento, procesando los datos con estadística descriptiva en SPSS. Los resultados revelaron que el Examen de Grado fue la modalidad más frecuente (42.1%), seguido por la Tesis (34.7%) y el Proyecto de Grado (15.5%). Las modalidades menos comunes fueron Excelencia Académica (5,4 %) y Trabajo Dirigido (2,3 %). Se observaron diferencias institucionales y un crecimiento sostenido en las opciones de investigación. Se concluyó que, si bien las modalidades prácticas predominan, persiste un compromiso relevante con la investigación. Los hallazgos permiten orientar políticas académicas, reforzar el acompañamiento metodológico y fomentar la producción científica desde la titulación, contribuyendo al fortalecimiento de la formación profesional en psicología en el contexto boliviano.

PALABRAS CLAVE: Investigación educativa, defensas de grado, modalidades de titulación, psicología, universidades privadas.

ABSTRACT

The completion of university studies represents a significant milestone in professional training, as reflected in graduation modalities that certify the acquisition of specialized skills and knowledge. The objective of this research was to analyze the graduation modalities preferred by Psychology students at private universities in La Paz, Bolivia, given the need to understand the trends in the selection of options such as theses, degree projects, or comprehensive exams, in a context where these decisions impact the quality of education and scientific production. A quantitative approach was employed within a positivist paradigm, using a deductive method and a non-experimental, descriptive, and longitudinal design. The research analyzed secondary data from 614 thesis defenses conducted between 2021 and 2024. The sample included valid records from nine private universities. Document analysis and a structured spreadsheet were used as instruments, and the data were processed with descriptive statistics in SPSS. The results revealed that the Comprehensive Exam was the most frequent modality (42.1%), followed by the Thesis (34.7%) and the Degree Project (15.5%). The least common modalities were Academic Excellence (5.4%) and Directed Work (2.3%). Institutional differences and sustained growth in research-based options were observed. It was concluded that, although practical modalities predominate, a significant commitment to research persists. The findings provide guidance for academic policies, reinforce methodological support, and promote scientific production through graduation requirements, contributing to the strengthening of professional training in psychology in the Bolivian context.

KEYWORDS: Educational research, degree defenses, degree completion modalities, psychology, private universities.

Cómo citar

Landaeta-Mendoza, C. (2026). Modalidades de Titulación y Tendencias Formativas en la Carrera de Psicología. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 113-121 https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.753

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

Introducción

La culminación de los estudios universitarios constituye una meta en la formación profesional, materializada mediante modalidades de titulación orientadas a certificar la adquisición de competencias y conocimientos especializados (Ministerio de Educación, 2012). En el ámbito de la psicología, estas modalidades no solo validan la preparación académica, sino que también constituyen una oportunidad para integrar el conocimiento teórico-práctico y desarrollar habilidades investigativas y analíticas.

Las modalidades de graduación para nivel licenciatura, que son reconocidas en Bolivia, son: Tesis, Proyectos de Grado, Trabajo Dirigido, Examen de Grado y Graduación por excelencia (Ministerio de Educación, 2012, art. 58), las primeras tres se erigen como las modalidades que exigen al estudiante la formulación y ejecución de un proyecto de investigación original, fomentando el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de generar nuevo conocimiento en el campo de la psicología. En las carreras de psicología en las universidades privadas de La Paz, Bolivia, las modalidades de graduación reconocidas, coexisten con una potencial variabilidad en su elección y en las áreas temáticas que capturan el interés de los estudiantes. La elección de una modalidad basada en la investigación se presenta no solo como una opción académica, sino también como una garantía de integridad formativa y de compromiso con la producción científica. (Crespo-Berti, 2019; Villalobos-López, 2024)

La baja producción científica en tesis, reportada en estudios de países vecinos como Perú, donde solo el 50,3 % de los egresados se titula mediante esta modalidad (Capa-Luque et al., 2022), resalta la necesidad de comprender los factores que influyen en estas preferencias. Existe la necesidad de conocer las preferencias de los estudiantes egresados respecto de determinadas modalidades de titulación, con énfasis en las que implican un Trabajo de Grado, y de identificar las áreas temáticas más recurrentes en esta opción (van der Marel et al., 2022). Capa-Luque et al. (2022) señalaron que factores académicos y cognitivo-afectivos, como la autoeficacia y las competencias metodológicas, influyen en la intención de titularse con tesis de los estudiantes de psicología. Sin embargo, la aplicación de estos hallazgos a contextos específicos como el de las universidades privadas de La Paz, Bolivia, requiere un análisis particular.

En este contexto, el presente trabajo investigativo tiene como pregunta: ¿Qué modalidades de titulación predominan en la carrera de Psicología en universidades privadas de La Paz? y el objetivo es analizar las modalidades de titulación preferidas por los estudiantes de la Carrera de Psicología en universidades privadas de La Paz, Bolivia, con especial énfasis en los Trabajos de Grado A través de este análisis, se busca proporcionar información que contribuya a mejorar continuamente los programas académicos en las universidades privadas y a una deseable orientación de los futuros profesionales en psicología.

Metodología

El estudio se fundamentó en un paradigma positivista, que asume que la realidad puede estudiarse de manera objetiva mediante datos empíricos y análisis sistemáticos (Creswell & Plano Clark, 2018). Este paradigma fue adecuado porque el objetivo principal fue describir y analizar patrones cuantitativos en las defensas de trabajos de grado, utilizando datos estructurados para generar resultados objetivos y generalizables en el contexto estudiado.

El método de investigación se basó en el razonamiento deductivo, que parte de principios generales o de teorías establecidas para llegar a conclusiones específicas sobre casos concretos. Según Hernández Sampieri & Mendoza (2018), el método deductivo permite “inferir consecuencias particulares a partir de proposiciones generales, posibilitando contrastar hipótesis con la realidad mediante la observación empírica” (p. 41). En este sentido, el presente estudio aplicó dicho método para analizar los registros de defensas de grado a la luz de marcos conceptuales previos sobre modalidades de titulación y de producción académica, con el fin de verificar patrones y tendencias observables en los datos.

El enfoque del estudio es cuantitativo, ya que se centró en la recopilación y el análisis de datos numéricos para identificar frecuencias, proporciones y tendencias en las defensas de trabajos de grado (Tashakkori & Teddlie, 2010). Este enfoque se

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

adoptó debido a la naturaleza estructurada del conjunto de datos y al objetivo de generar descripciones.

El diseño de la investigación fue no experimental, dado que las variables de estudio no se manipularon intencionalmente, sino que se observaron en su contexto natural. De acuerdo con Kerlinger y Lee (2020), en los diseños no experimentales "el investigador estudia los fenómenos tal como ocurren, sin intervenir en su desarrollo, con el propósito de describir relaciones o tendencias existentes entre las variables" (p. 117). Este tipo de diseño resultó apropiado, ya que permitió analizar objetivamente los datos históricos de las defensas de grado, sin alterar las condiciones originales de los registros.

El tipo de investigación es descriptivo; el propósito fue describir las características de las defensas de trabajos de grado en un período específico (2021-2024) sin manipular variables (Creswell, 2014). El trabajo adoptó un diseño de investigación no experimental de corte longitudinal de tendencia, ya que analizó datos recopilados sin manipularlos a lo largo de cuatro años (2021-2024) para identificar patrones y tendencias en las defensas de trabajos de grado (Hernández Sampieri et al., 2014). Este diseño longitudinal se seleccionó porque permite observar la evolución y el comportamiento de un fenómeno a lo largo del tiempo y facilita la identificación de cambios, de estabilidad o de tendencias en las modalidades de titulación. Tal como señalan Ato y López (2021), los estudios longitudinales "ofrecen una visión dinámica del fenómeno estudiado, posibilitando comprender su desarrollo y variabilidad temporal" (p. 96).

La población se definió como el conjunto de todas las defensas de trabajos de grado registradas en el Departamento de La Paz entre 2021 y 2024, según los archivos del Colegio Departamental de Psicólogos de La Paz (Hernández Sampieri et al., 2014). En este contexto, cada registro de defensa constituyó una unidad de análisis. La población accesible incluyó datos de universidades como USFA, UNIVALLE, UNIFRANZ, UDABOL, UBI, UNICEN, LA SALLE, UTB y UPB. La muestra final incluyó 614 registros válidos de defensas de trabajos de grado, tras el proceso de sedimentación de datos. Dado que el estudio utilizó datos secundarios, no se realizó un cálculo formal del tamaño de la muestra, ya que se incluyeron todos los registros disponibles que cumplieron los criterios de inclusión.

El estudio se llevó a cabo en el Departamento de La Paz, Bolivia, un área urbana con una alta concentración de instituciones de educación superior. Las universidades incluidas (USFA, UNIVALLE, UNIFRANZ, UDABOL, UBI, UNICEN, LA SALLE, UTB y UPB) son instituciones privadas reconocidas en la región, cada una con características académicas y administrativas propias que podrían influir en los procesos de defensa de trabajos de grado. Este entorno fue relevante porque La Paz es un centro educativo clave en Bolivia, lo que permitió analizar un conjunto representativo de defensas de grado en un contexto académico dinámico.

Las técnicas de recolección de datos se definen como los métodos sistemáticos empleados para obtener información relevante sobre el objeto de estudio (Cohen et al., 2018). En este caso, se empleó el análisis documental cuantitativo, que consiste en la extracción y sistematización de datos procedentes de documentos preexistentes.

El instrumento de recolección de datos fue una planilla, un documento estructurado en formato Excel que contenía registros de defensas de trabajos de grado (Hernández Sampieri et al., 2014). Este documento incluyó cuatro columnas: GESTIÓN (año), MODALIDAD (tipo de defensa), UNIVERSIDAD (institución) y FECHA DE DEFENSA (fecha del evento). No se aplicaron escalas de respuesta, ya que los datos eran categóricos (año, modalidad, universidad) y temporales (fecha). La validez del instrumento se garantizó mediante la verificación de la integridad y la consistencia de los datos durante la limpieza, mientras que la fiabilidad se asumió en función de la fuente institucional oficial. La recolección de datos se realizó mediante las siguientes etapas:

1. Se generó una base de datos (basada en reportes, cartas vinculadas a la solicitud de tribunal para Defensas de Trabajos de Grado) y se estructuró el archivo "INFORME TRIBUNALES 2021-2024.xlsx".
2. Se realizó una limpieza inicial de datos: se importó el archivo en SPSS y se eliminaron las filas con valores faltantes o inválidos.
3. Validación: Se verificó que cada registro contuviera valores válidos en las columnas de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

gestión, modalidad, universidad y fecha de defensa.

4. Almacenamiento: Los datos limpios se almacenaron en un formato estructurado para su análisis posterior en SPSS

El análisis de datos se definió como el proceso de transformar datos brutos en información significativa mediante técnicas estadísticas o cualitativas (Field, 2018). Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva, incluyendo frecuencias y porcentajes para calcular el número de defensas por año, modalidad y universidad, así como las tabulaciones cruzadas (GESTIÓN-MODALIDAD, MODALIDAD-UNIVERSIDAD, GESTIÓN-UNIVERSIDAD). Además, se consideraron las medidas de tendencia central y de dispersión.

Para asegurar el respeto y la protección de los derechos de los autores de las investigaciones revisadas, se implementaron protocolos éticos rigurosos a lo largo de todo el proceso de investigación. La investigación fue evaluada y aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Privada San Francisco de Asís, bajo el número de aprobación CEI-2025-001. Asimismo, se garantizaron la confidencialidad y el anonimato de la información utilizada, al tratarse de datos secundarios provenientes de registros institucionales. No se incluyeron nombres personales ni identificadores que permitieran vincular la información con personas o instituciones específicas.

Resultados

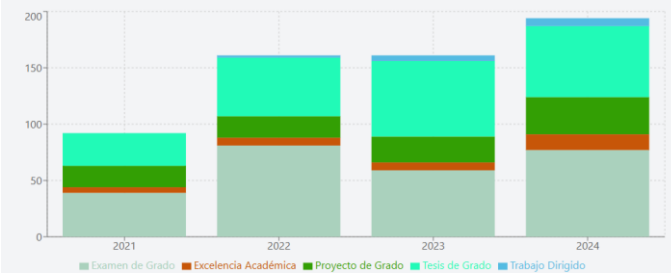
El estudio evidencia que, entre 2021 y 2024, el Examen de Grado fue la modalidad de titulación más utilizada en las universidades privadas de La Paz, lo que refleja una preferencia institucional por opciones rápidas y estandarizadas de egreso; sin embargo, se observa un crecimiento sostenido en modalidades investigativas como la Tesis y el Proyecto de Grado, lo cual sugiere una revalorización de la investigación académica y la aplicación práctica del conocimiento. Además, el incremento de rutas alternativas como Excelencia Académica y Trabajo Dirigido indica una diversificación paulatina, motivada por políticas de reconocimiento al mérito y por vínculos externos, lo que revela un sistema en evolución que comienza a equilibrar la eficiencia, la calidad formativa y la adaptabilidad institucional.

Figura 1

Tendencias Anuales en Modalidades de Titulación (2021-2024).

Defensas por Año y Modalidad

Año	Examen de Grado	Excelencia Académica	Proyecto de Grado	Tesis de Grado	Trabajo Dirigido
2021	39	5	19	29	0
2022	81	7	19	52	2
2023	59	7	23	67	5
2024	77	14	33	63	7



Nota. Figura generada a partir de registros institucionales de las defensas del Colegio Departamental de Psicólogos de La Paz, elaboración propia (2025).

La Figura 1 revela una evolución dinámica en la elección de las modalidades de titulación durante el período 2021-2024. El Examen de Grado, aunque se mantiene como la opción predominante, experimenta oscilaciones que sugieren ajustes institucionales y cambios en las estrategias de egreso. Su persistente popularidad parece responder a su estructura estandarizada, menor carga metodológica y tiempos breves, lo cual resulta atractivo en contextos donde la inmediatez del egreso cobra protagonismo debido a presiones económicas o laborales.

Por otro lado, la tesis de grado muestra una tendencia estable y creciente, especialmente en los años pospandemia, lo que podría indicar un fortalecimiento de la cultura investigativa en determinadas universidades. Esta elección implica una mayor inversión cognitiva y metodológica por parte de los estudiantes, lo que da lugar a una revalorización de la investigación como herramienta de profesionalización y diferenciación en el ámbito laboral.

El Proyecto de Grado, con su crecimiento paulatino, parece posicionarse como una alternativa híbrida entre la práctica y la investigación, lo cual coincide con los perfiles estudiantiles que priorizan la aplicabilidad del conocimiento en contextos reales,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

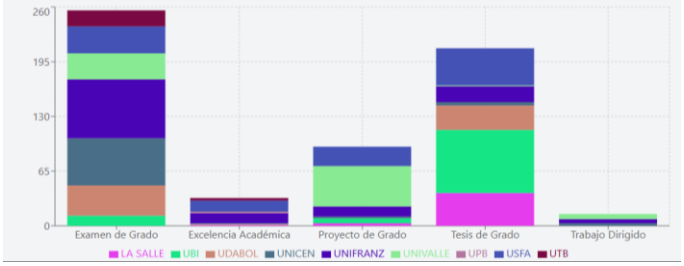
en línea con enfoques de formación por competencias. Su ascenso coincide con el fortalecimiento de programas académicos orientados a la técnica o de los vínculos comunitarios.

El reciente repunte de Excelencia Académica y Trabajo Dirigido puede interpretarse como resultado de nuevas políticas institucionales que reconocen el alto rendimiento y fomentan la colaboración con entidades externas. Si bien minoritarios, estos formatos aluden a una diversificación de las trayectorias de titulación y al reconocimiento de méritos más allá de los caminos tradicionales.

Figura 2

Modalidades de Titulación según Universidad.

Modalidad	LA SALLE	UBI	UDABOL	UNICEN	UNIFRANZ	UNIVALLE	UPB	USFA	UTB
Examen de Grado	0	12	36	56	70	31	0	32	19
Excelencia Académica	1	0	1	1	12	0	2	13	3
Proyecto de Grado	3	6	0	2	12	48	0	23	0
Tesis de Grado	39	75	29	4	19	1	0	44	0
Trabajo Dirigido	0	0	0	3	5	6	0	0	0



Nota. Figura generada a partir de registros institucionales de defensas del Colegio Departamental de Psicólogos de La Paz del periodo 2021-2024, elaboración propia (2025).

La Figura 2 evidencia un patrón claramente diferenciado entre universidades en las modalidades de titulación promovidas, lo que revela no solo preferencias estudiantiles, sino también orientaciones institucionales estratégicas. El predominio del Examen de Grado en instituciones como UNICEN, UNIFRANZ y UDABOL sugiere un enfoque pragmático, posiblemente motivado por la necesidad de facilitar el egreso oportuno y reducir la carga administrativa. Esta modalidad, al requerir un menor desarrollo investigativo, puede ser funcional en contextos donde los recursos para la tutoría académica son limitados o se prioriza la eficiencia terminal.

En contraste, universidades como UBI y USFA destacan por impulsar la tesis de grado como vía principal de titulación, lo que apunta a una cultura académica centrada en la formación investigativa. Esta apuesta sugiere una intención deliberada de fortalecer las competencias metodológicas y el pensamiento crítico, en línea con modelos educativos que priorizan la producción de conocimiento como parte de la profesionalización.

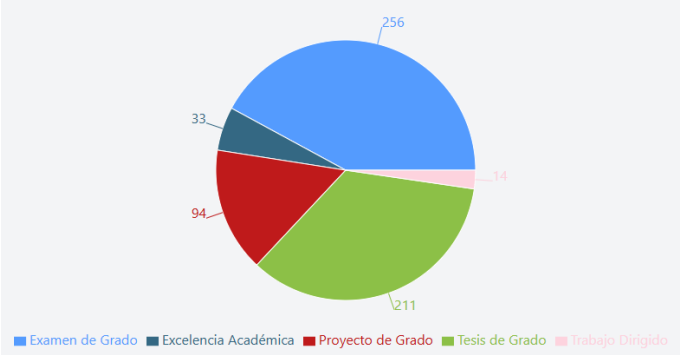
El Proyecto de Grado tiene un foco importante en UNIVALLE, lo que podría interpretarse como parte de una identidad institucional vinculada a la resolución de problemas reales desde una perspectiva técnico-aplicada. Esta modalidad dialoga con enfoques de aprendizaje situado y de formación basada en competencias, particularmente relevantes en campos como la psicología aplicada o el desarrollo comunitario.

Modalidades menos extendidas, como Excelencia Académica y Trabajo Dirigido, se observan puntualmente en instituciones que probablemente han desarrollado políticas específicas de reconocimiento del rendimiento o vínculos con el sector externo. Estas rutas alternativas pueden servir como indicadores de innovación académica y de flexibilidad curricular, aunque su implementación sigue siendo limitada.

Los datos sugieren que la modalidad de titulación no es una simple elección individual, sino el reflejo de culturas académicas diferenciadas, prioridades institucionales y condiciones estructurales de cada universidad. Comprender estas variaciones es esencial para diseñar políticas de mejora en la gestión de egreso, armonizar los estándares de titulación y fomentar prácticas pedagógicas alineadas con las necesidades del sistema educativo boliviano.

Figura 3

Distribución General de Modalidades de Titulación (2021-2024).



Nota. Figura elaborada a partir de las 608 defensas de grado registradas, elaboración propia (2025).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

La Figura 3 permite identificar las proporciones entre las modalidades de titulación, así como las lógicas subyacentes que explican su distribución en el sistema universitario boliviano. La notable preferencia por el Examen de Grado revela un patrón institucional que privilegia rutas de egreso ágiles y estructuradas. Esta elección puede interpretarse como resultado de una cultura académica orientada a la eficiencia terminal y a la reducción de barreras administrativas, especialmente en contextos en los que el tiempo, el financiamiento y la carga laboral condicionan el egreso estudiantil.

La tesis de grado, en segundo lugar, refleja una apuesta por la investigación formalizada, que va más allá del cumplimiento mínimo. Su considerable presencia sugiere que un número significativo de programas académicos continúa promoviendo el desarrollo de competencias investigativas como eje de la formación profesional, en sintonía con los estándares internacionales de calidad universitaria.

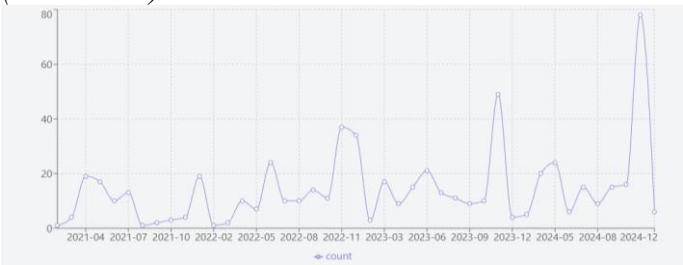
El proyecto de grado, con un porcentaje relevante, apunta a una valoración creciente de los enfoques aplicados. Esta modalidad parece responder a un perfil estudiantil que busca soluciones contextualizadas y transferibles al entorno laboral, lo cual es coherente con los modelos de educación por competencias y de aprendizaje experiencial.

Las modalidades menos frecuentes, como Excelencia Académica y Trabajo Dirigido, aunque minoritarias, abren caminos alternativos que dependen de condiciones específicas: rendimiento sobresaliente o vinculación con instituciones externas. Su baja incidencia puede reflejar tanto la selectividad de sus criterios como la necesidad de desarrollar más infraestructura institucional para consolidarla.

En sí, la Figura 3 no solo muestra elecciones individuales, sino que también ilustra cómo las modalidades de titulación son el resultado de tensiones entre aspiraciones estudiantiles, capacidades institucionales y políticas de egreso. Comprender estas tendencias es fundamental para diseñar estrategias que equilibren la calidad, la equidad y la viabilidad en el sistema de educación superior privado.

Figura 4

Distribución Temporal de las Defensas de Grado (2021-2024).



Nota. Elaborado a partir del registro mensual de defensas, elaboración propia (2025).

La Figura 4 revela un patrón estacional consolidado en el comportamiento de las defensas de grado: los picos de actividad se concentran sistemáticamente en los meses de cierre de semestre, especialmente en diciembre y, en menor medida, en junio y julio. Esta regularidad temporal responde a la lógica del calendario académico universitario boliviano, en el que las evaluaciones finales y los procesos de egreso se sincronizan con el cierre administrativo de cada gestión.

Los primeros años del período (2021-2022) muestran cierta irregularidad, probablemente influida por la transición pospandemia, que obligó a realizar reajustes en los cronogramas institucionales. A partir de 2023, la curva adquiere una forma predecible, con mayor estabilidad en la planificación académica y en los mecanismos internos de titulación universitaria.

Destaca en particular el pico de diciembre de 2024, el más alto de toda la serie, que sugiere no solo un aumento en el número de egresados, sino también una mayor eficacia institucional para organizar las defensas en bloque. Este comportamiento puede interpretarse como el resultado de políticas que buscan acelerar el egreso, reducir la deserción tardía o cumplir metas de gestión académica.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

Tabla 1

Comparativo con Porcentajes por Modalidad y Año (2021-2024).

Año	Examen de Grado (%)	Excelencia Académica (%)	Proyecto de Grado (%)	Tesis de Grado (%)	Trabajo Dirigido (%)	Total%
2021	42,4	5,4	20,7	31,5	0	100
2022	50,4	4,3	11,8	32,3	1,2	100
2023	36,6	4,3	14,4	41,6	3,1	100
2024	39,7	7,2	17	32,5	3,6	100

Nota. Elaborado a partir del registro anual de defensas, elaboración propia (2025).

La distribución de las modalidades de titulación entre 2021 y 2024 refleja tanto las estrategias institucionales como las motivaciones estudiantiles en el sistema universitario boliviano. El examen de grado, como opción predominante, responde a una lógica de eficiencia académica que prioriza el egreso rápido. En contraste, el aumento progresivo de la Tesis y del Proyecto de Grado indica una apuesta por el fortalecimiento de la investigación y la aplicación profesional del conocimiento, impulsada por carreras con alta carga metodológica o por enfoques basados en competencias.

La creciente presencia de modalidades como Excelencia Académica y Trabajo Dirigido sugiere una diversificación de las rutas de titulación, motivada por el reconocimiento del mérito y por la necesidad de establecer vínculos con el entorno laboral. Esta tendencia refleja un sistema que, aunque aún condicionado por la necesidad de eficiencia, empieza a integrar otras formas de valoración académica más contextualizadas y flexibles. La Tabla 1 reveló un proceso de maduración institucional, en el que las decisiones sobre titulación ya no se explican solo por la cantidad de casos, sino también por el tipo de formación que las universidades desean fomentar y por las condiciones concretas en las que viven sus estudiantes.

Discusión

Los datos obtenidos permiten responder a la interrogante central de este estudio: ¿qué modalidades de titulación predominan en la carrera de Psicología de las universidades privadas de La Paz? El análisis revela que el examen de grado es la opción más común, que abarca más del 40 % de las defensas realizadas. Le sigue la tesis de grado, que representa aproximadamente un tercio del total. Aunque modalidades como el proyecto de grado, la excelencia académica y el trabajo dirigido muestran una presencia menor, se observa un incremento sostenido en su elección en los últimos años. Esta distribución evidencia un escenario mixto, donde convergen alternativas centradas en la aplicabilidad inmediata con otras, orientadas a la investigación académica.

Este panorama coincide parcialmente con los hallazgos en contextos regionales; por ejemplo, Capa-Luque et al. (2022) indican que en Perú menos del 50 % de los estudiantes elige la tesis, influido por factores tanto académicos como personales. En la UMSS, Delgado Villca & Chungara Barrancos (2022) también reportan que, dentro de Trabajo Social, la tesis figura entre las opciones menos populares, lo cual se asemeja a la menor preferencia evidenciada en nuestra investigación en el examen de grado. Sin embargo, en La Paz, la tesis conserva un lugar relevante, lo que podría reflejar un compromiso institucional sustancial con la investigación.

Al respecto, García-Cortés et al. (2021) enfatizan que la elección de la modalidad de titulación responde a un entramado de competencias, actitudes individuales y condiciones contextuales. En la investigación, esta afirmación se refuerza con la observación de que universidades como UBI y USFA concentran un número considerable de tesis, lo que refleja su apuesta por los procesos de investigación, mientras que otras universidades priorizan alternativas prácticas. Esto sugiere que las políticas académicas internas influyen decisivamente en la elección de los estudiantes.

Asimismo, Torquemada et al. (2022) sostienen que la tesis profesional no solo contribuye a la formación en investigación, sino que también

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

favorece la generación de conocimiento original. Aunque esta modalidad no sea la más elegida, los resultados presentados confirman que sigue siendo fundamental para el desarrollo de habilidades analíticas y metodológicas en el campo de la psicología.

Estos hallazgos tienen una utilidad directa para la planificación universitaria. Para las instituciones privadas paceñas, identificar estas tendencias es clave para optimizar los sistemas de acompañamiento académico, reforzar las líneas de investigación de mayor demanda y diseñar una oferta equilibrada de modalidades. Desde una perspectiva amplia, estos resultados podrán contribuir a orientar políticas educativas nacionales que incentiven modelos de titulación basados en la investigación, promoviendo así una formación profesional de mayor calidad.

Cabe reconocer ciertas limitaciones en esta investigación, el análisis se centró en defensas de grado realizadas entre 2021 y 2024, lo cual impide capturar variaciones históricas de mayor profundidad. Además, al tratarse de un estudio descriptivo y no experimental, no es posible establecer nexos causales entre las variables institucionales o personales y las decisiones de titulación. Estas limitaciones no invalidan los resultados, pero sí sugieren la necesidad de estudios complementarios con diseños longitudinales o mixtos que permitan profundizar en los factores que explican las preferencias y los comportamientos observados.

Futuras investigaciones podrían ampliar el período de análisis e incorporar universidades públicas para enriquecer el contraste institucional. Asimismo, se recomienda aplicar metodologías mixtas que integren análisis cuantitativos con herramientas cualitativas, como entrevistas o encuestas dirigidas a estudiantes y docentes. Estas permitirían explorar en profundidad las motivaciones, los obstáculos y las expectativas vinculados a cada modalidad de titulación. Entre las líneas temáticas relevantes figuran el estudio de factores personales que influyen en la elección de modalidad, las barreras institucionales que limitan opciones como la tesis y las estrategias de acompañamiento académico efectivas. Un enfoque integral como este ofrecería insumos útiles para fortalecer las políticas de titulación, así como la calidad y la equidad en el egreso universitario.

Conclusiones

La presente investigación aporta evidencia empírica sobre las modalidades de titulación empleadas en la carrera de Psicología de universidades privadas de La Paz y visibiliza patrones que hasta ahora no se habían sistematizado en el contexto boliviano. Su alcance radica en ofrecer una comprensión clara y actualizada de las decisiones de egreso académico, con predominio del Examen de Grado, seguido por la Tesis y por el crecimiento sostenido de modalidades como el Proyecto de Grado, la Excelencia Académica y el Trabajo Dirigido. Este panorama contribuye a cerrar una brecha de conocimiento relevante para la gestión académica y la planificación institucional.

Los hallazgos también tienen implicancias prácticas significativas. Desde una perspectiva académica, se evidencia la necesidad de equilibrar las modalidades que favorezcan la eficiencia terminal con aquellas que potencien la investigación y la generación de conocimiento. Desde el plano social, permiten comprender cómo las elecciones institucionales inciden en la calidad formativa y en la inserción profesional de los egresados. Así, este estudio contribuye a fortalecer una visión integral de los procesos de titulación, considerando factores institucionales, pedagógicos y contextuales.

Con estas evidencias, se plantea que, se el futuro, los resultados podrían orientar políticas públicas que prioricen la investigación como eje de titulación. Se propone que el Ministerio de Educación y las universidades privadas desarrollen estrategias que incentiven la elección de tesis y proyectos y fomenten una formación crítica, científica y comprometida con el entorno. En esta línea, se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra a universidades públicas, apliquen metodologías mixtas que integren análisis cuantitativos y cualitativos, e indaguen específicamente en las motivaciones y barreras que enfrentan los estudiantes al elegir una modalidad. Asimismo, se sugiere implementar programas institucionales de acompañamiento metodológico que hagan accesibles las opciones de investigación y fortalezcan la cultura científica en las universidades privadas.

Cómo citar
Landaeta-Mendoza, C. (2026). Modalidades de Titulación y Tendencias Formativas en la Carrera de Psicología. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 19(1), 113-121. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.753

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
113-121

Declaración de Conflictos de Intereses

El autor declara que no existe ningún conflicto de interés que pudiera afectar la realización de este estudio. Aunque el artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, dicho apoyo no condicionó el diseño de la investigación, el procesamiento de los datos, el análisis de los resultados ni las conclusiones presentadas. La totalidad del trabajo se desarrolló con independencia académica, imparcialidad y rigor científico.

Declaración de Financiamiento

El autor declara que el presente artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, entidad que asumió los costos asociados a su desarrollo y/o publicación. No obstante, dicho apoyo no influyó en el diseño metodológico, el análisis de los datos, la interpretación de los resultados ni en las conclusiones del estudio. La investigación se desarrolló con independencia académica, rigor científico y plena responsabilidad del autor.

Declaración de Ética

El presente estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Privada San Francisco de Asís, bajo el código CEI-2025-001. La investigación utilizó datos secundarios de registros institucionales de defensas de trabajos de grado del período 2021–2024, sin incluir nombres personales ni información identificable. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el tratamiento ético y responsable de la información.

Referencias

Ato, M., & López, J. J. (2021). *Metodología de la investigación: Métodos y diseño*. Pirámide.

Capa-Luque, W., Vallejos-Flores, M. Á., Pardavé Livia, Y., Mayorga-Falcón, L. E., Bello-Vidal, C., & Hervias-Guerra, E. (2022). Factores académicos y cognitivo-afectivos como predictores de la intención de titularse con tesis en estudiantes de psicología. *Revista de Psicología, 40*(1), 213–240. https://doi.org/10.18800/psico.202201.007

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.

Crespo Berti, L. A. (2019). Abc de la tesis doctoral con enfoque de competencias proactivas. *Revista Docentes 2.0*, *7*(2), 5–14. https://doi.org/10.37843/rted.v7i2.6

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.ª ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Delgado Villca, J., & Chungara Barrancos, J. (2022). Análisis de las modalidades de titulación en la carrera de Trabajo Social. *Avances y Perspectivas: Revista de Trabajo Social, IIFHCE-UMSS*, 107–126.

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5.ª ed.). SAGE Publications.

García-Cortés, J. M., Rojas-Ramírez, A. T., Contreras-Ramírez, E. A., Mercado-Ruíz, A. A., & Contreras-Ramírez, M. del S. (2021). Evaluación de competencias y actitudes vinculadas al proceso de titulación en estudiantes de licenciatura. *Know and Share Psychology, 2*(2), 7–26. https://doi.org/10.25115/kasp.v2i2.4707

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

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

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2020). *Foundations of behavioral research* (4ª ed.). Wadsworth Publishing.

Ministerio de Educación. (2012). *Reglamento general y reglamentos específicos de universidades privadas*. Estado Plurinacional de Bolivia.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Torquemada, A. D., Quintero-López, I., & Moreno-Tapia, J. (2022). La tesis profesional en la formación de estudiantes de licenciatura: Un análisis desde las modalidades de titulación en una universidad mexicana. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, (16)*, 92–105. https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1303

van der Marel, I., Munneke, L., & de Bruijn, E. (2022). *Supervising graduation projects in higher professional education – A literature review*. Educational Research Review, 37, 100462. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100462

Villalobos-López, J. A. (2024). El Plagio Académico y las Repercusiones Legales en las Tesis de Grado en México. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 5–17. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.436

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

ARTÍCULO

Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación

Scientific Research Methodology and Competency-Based Assessment of Doctoral Students in Education

Nérida Rosario Ricaldi-Hinostroza[1], Flaviano Armando Zenteno-Ruiz[2], Otto Mendiolaza-Zúñiga[3], Gastón Jeremías Oscátegui-Nájera[4], Teófilo Félix Valentín-Melgarejo[5] y Armando Elías Zenteno-Quinto[6]

[1]Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – UNDAC, Cerro de Pasco, Perú, email: nricaldih@undac.edu.pe
[2]Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – UNDAC, Cerro de Pasco, Perú, email: fzentenor@undac.edu.pe
[3]Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – UNDAC, Cerro de Pasco, Perú, email: omendiolazaz@undac.edu.pe
[4]Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – UNDAC, Cerro de Pasco, Perú, email: goscateguin@undac.edu.pe
[5]Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión – UNDAC, Cerro de Pasco, Perú, email: tvalentinm@undac.edu.pe
[6]Empresa Wisdom Arzente Traslations E.I.R.L., Lima, Perú email: armandozenteno04@gmail.com

Recibido: Febrero 5, 2025 | **Aceptado:** Enero 14, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.663

RESUMEN

La necesidad social busca formas de solucionar los problemas, para lo cual requiere realizar investigaciones científicas de manera ordenada, sistemática y progresiva, con el fin de atender las diversas necesidades. La investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la metodología de investigación científica y el modelo de evaluación por competencias en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco. Se realizó la indagación enmarcada en el paradigma positivista, bajo el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo y diseño no experimental de tipo correlacional. La muestra estuvo compuesta por 21 estudiantes a quienes se les aplicó la encuesta sobre la variable metodología de investigación científica, con el cuestionario, cuya validez fue validada por juicio de expertos y la confiabilidad, mediante la prueba de Kuder-Richardson. Los resultados de los datos obtenidos indicaron la existencia de una relación entre las variables. La prueba de hipótesis se realizó con el coeficiente de correlación rho de Spearman, y el p-valor de la correlación fue 0.039 < 0.05; por lo tanto, se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Luego se concluyó que la metodología de la investigación científica y el modelo de evaluación por competencias guardan una relación directa, de acuerdo con la prueba de hipótesis mediante el estadístico rho de Spearman, con un valor p de 0,039, menor que el nivel de confianza de 0,05.

PALABRAS CLAVE: Competencia, evaluación, investigación, metodología, saberes.

ABSTRACT

Societal needs drive the search for solutions to problems, a process that necessitates conducting scientific research in an orderly, systematic, and progressive manner in order to address diverse requirements. The objective of this research was to determine the relationship between scientific research methodology and the competency-based assessment model among doctoral students in Education Sciences at the National University Daniel Alcides Carrión, Pasco. The inquiry was conducted within the framework of the positivist paradigm, employing the hypothetico-deductive method, a quantitative approach, and a non-experimental, correlational design. The sample consisted of 21 students, who were administered a survey regarding the variable of scientific research methodology; the validity of the questionnaire used was established through expert judgment, while its reliability was verified using the Kuder-Richardson test. The results derived from the collected data indicated the existence of a relationship between the variables. Hypothesis testing was performed using Spearman's rho correlation coefficient, and the p-value for the correlation was 0.039 (< 0.05); consequently, the null hypothesis was rejected, and the alternative hypothesis was accepted. It was therefore concluded that scientific research methodology and the competency-based assessment model share a direct relationship, as evidenced by the hypothesis test utilizing Spearman's rho statistic, which yielded a p-value of 0.039, a value lower than the 0.05 significance level.

KEYWORDS: Competence, assessment, research, methodology, knowledge.

Cómo citar

Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

Introducción

La necesidad social busca formas de solucionar los problemas, para lo cual requiere la intervención de investigaciones científicas de manera ordenada, sistemática y progresiva, con el fin de atender las diversas necesidades. Los cambios y mejoras en los ámbitos sociales, políticos, económicos y educativos no son fruto de la improvisación, sino de la construcción del conocimiento y de su aplicación. Es a través de este proceso que se proponen soluciones efectivas, eficaces y pertinentes a las necesidades y a los problemas que enfrenta la sociedad. La investigación científica, como metodología, es un instrumento de la ciencia para buscar, transformar y mejorar las condiciones de vida de las personas. Sin embargo, este proceso no es una receta preestablecida, sino un camino necesario por recorrer en busca de la verdad y para ofrecer una propuesta de cambio. (Hernández et al., 2018).

La evaluación por competencias en la educación superior no se ha logrado instaurar y se encuentra en un sistema de evaluación centrado en la cuantificación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, los cuales no se describen ni menos se establecen criterios para la emisión de la calificación, pues se mantiene con el sistema vigesimal (0 - 20), situación que no permite optimizar una evaluación real basado en el desarrollo de las competencias, el mismo genera incertidumbre en los doctorandos, por consiguiente; la evaluación por competencias es una tarea pendiente en la escuela de posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión - Perú. Asimismo, las suposiciones o ideas previas, basadas en la revisión bibliográfica o en fuentes, reflejan diferencias no adaptables en el proceso de plantear y ejecutar la investigación con fines de titulación.

Partiendo de las nociones anteriores, debe quedar clara la metodología de investigación científica; de ahí se desprende, según Cruz (2014), que averiguar es un proceso mediante el cual se intenta dar respuesta a problemas científicos mediante procedimientos sistemáticos que incluyen la producción de información válida y confiable. El principal objetivo del trabajo desarrollado fue la generación de conocimiento a través de la producción de nuevas ideas, y la solución de problemas prácticos se da a través de un proceso riguroso en diferentes etapas (Manterola & Otzen, 2013). Cada producto obtenido mediante la investigación mejora las condiciones de vida del ser humano. Asimismo, el estudio científico es un pilar fundamental para obtener información sobre determinados fenómenos o hechos, lo que permite generar conocimientos (Leyva et al., 2022).

La indagación consideró el problema: ¿Cuál es el nivel de relación entre la metodología de investigación científica y el modelo de evaluación por competencias en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco? La investigación tiene como objetivo determinar la relación entre la metodología de investigación científica y el modelo de evaluación por competencias en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Pasco.

Metodología

Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma positivista, que consiste en verificar las hipótesis planteadas como solución a los problemas formulados (Huaire et al., 2022), bajo el método hipotético-deductivo, en razón de considerar hipótesis para ser verificadas (Ñaupas et al., 2014), con enfoque cuantitativo, considera estadísticas que explican los resultados encontrados (Ñaupas et al., 2014), tiene diseño no experimental, esto es, no se manipula las variables de investigación (Huaire et al., 2014), de tipo correlacional, la investigación asumió el diseño transeccional, según Hernández et al., (2014) “estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado” (p. 157), la investigación describió la relación entre las variables de estudio.

La población entendida como un conjunto de personas con características comunes y únicas (Huaire et al., 2014), estuvo conformada por los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la universidad indicada y la muestra comprendida como una parte representativa de la población lo conformaron 21 estudiantes por tratarse de un estudio exploratorio, egresados del año 2022, del doctorado en ciencias de la educación, a quienes se les aplico el cuestionario con la autorización del director de la escuela de posgrado y se tuvo acceso a los registros

Cómo citar
Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

de evaluación de algunas asignaturas del doctorado en ciencias de la educación, donde se evidencio las calificaciones de predominancia conceptual, procedimental y actitudinal.

Las técnicas, interpretadas como guías para el desarrollo de la investigación (Huaire et al., 2022), fueron la encuesta y el análisis documental. De igual manera se utilizó como instrumento el cuestionario de 46 ítems organizados en 3 dimensiones, y el registro de evaluación, la recolección de datos, los mismos fueron validado a través del juicio de tres expertos, quienes recibieron la matriz de consistencia y la ficha de validez, para la validación correspondiente y se consolido con la V de Aiken y la confiabilidad mediante el coeficiente de Kuder Richardson con una muestra piloto de 8 estudiantes del doctorado en ciencias de la educación, cuyo coeficiente fue 0.965. Luego, se realizó el procesamiento de manera manual y electrónica, mediante Excel y el software SPSS versión 25, para el tratamiento de los datos y el cálculo de la estadística descriptiva e inferencial. Se adjunta una tabla de operacionalización de las variables consideradas. Esto es:

Tabla 1

Operacionalización de las Variables Metodología de la Investigación y Modelo de Evaluación por Competencias.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Metodología de la investigación	"La metodología entendida como el conjunto de aspectos operativos del proceso investigativo, que es la concepción más conocida en el ambiente académico en general, aspectos operativos indispensables en la realización de un estudio". (Cerda, 2000, como se cita en Bernal 2010, p.59)	Estudiar los aspectos operativos del proceso investigativo.	Planificación	Planteamiento del problema
				Marco teórico
				Diseño metodológico
			Ejecución	Recolección de datos
				Procesamiento
				Análisis e interpretación
				Conclusiones y recomendaciones
			Publicación	Elaboración del informe final
				Artículo científico
Modelo de evaluación por competencias.	Quijano (2003) "es un proceso complejo, éste tiene como bondades enfocar el proceso de formación hacia una dimensión social y su contexto, vinculando estrechamente la institución educativa a las realidades propias en el orden de lo local, lo regional y lo global" (p. 66).	Evidencias que demuestran el desempeño a través de los saberes que permiten evidenciar el desarrollo de la competencia	Saber conocer (conocimientos)	Aprendizajes conceptuales
Modelo de evaluación por competencias.	Quijano (2003) "es un proceso complejo; este tiene como bondades enfocar el proceso de formación hacia una dimensión social y su contexto, vinculando estrechamente la institución educativa a las realidades propias en el orden de lo local, lo regional y lo global" (p. 66).	Evidencias que demuestran el desempeño a través de los saberes que permiten evidenciar el desarrollo de la competencia	Saber hacer (habilidades)	Aprendizajes procedimentales
			Saber ser (actitudes)	Aprendizajes actitudinales

Nota. Variables de estudio consideradas en el trabajo de investigación, elaboración propia (2022).

Cómo citar
Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

Resultados

Se aplicó el cuestionario a través de un formulario de Google (Google Forms), el cual fue respondido por los estudiantes de la muestra. Posteriormente, se codificaron las preguntas en una tabla de Excel y se consideraron las respuestas de los estudiantes. Luego, se realizó el trabajo de registro, organización y procesamiento de la información recogida con la ayuda de los software Excel y SPSS versión 25.

Tabla 2

Metodología de Investigación Científica.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valido	36	2	9,5	9,5
	37	5	23,8	33,3
	38	2	9,5	42,9
	39	6	28,6	71,4
	40	4	19,0	90,5
	41	2	9,5	100,0
	Total	**21**	**100,0**	

Nota. Cuestionario dirigido a los estudiantes del doctorado, elaboración propia (2022).

Los resultados de la Tabla 2 muestran que los estudiantes tienen conocimiento de las fases de la investigación científica en la planificación, ejecución y comunicación, según sus etapas del proceso de la metodología de la investigación, el cual; se encuentran en un nivel aceptable de acuerdo con el baremo establecido en el instrumento de investigación, que considera de 13-23 regular y 24-35 bueno, así también se considera, 0-12 deficiente y 36-46 muy bueno

Tabla 3

Resultados de la Evaluación por Competencias.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	16	1	4,8	4,8
	17	14	66,7	71,4
	18	6	28,6	100,0
	Total	**21**	**100,0**	

Nota. Registro de evaluación, elaboración propia (2022).

En la Tabla 3 precedente, se observa a un participante con calificación de 16, que representa el 4.8%; igualmente, 14 encuestados obtienen una calificación de 17, lo que representa el 66.7%; y, por último, 6 de ellos obtienen una calificación de 18, lo que representa el 28.6%. Estos resultados muestran el nivel de conocimiento de los educandos en investigación, según el registro de notas. Asimismo, los alumnos presentan buenos y muy buenos rendimientos académicos.

Tabla 4

Resultados del Saber Conceptual.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	16	1	4,8	4,8
	17	11	52,4	57,1
	18	9	42,9	100,0
	Total	**21**	**100,0**	

Nota. Registro de evaluación, elaboración propia (2022).

En la Tabla 4, observamos a un estudiante con calificación de 16, que representa el 4,8%; asimismo, 11 educandos obtienen una calificación de 17, lo que representa el 52,4%, y 9 alumnos obtienen una calificación de 18, lo que representa el 42,9%. Todo ello se refiere al saber conceptual, y los resultados son favorables para los discentes, según el registro de notas. Estos resultados muestran el nivel de conocimiento conceptual, lo cual favorece la investigación de los educandos, según el registro de notas. Asimismo, muchos de ellos presentan buenos y muy buenos rendimientos académicos.

Tabla 5

Resultados del Saber Procedimental.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	16	1	4,8	4,8
	17	14	66,7	71,4
	18	6	28,6	100,0
	Total	**21**	**100,0**	

Nota. Registro de evaluación, elaboración propia (2022).

En la Tabla 5 precedente se muestran los resultados de la evaluación por competencias del saber hacer, donde: un estudiante representa el 4.8% con calificación de 16; 14 educandos representan el 66.7% y obtienen una calificación de 17; y 6 alumnos representan el 28.6% y obtienen una calificación de 18. Por lo tanto, estas calificaciones muestran resultados positivos y evidencian un nivel destacado, lo que indica su capacidad para realizar la investigación sin dificultades.

Cómo citar
Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

Tabla 6

Resultados del Saber Actitudinal.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válido	16	2	9,5	9,5
	17	13	61,9	71,4
	18	6	28,6	100,0
	Total	**21**	**100,0**	

Nota. Registro de evaluación, elaboración propia (2022).

Se observa a 2 estudiantes de doctorado en ciencias de la educación con calificación de 16, representando el 9.5%, 13 alumnos obtienen una calificación de 17, significando el 61.9% y 6 discentes con calificación de 18 representando el 28.6%. Siendo estos resultados favorables para los educandos, según el registro de notas. Luego, estas calificaciones muestran resultados positivos y demuestran un nivel destacado. Esto significa contar con estudiantes con capacidad para realizar la investigación sin dificultad.

Contrastación de los Resultados: Prueba de Normalidad

Planteamiento de las hipótesis:

Ho: Los datos tienen una distribución normal
Ha: Los datos no tienen una distribución normal

Nivel de significancia: confianza del 95%, nivel de significancia (alfa) del 0,05.
Prueba estadística: Se considera la prueba de Shapiro-Wilk, ya que la muestra es menor de 50.
Criterio de decisión:
Si p >= 0.05, aceptamos la Ha y rechazamos la Ho.
Si p < 0.05, rechazamos la Ha y aceptamos la Ho.

Tabla 7

Procesamiento de Casos, para Prueba de Normalidad.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	**gl**	**Sig.**
Calificación	,709	21	,000
Puntaje	,926	21	,112

Nota. Cuestionario dirigido a los estudiantes del doctorado, elaboración propia (2022).

De acuerdo con el procedimiento, se establece el valor de significancia como 0.000, siendo menor que el valor de confianza de 0.05; demostrando que los datos no tienen distribución normal y, por lo tanto, se usó un estadístico no paramétrico, rho de Spearman. Entonces, para determinar el tipo de relación entre las variables de estudio, se consideró el coeficiente de relación bajo los siguientes criterios:

Considerando la hipótesis de indagación: Existe relación entre la metodología de investigación científica y el modelo de evaluación por competencias en los alumnos del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión; se estableció la hipótesis alterna: Ha, Existe relación entre la metodología de investigación científica y la evaluación por competencias en los educandos del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, y la hipótesis nula: Ho, No existe relación entre la metodología de investigación científica y la evaluación por competencias en los discentes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. En la siguiente Tabla 8 se presenta la prueba de hipótesis correspondiente.

Tabla 8

Correlación entre la Metodología de la Investigación Científica y la Evaluación por Competencias.

			Calificación	**Puntaje**
Rho de Spearman	**Calificación**	Coeficiente de correlación	1,000	-,452*
		Sig. (bilateral)		,039
		N	**21**	**21**
	Puntaje	Coeficiente de correlación	-,452*	1,000
		Sig. (bilateral)	,039	
		N	**21**	**21**

Nota. *. La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,05 (bilateral). Cuestionario dirigido a los estudiantes del torado y registro de evaluación de asignaturas del doctorado en ciencias de la educación (2022).

Cómo citar
Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

Se tiene el p-valor: 0.039, resultando menor al valor de confianza: 0.05; con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, Ha, en otras palabras: existe relación entre la metodología de investigación científica y la evaluación por competencias en los estudiantes del doctorado de ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, Este resultado nos permite validar la hipótesis de investigación en general.

Hipótesis específica 1. La hipótesis alterna de la hipótesis fue: Ha: Existe una relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber conceptual en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Y la hipótesis nula fue: Ho: No existe relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber conceptual en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. En la Tabla 9 se presenta la prueba de la hipótesis 1.

Tabla 9

Correlación entre la Metodología de la Investigación y el Saber Conceptual.

			Puntaje	Saber conocer
Rho de Spearman	Puntaje	Correlation coefficient	1,000	-,251
		Sig. (bilateral)	.	,272
		N	**21**	**21**
	Saber conocer	Coeficiente de correlación	-,251	1,000
		Sig. (bilateral)	,272	.
		N	**21**	**21**

Nota. Cuestionario dirigido a los estudiantes del doctorado y registro de evaluación de las asignaturas del doctorado en ciencias de la educación (2022).

Se tiene el p-valor: 0.272, resultando ser mayor al valor de confianza: 0.05, luego eso significa aceptar la hipótesis nula, en otras palabras: Ho: No existe relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber conceptual en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Hipótesis Específica 2. La hipótesis alterna de la referida hipótesis fue: Ha: Existe una relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber procedimental en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Así también, la hipótesis nula fue: Ho: No existe relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber procedimental en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. En la siguiente Tabla 10 se presenta la prueba de hipótesis 2.

Tabla 10

Correlación entre la Metodología de la Investigación y el Saber Procedimental.

			Puntaje	Saber hacer
Rho de Spearman	Puntaje	Coeficiente de correlación	1,000	-,452*
		Sig. (bilateral)	.	,039
		N	**21**	**21**
	Saber hacer	Coeficiente de correlación	-,452*	1,000
		Sig. (bilateral)	,039	.
		N	**21**	**21**

Nota. *. La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,05 (bilateral). Cuestionario dirigido a los estudiantes del doctorado y registro de evaluación de las asignaturas del doctorado en ciencias de la educación (2022).

Se tiene el p-valor: 0.039, mostrando menor al valor de confianza: 0.05, el mismo significa aceptar la hipótesis alterna, esto es: Ha: Existe relación directa y significativa entre la metodología de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

investigación científica y el saber procedimental en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Hipótesis Específica 3. La hipótesis alterna de la referida hipótesis fue: Ha: Existe una relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber actitudinal en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. Y la hipótesis nula Ho: No existe relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber ser actitudinal en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. En la siguiente Tabla 11 se presenta la prueba de la hipótesis 3.

Tabla 11

Correlación entre la Metodología de la Investigación y el Saber Actitudinal.

			Puntaje	Saber Ser
Rho de Spearman	Puntaje	Coeficiente de correlación	1,000	-,435*
		Sig. (bilateral)	.	,049
		N	**21**	**21**
	Saber ser	Coeficiente de correlación	-,435*	1,000
		Sig. (bilateral)	,049	.
		N	**21**	**21**

Nota. *. La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,05 (bilateral), elaboración propia (2023).

Se tiene al p-valor: 0.049, significando menor al valor de confianza: 0.05, significando aceptar la hipótesis alterna, esto es: Ha: Existe relación directa y significativa entre la metodología de investigación científica y el saber actitudinal en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión

Discusión

Los resultados de la investigación permiten afirmar que existe una relación significativa entre la metodología de la investigación científica y el modelo de evaluación por competencias en los estudiantes del doctorado en ciencias de la educación. Esta relación se manifiesta de manera global y se evidencia con mayor claridad en las dimensiones procedimental y actitudinal, lo que indica que el dominio de los procesos metodológicos de la investigación se asocia directamente con la capacidad de los doctorandos para aplicar conocimientos, desarrollar habilidades investigativas y asumir actitudes coherentes con la indagación científica. En contraste, la ausencia de una relación significativa con el saber conceptual sugiere que el conocimiento teórico, por sí solo, no garantiza una adecuada transferencia a la evaluación por competencias, lo que refuerza la importancia de enfoques formativos integrales que articulen teoría, práctica y reflexión crítica en la formación doctoral.

En el mismo sentido de los resultados encontrados en la averiguación realizada, muchas herramientas de evaluación usadas en la pesquisa referida, también se hicieron en el presente trabajo de Mumba et al., 2023, quienes sostiene: “En este marco, las herramientas de evaluación incluirán la asistencia y la realización de tareas/exámenes para talleres/seminarios, trabajos escritos, portafolios (cuadernos de registro y evaluación reflexiva/aprendizaje), tareas, tareas prácticas, presentaciones/clases, evaluaciones 360, tesis/disertaciones, publicaciones e informes estudiantiles” (p. 8).

En la misma dirección. Respecto al uso de las tecnologías educativas para la investigación, Hamalainen et al. (2021), sostienen: “Nuestros resultados revelaron una variación notable en las habilidades y conocimientos de los profesionales docentes, pero una menor variedad en sus actitudes. Los encuestados, en general, reconocieron la importancia de las tecnologías digitales en la docencia, independientemente de su formación” (p.1). Asimismo, García (2010) sostiene que las competencias no son el fin, sino, por el contrario, un medio para promover la formación integral del estudiante; por lo tanto, es importante considerar la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

evaluación por competencias para los estudiantes del doctorado en educación.

También, Reyes & Concepción (2022) sobre la metodología de la investigación científica sostienen: "El papel docente-investigador implica reflexionar permanentemente, asumir una actitud crítica sobre lo aprendido en su formación y notificar saberes con sus pares y estudiantes, con la finalidad de establecer sinergias entre lo aprendido y lo investigado, además, sobre lo enseñado y el impacto del mismo" (p. 15). Como se aprecia, es importante lo aprendido en metodología de la investigación y compartirlo con sus pares, ya sean estudiantes o docentes.

De acuerdo con Tinoco (2019), se corrobora la afirmación al concluir que la evaluación de las competencias de indagación incide en las dimensiones del saber, saber ser y saber hacer, con un nivel de correlación alta y positiva con la pertinencia e impacto socioeducativo en el proceso de elaboración de trabajos de titulación. En el mismo orden de ideas, Olivares (2014) concluye que el proceso de enseñanza de la metodología de la investigación incide en el desarrollo de la tesis. En ese sentido, el desarrollo de la metodología de la indagación científica, el proceso de formulación del proyecto de tesis y su posterior ejecución son progresivos y se establecen de acuerdo con un orden, y su aprendizaje se evidencia en el propio desarrollo de la tesis.

La metodología de la investigación científica como un conjunto de procesos articulados y sistémicos se inicia con la preparación del trabajo del mismo en un determinado espacio y se orienta por aspectos preocupantes para las personas, por ello Muñoz (2016) señala que la metodología de la pesquisa comprende el estudio de métodos empleados en la averiguación, por consiguiente, el estudiante de doctorado debe poseer los conocimientos de aplicar estos métodos y el docente del doctorado tener la sapiencia de orientar y comprobar el proceso de su desarrollo.

El modelo de evaluación por competencias, como un proceso complejo, se enfoca en la formación integral del estudiante. Según Quijano (2003), el conocimiento, las habilidades y las actitudes representan las evidencias del saber conocer, saber hacer y saber ser. Por lo tanto, el modelo de evaluación por competencias es la forma de comprobar el verdadero nivel de conocimiento, habilidades y actitudes que demuestran en el hacer real lo que aprendieron. Esta afirmación, en el posgrado y, especialmente, en el doctorado en ciencias de la educación, cobra una importancia fundamental.

Como lo manifiestan Ignacio et al. (2025), "las competencias investigativas en la docencia universitaria permiten formar profesionales capaces de dominar diversas dimensiones del saber, esenciales para la calidad educativa". A pesar de que muchos modelos de habilidades de indagación son teóricos y contextuales" (p. 1897), se observa las perspectivas en la metodología de la indagación estará cada vez más exigente y sobre todo combinándolo con las tecnologías educativas, necesarias en la mejora de la calidad educativa, pueden existir algunas limitaciones naturales, la referida a la conectividad óptima con el objetivo de acceder a las diversas fuentes bibliográficas o base de datos orientados al perfeccionamiento en metodología de la investigación y evaluación por competencias, pero superables en el espacio y tiempo respectivamente.

A pesar de los aportes del estudio, es necesario reconocer diversas limitaciones metodológicas que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra limita la generalización de los hallazgos a otros contextos clínicos. En segundo lugar, el diseño no experimental y transeccional impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas, lo que limita el análisis a asociaciones estadísticas. Asimismo, el uso de instrumentos de autoinforme puede introducir sesgos derivados de la percepción subjetiva de los participantes. Finalmente, el estudio se circunscribe a una sola institución, lo que reduce la posibilidad de contrastar realidades académicas diversas y limita el alcance de las conclusiones.

A partir de los resultados obtenidos y de las limitaciones identificadas, se propone que futuras investigaciones amplíen el alcance del estudio mediante muestras más extensas e interinstitucionales que incluyan doctorados de distintas áreas del conocimiento. Asimismo, se recomienda la aplicación de diseños metodológicos mixtos o longitudinales, que permitan profundizar en la evolución de las competencias investigativas a lo largo del proceso formativo. Resulta pertinente, además, perfeccionar los instrumentos de medición,

Cómo citar
Ricaldi-Hinostroza, N., Zenteno-Ruiz, F., Mendiolaza-Zúñiga, O., Oscátegui-Nájera, G., Valentín-Melgarejo, T., & Zenteno-Quinto, A. (2026). Metodología de Investigación Científica y la Evaluación por Competencias de los Doctorandos en Educación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 122-131. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.663

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

incorporando indicadores de desempeño objetivo y evidencias prácticas de investigación. Estas líneas futuras contribuirán a fortalecer la comprensión del vínculo entre la metodología científica y la evaluación por competencias, y a consolidar modelos formativos doctorales orientados a la calidad, la pertinencia y la producción científica.

Conclusiones

La metodología de la indagación científica y la evaluación por competencias tienen una relación directa, de acuerdo con la Tabla 8 el coeficiente de correlación de Rho de Spearman con un valor de 0.039 el cual demuestra que se acepta la hipótesis alterna, enfatizando la importancia de la pesquisa en el sentido de establecer la relación entre las variables metodología de la investigación científica y la evaluación por competencias.

La metodología de la averiguación científica y el saber conceptual no tienen una relación directa positiva, tal como muestra la Tabla 9 sobre el valor de significancia con el Rho de Spearman, siendo este de 0.272 > 0.05. La metodología de la indagación científica y el saber procedimental tienen una correlación directa positiva media, de acuerdo con la tabla 10, según el valor de significancia en el Rho de Spearman con un valor de 0.039. La metodología de la investigación científica y el saber actitudinal tienen una correlación directa positiva media, de acuerdo con la tabla 11, según el valor de significancia del Rho de Spearman, con un valor de 0.049. Evidenciándose la tendencia a una relación directa entre la metodología de la investigación científica y la evaluación por competencias.

Se sugiere considerar una muestra más amplia en estudiantes del doctorado en ciencias de la educación de otras promociones en la UNDAC o en otras instituciones educativas similares, así también tener en cuenta los protocolos vigentes en metodología de la investigación de las instituciones que se investiga, así como los relacionados a evaluación de competencias, priorizando el modelo educativo vigente en cada institución que forma parte de la investigación.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos o su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de la investigación científica, garantizando el respeto, la confidencialidad y el anonimato de los participantes. La participación de los doctorandos fue voluntaria y la información recolectada mediante cuestionarios y registros académicos se utilizó exclusivamente con fines investigativos, sin incorporar datos personales identificables. Asimismo, se contó con la autorización institucional correspondiente para el acceso y el análisis de la información, lo que asegura la integridad académica, el rigor metodológico y el uso responsable de los datos

Referencias

Cruz, (2014). *Importancia de la Investigación educativa.* Congreso Internacional de Transformación educativa. https://n9.cl/4m02

García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.* Universitat Autònoma de Barcelona. https://n9.cl/8v9p1

Hamalainen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lamsa, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge?. *Revista Computer in Human Behavior,* 117. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
122-131

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, T. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Huaire, E. J., Marquina, R. J., Horna, V. E., Llanos, K. N., Herrera, A. M., Rodríguez-Sosa, J., & Villamar, R. M. (2022). *Tesis facil: el arte de dominar el método científico (*1ra. Edición). Grijley E.I.R.L. https://n9.cl/zlt05

Ignacio Orrillo, A. E., Leyva Aguilar, N. A., & Duran Llaro, K. L. (2025). Las competencias investigativas en la Educación superior. Una revisión Bibliográfica. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, *9*(38), 1896–1908. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1024

Leyva Vázquez, M. Y., Estupiñán Ricardo, J., & Batista Hernández, N. (2022). Investigación científica: perspectiva desde la neutrosofía y productividad. *Universidad Y Sociedad*, *14*(S5), 640–649. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3334

Manterola, C. & Otzen, H. T. (2013). Porqué investigar y cómo conducir una investigación. Int. J. Morphol., 31(4),1498-1504. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v31n4/art56.pdf

Mumba, C., Sichone, J. M., Munsaka, S., Kwenda, G., Munyeme, M., Simuunza, M., Hang'ombe, B. M., Phiri, A. M., Mutale, W., Martin, M. H., Heimburger, D. C., Nalubamba, K. S., Nchito, W., Katowa-Mukwato, P., Hondalus, M., Skjerve, E., & Muma, J. B. (2023). Towards a competency-based doctoral curriculum at the University of Zambia: Lessons from practice. *Frontiers in Education*, 8. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1224075

Muñoz, C. (2016). *Metodología de la investigación,* Edit. Oxford.

Ñaupas, N., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, F. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

Olivares, C. (2014). *La enseñanza de la metodología de la investigación, el desarrollo de tesis y la producción de artículos científicos en la Facultad de Odontología* [Tesis doctoral]. Universidad San Martin de Porres. Repositorio USMP

Quijano, M. (2003). Propuesta modelo de evaluación por competencias. *Revista Escuela de Administración de Negocios,* (48), 55-71. https://n9.cl/4ats4

Reyes-Rodríguez, Y., & Concepción-Pérez, E. (2022). Estrategia Pedagógica para Desarrollar Competencias Investigativas en los Docentes de Ciencias Médicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 14(2), 15-21. https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.301

Tinoco, N. (2019). *Evaluación de las competencias de investigación y la pertinencia e impacto socioeducativo de los egresados de Ciencias de la Educación Universidad Técnica de Machala, Ecuador período 2016 – 2017.* [Tesis doctoral]. Borsotti Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Repositorio Cybertesis UNMSM.

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
132-136

ARTÍCULO

Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel

Interdisciplinary Strategies for Strengthening Mathematical Skills in the Second Level of Primary Education

Harold José Zavala-Regalado[1], Gabriel García-Murillo[2] y Dimas Vera-Pisco[3]

[1]Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador, email: hzavala2987@utm.edu.ec
[2]Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador, email: gabriel.garcia@utm.edu.ec
[3]Universidad de Especialidades Espíritu Santo, email: dverap@uees.edu.ec

Recibido: Agosto 28, 2025 | **Aceptado:** Enero 14, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.752

RESUMEN

Las estrategias interdisciplinarias constituyen un enfoque pedagógico esencial para fomentar las competencias matemáticas en estudiantes de primaria, integrando disciplinas para potenciar el aprendizaje y la aplicación en contextos reales. El objetivo del estudio fue aplicar y determinar la efectividad de estrategias interdisciplinarias en el fortalecimiento de las competencias matemáticas en estudiantes de segundo grado de educación básica. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma positivista, bajo el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y postest, de tipo explicativo y con corte transversal. La muestra no probabilística por conveniencia consistió en 14 estudiantes. Se aplicó una prueba de rendimiento, analizando datos con estadísticos descriptivos, prueba de normalidad Shapiro-Wilk, $p > 0.05$, prueba t pareada $t(13) = 4.58$, $p = 0.00051$ y tamaño de efecto d de Cohen = 1.29, IC 95% (0.51 – 2.07). Los resultados mostraron un aumento significativo en las puntuaciones medias, de 8.13 a 9.86, y una reducción de la desviación estándar, de 1.54 a 0.36, lo que indica una mejora sustancial en el rendimiento. En conclusión, este enfoque promueve el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y ofrece una herramienta pedagógica efectiva para la educación primaria.

PALABRAS CLAVE: Estrategias interdisciplinarias, competencias matemáticas, resolución de problemas.

ABSTRACT

Interdisciplinary strategies constitute an essential pedagogical approach for fostering mathematical competencies in elementary school students, integrating disciplines to enhance learning and application in real-world contexts. The objective of this study was to apply and assess the effectiveness of interdisciplinary strategies for strengthening mathematical competencies among second-grade elementary school students. The research was conducted within the positivist paradigm, using the hypothetico-deductive method, with a quantitative approach and a quasi-experimental single-group design with pretest and posttest measurements. The study was explanatory and cross-sectional. The non-probability convenience sample consisted of 14 students. A performance test was administered, and the data were analyzed using descriptive statistics, the Shapiro-Wilk normality test ($p > 0.05$), a paired t-test ($t(13) = 4.58$, $p = 0.00051$), and Cohen's d effect size ($d = 1.29$, 95% CI [0.51 – 2.07]). The results showed a significant increase in mean scores from 8.13 to 9.86 and a reduction in standard deviation from 1.54 to 0.36, indicating a substantial improvement in performance. In conclusion, this approach promotes the development of 21st-century skills, such as critical thinking and problem-solving, and serves as an effective pedagogical tool in elementary education.

KEYWORDS: Interdisciplinary strategies, mathematical competencies, problem solving.

Cómo citar

Zavala-Regalado, H., García-Murillo, G., & Vera-Pisco, D. (2026). Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 132-136. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.752

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
132-136

Introducción

Las estrategias interdisciplinarias constituyen un enfoque pedagógico esencial para fomentar las competencias matemáticas en estudiantes de primaria, integrando disciplinas para potenciar el aprendizaje y su aplicación en contextos reales. La importancia de la educación matemática con enfoque interdisciplinario en el desarrollo curricular y en las prácticas pedagógicas se reconoce cada vez más en las políticas educativas actuales (Panqueban & Henríquez-Rivas, 2025). Ante los desafíos que enfrenta una sociedad globalizada y en constante cambio, resulta necesario que los estudiantes adquieran diversas habilidades que les permitan comprender y actuar en contextos complejos.

Sin embargo, la calidad del aprendizaje en matemáticas sigue siendo un desafío persistente en los sistemas educativos. A pesar de su importancia para el desarrollo académico, no logra involucrar a los estudiantes con proyecciones futuras en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), dificultando el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad para resolver problemas, competencias necesarias para un futuro productivo tanto a nivel individual como colectivo (Tytler et al., 2021).

El bajo rendimiento académico global en matemáticas se debe a currículos que fragmentan el conocimiento, lo que impide la reflexión crítica sobre problemas relevantes, como las crisis globales (Infante-Malachias y Araya-Crisóstomo, 2023). Esta rigidez curricular, visible en la educación ecuatoriana, limita el desarrollo de capacidades al priorizar asignaturas aisladas por encima del trabajo integrado (Crespo Ávila & Chumaña Suquillo, 2021). Por tanto, la complejidad de la realidad exige transformar las matemáticas en una herramienta útil para comprender el entorno, no en una disciplina desconectada. El enfoque interdisciplinario constituye una opción ontológica relevante para la formación contemporánea, especialmente para elevar los bajos niveles de comprensión y motivación observados en estudiantes de sectores vulnerables (Roby-Ortega & Esteves-Fajardo, 2024).

El objetivo del estudio es implementar actividades interdisciplinarias para potenciar las competencias matemáticas de los estudiantes de segundo grado de educación primaria. Para lograrlo, se busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de la aplicación de estrategias interdisciplinarias en el fortalecimiento de las competencias matemáticas de los estudiantes de segundo grado de educación primaria? La investigación se orienta a demostrar cómo la implementación de un enfoque integrado puede tener un impacto significativo en el desarrollo de las habilidades numéricas y de razonamiento.

Metodología

Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma positivista, que considera la realidad objetiva y medible mediante procedimientos empíricos (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se empleó el método hipotético-deductivo, caracterizado por la formulación de hipótesis, su contrastación mediante evidencia empírica y la derivación de conclusiones generales (Kerlinger & Lee, 2000). El enfoque fue cuantitativo, orientado a la recolección y al análisis estadístico de datos para establecer relaciones causales (Creswell & Creswell, 2018), con un diseño cuasiexperimental de un solo grupo, con mediciones pretest y postest, de tipo explicativo y de corte transversal (Campbell & Stanley, 1963).

La población estuvo conformada por 34 estudiantes de segundo grado de la educación general básica de la Unidad Educativa Particular “Gotitas del Saber”, ubicada en el cantón Jipijapa, provincia de Manabí, Ecuador. Se seleccionó una muestra no probabilística de 14 estudiantes por conveniencia, lo que representó el 41% de la población. Esta selección se justificó por la accesibilidad al grupo durante el período de implementación y por las limitaciones logísticas del contexto escolar. Aunque el tamaño muestral es reducido, se consideró adecuado para detectar efectos grandes en diseños de medidas repetidas (Cohen, 1988).

La intervención consistió en la realización de ocho actividades interdisciplinarias durante cuatro semanas, con dos sesiones semanales de 45 minutos cada una. Estas actividades integraron contenidos matemáticos, como números, operaciones básicas y geometría inicial, con las áreas de Ciencias Naturales y de Arte. Algunos ejemplos incluyeron el conteo y la clasificación de elementos del entorno natural, la representación artística de patrones numéricos y la construcción de figuras geométricas con materiales reciclados. Las actividades fueron diseñadas por los investigadores conforme al currículo nacional ecuatoriano y aplicadas por el docente del grupo.

Se empleó una prueba de rendimiento matemático compuesta por 10 ítems (puntuación máxima: 10 puntos), validada mediante el juicio de tres expertos en educación primaria. Esta prueba se administró como pretest una semana antes de la intervención y como postest al finalizarla.

Los datos se procesaron con el software RStudio versión 4.5.0. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación estándar). La normalidad de las diferencias se verificó mediante la prueba de Shapiro-Wilk: pretest, p = 0.12; postest, p = 0.08; diferencias, $p >$

Cómo citar
Zavala-Regalado, H., García-Murillo, G., & Vera-Pisco, D. (2026). Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 132-136. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.752

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
132-136

0.05, lo que permitió el uso de pruebas paramétricas. Se aplicó la prueba t de muestras pareadas para comparar las medias pretest y postest, y se calculó el tamaño del efecto mediante la d de Cohen, con un intervalo de confianza del 95%.

La investigación contó con la autorización institucional de la Unidad Educativa Particular "Gotitas del Saber". Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los representantes legales de los participantes. Se garantizaron el anonimato de los datos, la participación voluntaria y el derecho a retirarse en cualquier momento, sin repercusiones académicas. Los datos se resguardaron de manera segura y se utilizaron exclusivamente con fines investigativos.

Resultados

La aplicación de estrategias interdisciplinarias permitió obtener datos sobre el rendimiento matemático en el pretest y el postest de los 14 estudiantes participantes. Las medidas de tendencia central y de dispersión se presentan en la Tabla 1. La media de los puntajes en el pretest fue de 8.13 (DE = 1.54) y en el postest de 9.86 (DE = 0.36). La mediana fue de 7.75 en el pretest y de 10.00 en el postest.

Tabla 1

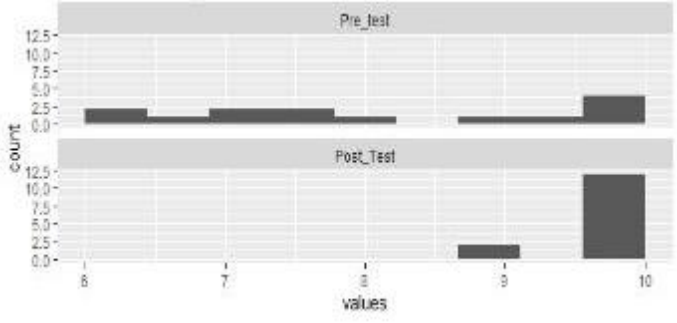
Medidas Descriptivas de los Puntajes en Pretest y Postest.

Momento	Media	Mediana	Desviación estándar
Pretest	8.13	7.75	1.54
Postest	9.86	10.00	0.36

Nota. La tabla evidencia un aumento en la media y la mediana del postest, junto con una menor desviación estándar, lo que indica una mejora en los puntajes y mayor homogeneidad en los resultados después de la intervención., elaboración propia (2025).

Figura 1

Distribución de Puntuación en el Pretest y Postest.



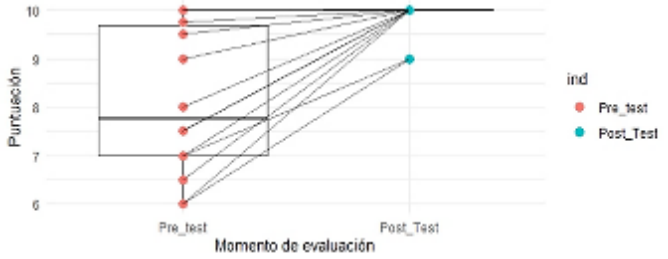
Nota. Muestra de la frecuencia de los puntajes obtenidos por los estudiantes antes y después de la intervención. Se observa una mayor concentración de valores en la puntuación máxima (10) en el postest, elaboración propia (2025).

La Figura 1 ilustra la distribución de los puntajes obtenidos en ambos momentos de medición. La prueba de Shapiro-Wilk confirmó la normalidad de los datos en el pretest *(p = 0.12), en el postest (p = 0.08) y en las diferencias entre ambos momentos (p > 0.05)*. La prueba t para muestras pareadas mostró una diferencia estadísticamente significativa entre las medias del pretest y el postest: t (13) = 4.58, *p* = 0.00051. La diferencia media fue de 1.73 puntos, con un intervalo de confianza del 95% de 0.91 a 2.55 puntos.

El tamaño del efecto, calculado mediante la d de Cohen, fue de 1.29, con un intervalo de confianza del 95% de 0.51 a 2.07. De acuerdo con los criterios de Cohen (1988), este valor indica un efecto grande. La Figura 2 muestra la evolución individual de los puntajes de cada estudiante entre el pretest y el postest.

Figura 2

Comparación Pretest vs Postest (d =1.29).



Nota. Líneas que conectan los puntajes individuales de cada estudiante en el pretest y en el postest. El tamaño del efecto fue d = 1.29 (IC 95%: 0.51-2.07), elaboración propia (2025).

Como se ilustra en la Figura 2, los puntajes de los participantes mostraron un claro aumento del pretest al postest. Se observó que la distribución de los puntajes del postest se concentró en el valor máximo (10), mientras que la del pretest fue más amplia. Las líneas que conectan los puntajes individuales de cada participante evidencian un incremento general del rendimiento tras la aplicación de las actividades interdisciplinarias.

La magnitud de este impacto se confirma con el cálculo del d de Cohen (*d*=1.29), clasificado como un tamaño de efecto grande, lo que subraya la gran relevancia práctica de la estrategia. Esta mejora cuantitativa se correlacionó con la observación directa en el aula, en la que se observó un aumento de la motivación, la participación activa, la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. En

Cómo citar
Zavala-Regalado, H., García-Murillo, G., & Vera-Pisco, D. (2026). Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 132-136. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.752

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
132-136

consecuencia, la evidencia empírica respalda únicamente la innovación pedagógica de las estrategias interdisciplinarias, lo que demuestra su eficacia tanto en el rendimiento académico como en el compromiso actitudinal del estudiante.

Discusión

Los resultados del presente estudio indican que la aplicación de estrategias interdisciplinarias que integran matemáticas, ciencias naturales y arte se asoció con una mejora estadísticamente significativa en el rendimiento matemático de estudiantes de segundo grado de educación primaria, con un tamaño del efecto grande.

Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas que han explorado el impacto de enfoques interdisciplinarios en etapas tempranas. Por ejemplo, Michuy Gaibor et al. (2023) reportaron mejoras en los conocimientos matemáticos al implementar enfoques STEAM, destacando la integración de disciplinas como factor clave para el progreso académico. De manera similar, Vicharra Lindo & Ppacco Jiménez (2024) encontraron incrementos significativos en las habilidades geométricas mediante propuestas didácticas interdisciplinarias, lo que refuerza la efectividad de este tipo de intervenciones en contextos educativos similares. Estos resultados también se alinean con otras experiencias interdisciplinarias en educación primaria, como la integración de competencias matemáticas con el aprendizaje de una segunda lengua extranjera mediante la metodología CLIL (Restrepo-Tangarife, 2024) y la aplicación del método STEM como recurso pedagógico en la enseñanza de ciencias naturales en contextos vulnerables (Arguello-Guevara, 2025).

La reducción observada en la dispersión de los puntajes también se alinea con estudios que sugieren que los enfoques activos e integrados contribuyen a una mayor uniformidad en el rendimiento del grupo (Placencia Guerrero, 2025). Este aspecto resulta particularmente relevante en aulas con heterogeneidad inicial, como la presente.

No obstante, el estudio presenta limitaciones importantes que deben considerarse. El tamaño muestral reducido (n = 14) y la selección no probabilística por conveniencia limitan la generalización de los resultados (Creswell & Creswell, 2018). Además, la ausencia de un grupo de control en el diseño cuasiexperimental impide atribuir con certeza absoluta la mejora exclusivamente a la intervención, ya que factores como la maduración, el efecto de práctica o variables externas no controladas podrían haber influido en ella (Campbell & Stanley, 1963). Asimismo, la aplicación de la intervención por parte del docente habitual podría introducir un sesgo del investigador.

A pesar de estas limitaciones, los resultados aportan evidencia empírica sobre la viabilidad de estrategias interdisciplinarias de bajo costo tecnológico para mejorar el rendimiento matemático en la educación primaria. Futuras investigaciones deberían replicar el estudio empleando diseños experimentales con grupo de control y muestras más amplias, preferiblemente mediante muestreo probabilístico. También sería valioso incorporar medidas adicionales del proceso de aprendizaje (por ejemplo, mediante observaciones sistemáticas o registros de participación) para complementar los datos de rendimiento y ofrecer una visión más completa del impacto de estas estrategias.

Conclusión

La presente investigación proporciona evidencia empírica de que la implementación de estrategias interdisciplinarias que integran matemáticas, ciencias naturales y arte se asoció con una mejora significativa en el rendimiento matemático de estudiantes de segundo grado de educación primaria, junto con una mayor uniformidad en los puntajes del grupo.

Este hallazgo destaca la potencialidad de enfoques pedagógicos integrados que no requieren tecnologías avanzadas, lo que facilita su implementación en contextos escolares con recursos limitados. Los resultados contribuyen al conocimiento sobre la didáctica activa en la educación básica y refuerzan la importancia de superar la enseñanza disciplinar aislada.

En síntesis, las estrategias interdisciplinarias evaluadas constituyen una herramienta pedagógica accesible y efectiva para fortalecer el aprendizaje matemático en etapas tempranas, aunque se requieren estudios futuros con diseños más robustos para consolidar y generalizar estos efectos.

Cómo citar
Zavala-Regalado, H., García-Murillo, G., & Vera-Pisco, D. (2026). Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 132-136. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.752

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
132-136

Declaración sobre el Uso de Inteligencia Artificial

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Conflicto de Interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio contó con autorización institucional y consentimiento informado de los representantes legales, lo que garantizó la participación voluntaria, el anonimato, la confidencialidad y el uso científico de los datos.

Referencias

Arguello-Guevara, J. V. (2025). El método STEM como recurso pedagógico de innovación curricular para la enseñanza de las ciencias naturales en comunidades educativas de contexto vulnerable. *Revista Docentes 2.0, 18*(1), 278-290. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.611

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Rand McNally.

Crespo Ávila, H. S., & Chumaña Suquillo, J. (2021). Propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinarios para incrementar el desarrollo cognitivo. *Mendive Revista de Educación, 19*(4), 1203-1215. https://n9.cl/eje16

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications, Inc.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Hill.

Infante-Malachias, M. E., y Araya-Crisóstomo, S. A. (2023). Interdisciplinariedad como desafío para educar en la contemporaneidad. *Educar em Revista, 39*. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88371

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4th ed.). Wadsworth Thomson Learning.

Michuy Gaibor, M. F., MolinaVerdugo, A. L., Peña, P. M., & VistinVistin, J. M. (2023). El enfoqueSTEAM para la mejora deconocimientos y motivación desde unaprendizaje interdisciplinario enestudiantes de primaria. *PrometeoConocimiento Científico, 3*(2), e51. https://doi.org/https://doi.org/10.55204/pcc.v3i2.e51

Panqueban, D., & Henríquez-Rivas, C. (2025). Interdisciplinary Mathematics Education: A Systematic Review. *European Journal of Educational Research, 14*(3), 873-887. https://doi.org/https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.3.873

Placencia Guerrero, V. O. (2025). Implementación de un programa interdisciplinario e integral de actividad física en la Escuela Isaac Chico. *Implementación de un programa interdisciplinario e integral de actividad física en la Escuela Isaac Chico.* [Tesis de maestría]. Universidad de Cuenca. https://n9.cl/f6nd81

Restrepo-Tangarife, J. S. (2024). Desarrollo de competencias matemáticas desde la resolución de problemas articulado con el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. *Revista Docentes 2.0, 17*(2), 34-41. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.522

Roby-Ortega, P., & Esteves-Fajardo, Z. (2024). Problemas de aprendizaje en escuelas rurales del Ecuador. *CIENCIAMATRIA, 10*(2), 70-79. https://doi.org/https://doi.org/10.35381/cm.v10i2.1314

Tytler, R., Mulligan, J., Prain, V., White, P., Xu, L., Kirk, M., Nielsen, C., & Speldewinde, C. (2021). An interdisciplinary approach to primary school mathematics and science learning. *Revista Internacional de Educación Científica, 43*(12), 1926-1949. https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1946727

Vicharra Lindo, D. E., & Ppacco Jiménez, M. C. (2024). Desarrollo de habilidades geométricas a través de una experiencia interdisciplinaria. *Revista de Investigación Estadística, 6*(1), 107-114. https://n9.cl/xv9pv

Cómo citar
Zavala-Regalado, H., García-Murillo, G., & Vera-Pisco, D. (2026). Estrategias Interdisciplinarias para el Fortalecimiento de las Competencias Matemáticas en el Segundo Nivel de Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 132-136. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.752

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

ARTÍCULO

Los Esquemas de Afrontamiento y su Impacto en el Burnout

Coping Schemas and Their Impact on Burnout

Akemi Andrea Noda-Fuentes[1]

[1]Universidad Privada San Francisco de Asís - SEPAMOS, La Paz, Bolivia, email: aa.noda@e.usfa.edu.bo

Recibido: Septiembre 16, 2025 | **Aceptado:** Enero 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.763

RESUMEN

En la actualidad, vivimos en un entorno caracterizado por múltiples exigencias en los ámbitos social, familiar y laboral. En particular, el ámbito laboral ha despertado un interés creciente, dado que se reconoce el impacto del bienestar psicológico en el rendimiento laboral. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre los esquemas de afrontamiento y la manifestación del síndrome de burnout en contextos organizacionales. Para ello, se realizó con enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, mediante el método hermenéutico, el diseño narrativo-temático, de tipo documental-analítico y de corte transversal. La población estuvo conformada por investigaciones científicas publicadas entre 2017 y 2024, obtenidas a través de las bases de datos Google Académico, Scielo, Dialnet y Redalyc. Se utilizaron la técnica de revisión bibliográfica y la herramienta de matriz de análisis documental, que permitieron organizar y sistematizar la información en categorías temáticas. El análisis fue crítico, cualitativo y sistemático. Los resultados revelaron que el afrontamiento evitativo se asocia con niveles más altos de burnout, mientras que las estrategias adaptativas, como la resolución de problemas y el apoyo social, actúan como factores protectores. La discusión subrayó la influencia del género, de la resiliencia y de la calidad metodológica de los estudios en los hallazgos. En conclusión, se enfatiza la importancia de fortalecer las estrategias de afrontamiento adaptativas para mitigar el impacto del burnout en los entornos laborales. Se respetaron los principios éticos y de integridad académica durante todo el proceso de investigación.

PALABRAS CLAVE: Afrontamiento, Bienestar Psicológico, Burnout, Estrés Crónico, Afrontamiento Evitativo.

ABSTRACT

Currently, we live in an environment characterized by multiple demands in the social, family, and work spheres. The work environment, in particular, has attracted increasing attention, given the recognized impact of psychological well-being on employee performance. This research aimed to analyze the relationship between coping strategies and the manifestation of burnout syndrome in organizational contexts. To this end, a qualitative approach was employed, framed within the interpretive paradigm, using the hermeneutic method, a narrative-thematic design, and a documentary-analytical, cross-sectional approach. The population consisted of scientific studies published between 2017 and 2024, obtained from the following databases: Google Scholar, SciELO, Dialnet, and Redalyc. The bibliographic review technique and a document analysis matrix were used to organize and systematize the information into thematic categories. The analysis was critical, qualitative, and systematic. The results revealed that avoidant coping is associated with higher levels of burnout, while adaptive strategies, such as problem-solving and social support, act as protective factors. The discussion highlighted the influence of gender, resilience, and the methodological quality of the studies on the findings. In conclusion, the importance of strengthening adaptive coping strategies to mitigate burnout in the workplace is emphasized. Ethical principles and academic integrity were respected throughout the research process.

KEYWORDS: Coping, psychological well-being, burnout, chronic stress, avoidant coping.

Cómo citar

Noda-Fuentes, A. (2026). Los Esquemas de Afrontamiento y su Impacto en el Burnout. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 137-145. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.763

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

Introducción

En la actualidad, vivimos en un entorno caracterizado por múltiples exigencias en los ámbitos social, familiar y laboral. En particular, el ámbito laboral ha despertado un interés creciente, dado que se reconoce el impacto del bienestar psicológico en el rendimiento laboral. Orozco et al. (2020) señalan que "dentro del ámbito laboral, el estrés y los factores de riesgo psicosociales son algunos de los responsables más comunes de enfermedades que afectan tanto la salud del trabajador como la productividad" (p. 26).

Ante esta problemática, se han explorado soluciones vinculadas al afrontamiento individual. Magaña et al. (2019) lo definen como "el esfuerzo para manejar las demandas específicas internas y/o externas que se evalúan como excesivas en relación con los recursos de la persona" (p. 104). En tal sentido, los esquemas de afrontamiento funcionan como modelos mentales y conductuales que les permiten a las personas afrontar situaciones estresantes. Su eficacia varía según se trate de estilos adaptativos o desadaptativos.

En este marco, uno de los fenómenos más estudiados es el síndrome de burnout, caracterizado por un proceso de desgaste emocional, físico y mental. Según Jorquera & González (2021), existe una estrecha relación entre el bienestar psicológico y el burnout. Por su parte, Valdivieso-León et al. (2020) sostienen que la gestión del estrés y las estrategias de afrontamiento dependen de cómo cada persona evalúa, emocional y cognitivamente, su situación. Lovo (2020) describe el burnout como un estado de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que surge cuando una situación supera la capacidad de respuesta del individuo (p. 112). La presencia de este síndrome puede afectar gravemente la salud integral del trabajador, lo que repercute en su rendimiento y productividad en el entorno laboral.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación entre los esquemas de afrontamiento y la manifestación del síndrome de burnout en contextos organizacionales. A partir de este propósito, se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera influyen los esquemas de afrontamiento en la aparición del síndrome de burnout en el ámbito laboral? El análisis permite comprender mejor los factores psicosociales que inciden en el bienestar ocupacional y aportar elementos útiles para la prevención e intervención en las organizaciones.

Metodología

Con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado, se desarrolló una investigación cualitativa que se enmarca en el paradigma interpretativo, según Guba & Lincoln (1994), y parte de la premisa: "la realidad es construida socialmente y los fenómenos deben comprenderse desde la perspectiva de los actores involucrados". En este contexto, se optó por el método hermenéutico, que permite interpretar significados a partir de discursos, textos y experiencias (Gadamer, 1977). Este método fue clave para abordar en profundidad el fenómeno estudiado.

El diseño de investigación adoptado fue de tipo narrativo-temático, lo que permitió estructurar el estudio en torno a temas clave extraídos de la revisión de la literatura. Asimismo, se desarrolló una investigación de tipo documental analítico y de corte transversal, lo que permitió explorar y examinar sistemáticamente la información disponible en un periodo determinado.

El presente trabajo se basó en un enfoque cualitativo. Según Schenkel & Pérez (2018), este tipo de investigación se caracteriza por su flexibilidad metodológica y por priorizar la profundidad frente a la generalización. Además, se incorporó una perspectiva exploratoria, definida desde un enfoque orientado a explorar fenómenos poco conocidos y a ajustarla a medida que se avanza en la comprensión (Sanches y Murillo, 2021, citados en Vizcaíno et al., 2023).

La técnica utilizada fue la revisión bibliográfica. De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza (2018), este tipo de análisis busca una comprensión profunda de los fenómenos mediante la identificación de temas, conceptos y relaciones entre ellos. Para ello, se consultaron bases de datos académicas: Google Académico, SciELO, Dialnet y Redalyc. Las búsquedas se realizaron utilizando términos clave como "esquema de afrontamiento evitativo", "estilos de afrontamiento", "síndrome de burnout" y "estrés laboral y estrategias de afrontamiento".

Cómo citar
Noda-Fuentes, A. (2026). Los Esquemas de Afrontamiento y su Impacto en el Burnout. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 137-145. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.763

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

La herramienta empleada fue una matriz de análisis documental que permitió sistematizar la información recopilada. Esta matriz organizó los contenidos en categorías temáticas, lo que facilitó el análisis comparativo y crítico.

El análisis de los datos fue cualitativo, crítico y sistemático. Se centró en examinar definiciones, clasificaciones y factores asociados al burnout y a los esquemas de afrontamiento. De esta forma, se pudo comprender la interacción entre ambas variables e identificar vacíos y oportunidades en el cuerpo teórico existente.

De acuerdo con Leyva & Guerra (2020), destacan que este especifica cómo se concretan los objetivos de investigación y delinea el objeto empírico mediante una planificación coherente. Para ello, se revisaron artículos científicos publicados entre 2017 y 2024, lo que garantizó la actualidad y la pertinencia de las fuentes.

La investigación incluyó una declaración ética: se respetaron los principios de integridad académica, asegurando la fidelidad a las fuentes consultadas, evitando el plagio y promoviendo la transparencia en el análisis de la información. En coherencia con el enfoque cualitativo y el método hermenéutico adoptados, los hallazgos del presente estudio no se derivaron de la aplicación de instrumentos a una muestra empírica propia, sino que emergieron del análisis sistemático, interpretativo y crítico de la literatura científica revisada. En consecuencia, los resultados se construyeron a partir de la identificación, categorización y síntesis de aportes teóricos y empíricos provenientes de investigaciones previas, lo que permitió reconocer patrones, tendencias y convergencias conceptuales. Por ello, el análisis evitó el uso de un lenguaje de confirmación empírica directa o de generalización causal, manteniendo explícito que las evidencias presentadas provienen de estudios secundarios y no de mediciones directas realizadas por los autores.

Resultados

A continuación, se presentan las características y aportes de las fuentes consultadas, lo que facilita una mejor comprensión de las variables estudiadas. Posteriormente, se desarrolla un análisis de los hallazgos vinculados a los esquemas de afrontamiento y de su impacto en el síndrome de burnout. Es importante señalar que, para la recolección de información sobre los esquemas de afrontamiento, se consideraron todas las investigaciones relacionadas con situaciones estresantes, lo que permitió identificar enfoques, estrategias y resultados relevantes en torno a la problemática analizada.

Tabla 1

Resumen de Fuentes "Estrategias de afrontamiento".

Autor (es)	Año	Título	Metodología	Objetivo	Hallazgos principales
Cháidez Nevárez & Barraza Macías	2018	Afrontamiento al estrés y su relación con el tipo de jornada laboral en docentes de educación primaria	Correlacional, transversal, con la participación de 61 docentes de educación primaria	Establecer la relación que hay entre las estrategias de afrontamiento al estrés laboral docente y el tipo de jornada laboral	Las estrategias pasivas (evitativas) están más presentes en jornadas laborales extensas, mientras que las estrategias activas predominan en jornadas normales
Gorozabel Vetrov & García Cedeño	2020	Resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes egresados de psicología clínica de la Universidad Técnica de Manabí durante la pandemia COVID-19	Un enfoque de investigación mixta, con un diseño descriptivo - correlacional, a una población de 69 estudiantes	Determinar la relación entre la resiliencia y las estrategias de afrontamiento en egresados de psicología clínica	La resiliencia tiene una débil correlación con las estrategias adaptativas Las estrategias de afrontamiento que más correlación tienen con la resiliencia son: resolución de problemas, apoyo social, reestructuración cognitiva y expresión emocional
Magaña, M., Bermejo Higuera, J. C.,	2019	Estilos de afrontamiento y diferencias de género ante la muerte	Análisis cualitativo, con entrevistas semiestructuradas a	Analizar las relaciones entre los distintos estilos y estrategias de	Se evidenció que las mujeres utilizan más las estrategias de apoyo social y de expresión

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

Villacieros, M., & Prieto, R.			una población de 216 personas	afrontamiento y la capacidad de afrontamiento de la muerte	emocional, mientras que los hombres recurren al afrontamiento evitativo.
Morán Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G.	2019	Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia	Estudio transversal con cuestionarios estandarizados a 734 personas	Averiguar qué estrategias de afrontamiento predicen mayor resiliencia	Las estrategias de resolución de problemas y la reestructuración cognitiva son los más utilizados para pronosticar los altos niveles de resiliencia
Noguera Mena, H.	2021	Fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento en relación con el estrés laboral: una experiencia de sistematización	Análisis cualitativo con una población de 14 personas	Analizar las transformaciones que se presentan en el sistema cliente a la luz de las experiencias sistematizadas, del facilitador y las personas participantes, en la intervención de enfermería en salud mental para el fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento del estrés en el contexto laboral de la empresa Hellman, Costa Rica	Un adecuado entrenamiento en habilidades emocionales puede mejorar las estrategias de afrontamiento
Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, IM	2020	Estrategia de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación infantil - primaria	Enfoque cuantitativo con un análisis correlacional y una muestra de 276 estudiantes.	Analizar las estrategias de afrontamiento del estrés que utiliza el alumnado de los grados de educación infantil y primaria, para hacer frente a las situaciones estresantes del entorno universitario	Ante los altos niveles de estrés existe una asociación con las estrategias evitativas; mientras que las estrategias centradas en la resolución de problemas y el apoyo social son más efectivas para afrontarlo

Nota. Resumen de las fuentes identificadas vinculadas a las estrategias de afrontamiento, elaboración propia (2024).

La Tabla 1 presenta una revisión de las estrategias de afrontamiento en distintos ámbitos y poblaciones, y visibiliza su relación con las variables: jornada laboral, estrés académico, diferencias de género y resiliencia. En cuanto a la metodología empleada en las investigaciones revisadas, se identificaron diseños correlacionales, transversales, cuantitativos y cualitativos. Sin embargo, algunos estudios realizados con muestras pequeñas, como el desarrollado por Noguera (2021), con apenas 14 participantes, podrían carecer de validez externa. En contraste, investigaciones como la de Morán Astorga et al. (2019), que contó con una muestra representativa de 734 personas, aportan resultados más sólidos y significativos.

Asimismo, las investigaciones consultadas abordaron el afrontamiento desde distintas perspectivas, con el propósito de determinar qué estrategias emplean las personas para afrontar situaciones exigentes o estresantes. En el ámbito laboral, Cháidez Nevárez & Barraza Macías (2018) y Noguera Mena (2021) coincidieron en que la estrategia de afrontamiento más común es la evitativa. Ambos estudios sugieren que esta puede reducirse mediante intervenciones de entrenamiento emocional, orientadas al fortalecimiento de recursos personales más adaptativos.

En el ámbito académico, Valdivieso-León et al. (2020) identificaron que la estrategia centrada en la resolución de problemas es más efectiva en situaciones de estrés académico. Por su parte, Gorozabel Vetrov & García Cedeño (2020), junto con

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

Morán Astorga et al. (2019), señalan: "los altos niveles de resiliencia se asocian estrechamente con estrategias de afrontamiento adaptativas: la búsqueda de apoyo social, la orientación hacia la solución de problemas y la aceptación".

Tabla 2

Resumen de Fuentes "Síndrome de Burnout".

Malagón-Rojas, Jeadran N., Torres, Liliana Elisa Rosero, Puentes, Alejandro Peralta, & Téllez-Ávila, Eliana M.	2021	La "Moda del burnout" en el sector salud: una revisión sistemática de la literatura	Se utilizó el método PRISMA, como estrategia para guiar la búsqueda de la revisión bibliográfica	Describir la situación actual del síndrome de burnout en estudiantes y trabajadores de salud en Colombia	Se evidenció una prevalencia del 6.97% en estudiantes, mientras que el 8,3% en profesionales de la salud Debido a que la calidad metodológica es mala, se vio por conveniente sugerir investigaciones con mayor rigor metodológico
Vargas-Cruz LD, Niño-Cardozo CL, Acosta-Maldonado YY.	2017	Estrategias que modulan el síndrome de burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica	Revisión bibliográfica de 1.833 artículos entre los años 2000 y 2016	Identificar las estrategias para intervenir el síndrome de burnout analizando las variables de despersonalización, realización personal y cansancio emocional	16 de 17 artículos analizados mostraron una disminución de burnout, mediante las intervenciones en las dimensiones propuestas por Maslach y Jackson.
Cruz, D. M., & Puentes	2017	Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja	Investigación descriptiva correlacional, desarrollada con 113 guardas de seguridad	Identificar la presencia del síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento en guardas de seguridad, y evaluar la relación de las dimensiones del síndrome con las diferentes estrategias de afrontamiento	Los niveles encontrados del síndrome de Burnout a partir de los resultados obtenidos en sus dimensiones agotamiento emocional, cinismo y eficacia, son las estrategias de afrontamiento más utilizadas ante situaciones de estrés
Valadez Jimenez, A., Uribe Alvarado, J. I., Vacío Muro, M. D. L. Á., & Torres-López, T. M.	2019	Relación entre situaciones generadoras de estrés, burnout y afrontamiento en entrenadores deportivos	Estudio descriptivo correlacional, con la participación de 142 entrenadores deportivos	Investigar los índices de burnout en una muestra de entrenadores deportivos, así como su relación con los estilos de afrontamiento	Resalta que las mujeres presentan mayores porcentajes de burnout en comparación con los hombres, de acuerdo con el tipo de deporte; sin embargo, tanto hombres como mujeres presentan altos niveles de burnout en deportes de resistencia y competición. Y en relación con el afrontamiento los hombres utilizan el afrontamiento centrado en el problema y las mujeres centrado en la emoción
Burgos Cárdenas, A. P., Orozco Fernández, I.	2020	Síndrome de burnout y su incidencia en el ámbito laboral	Revisión bibliográfica de fuentes científicas sobre el síndrome de burnout en el ámbito laboral	Identificar y describir la incidencia del síndrome de burnout en el ámbito laboral	Los factores que más contribuyen en el desarrollo del síndrome de burnout son la falta de reconocimiento, las malas relaciones interpersonales y la sobrecarga laboral, generando pérdidas económicas dentro las organizaciones

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

Noguera Mena, H.	2021	Fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento en relación con el estrés laboral: una experiencia de sistematización	Análisis cualitativo con una población de 14 personas	Analizar las transformaciones que se presentan en el sistema cliente a la luz de las experiencias sistematizadas, del facilitador y las personas participantes, en la intervención de enfermería en salud mental para el fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento del estrés en el contexto laboral de la empresa Hellman, Costa Rica	El burnout llega a disminuir siempre y cuando se promueva estrategias y habilidades emocionales en trabajadores que se encuentren con altos niveles de estrés.

Nota. Resumen de las fuentes identificadas vinculadas al síndrome de burnout, elaboración propia (2024).

La Tabla 2 resume los artículos más significativos sobre el síndrome de burnout en diferentes entornos, tanto personales como laborales, y con diversas metodologías de investigación. En este sentido, se observan revisiones sistemáticas realizadas por Malagón-Rojas et al. (2021), Vargas-Cruz et al. (2017) y Burgos Cárdenas & Orozco Fernández (2020); mientras que Cruz & Puentes (2017) y Valadez Jiménez et al. (2019) emplearon estudios descriptivos correlacionales, y Noguera Mena (2021) desarrolló una investigación de análisis cualitativo. Esta diversidad metodológica permite abordar y comprender el síndrome de burnout desde múltiples perspectivas.

Las investigaciones también se realizaron en distintos ámbitos laborales. En el área de la salud, Malagón-Rojas et al. (2021) y Vargas-Cruz et al. (2017) se centraron en estudiantes y profesionales del sector; Valadez Jiménez et al. (2019) analizaron la situación de los entrenadores deportivos; mientras que Burgos Cárdenas & Orozco Fernández (2020) abordaron el burnout en el contexto laboral en general.

Entre los resultados, se destaca que, en la investigación de Malagón-Rojas et al. (2021), la prevalencia del burnout es más alta en profesionales de la salud (8,3%) que en estudiantes (6,97%). Asimismo, los estudios de Vargas-Cruz et al. (2017) y Cruz & Puentes (2017) resaltan la eficacia de las intervenciones orientadas a disminuir el burnout, en particular en los aspectos relacionados con la despersonalización, el cansancio emocional y la realización personal. En cuanto a las diferencias de género, Valadez Jiménez et al. (2019) señalan que las mujeres presentan niveles más altos de burnout y suelen emplear estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, mientras que los hombres tienden a utilizar estrategias centradas en el problema, lo que se traduce en niveles más bajos de burnout.

La Tabla 2 evidencia la prevalencia del síndrome de burnout y la importancia de promover estrategias de afrontamiento adaptativas que contribuyan a disminuir sus efectos, a fin de prevenir la afectación de la salud física y emocional de las personas. Respecto al afrontamiento evitativo, Cháidez Nevárez & Barraza Macías (2018) señalan que los docentes tienden a emplear esta estrategia, lo que provoca altos niveles de agotamiento emocional y de despersonalización. De forma complementaria, según Cruz & Puentes (2017), cuando predomina el afrontamiento evitativo, se observa un mayor cinismo y una pérdida de interés en el trabajo. Por lo tanto, el afrontamiento evitativo favorece el desarrollo del burnout debido a la exposición prolongada al estrés.

Por otro lado, las estrategias adaptativas, en términos de resolución de problemas y de búsqueda de apoyo social, actúan como factores protectores frente al burnout. Para Noguera Mena (2021), fomentar este tipo de afrontamiento disminuye el agotamiento emocional y, además, destaca la eficacia de las técnicas de mindfulness y del entrenamiento en habilidades emocionales para la prevención y el manejo del burnout.

Esta revisión bibliográfica evidencia que el afrontamiento evitativo se relaciona estrechamente

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

con el burnout y que las estrategias de afrontamiento (adaptativas y desadaptativas) varían según el contexto y el género. No obstante, deben considerarse las limitaciones metodológicas de algunos estudios, que pueden afectar la claridad de los resultados y de las propuestas vinculadas al desarrollo y a la adquisición de estrategias de afrontamiento adaptativas.

Discusiones

Los hallazgos de esta investigación permiten responder la pregunta planteada: los esquemas de afrontamiento influyen directamente en la manifestación del síndrome de burnout, siendo las estrategias evitativas un factor de riesgo significativo, mientras que las adaptativas actúan como mecanismos protectores. Esta conclusión se respalda en los estudios revisados, en los que se evidenció que la elección del tipo de afrontamiento puede determinar la intensidad del agotamiento emocional, de la despersonalización y de la baja realización personal.

En línea con este resultado, investigaciones de Valdivieso-León et al. (2020) y de Noguera Mena (2021) sostienen que las estrategias centradas en la resolución de problemas y en el apoyo social contribuyen a reducir los efectos del burnout. Del mismo modo, Morán Astorga et al. (2019) identificaron una capacidad predictiva de la reestructuración cognitiva y de la resolución de problemas en función de niveles elevados de resiliencia, una variable estrechamente ligada a una menor vulnerabilidad frente al estrés laboral. Estos hallazgos son consistentes con los de Vargas-Cruz et al. (2017), quienes demostraron la efectividad de intervenciones dirigidas a fortalecer las habilidades emocionales para reducir los niveles de burnout.

Asimismo, los estudios de Cruz & Puentes (2017) y Burgos Cárdenas & Orozco Fernández (2020) coinciden en señalar la influencia determinante de la sobrecarga laboral y de las malas relaciones interpersonales en la aparición del síndrome. En estos contextos, las estrategias de afrontamiento desempeñan un papel central en la manera de afrontar dichas condiciones, lo cual se evidencia en la capacidad del afrontamiento activo para contrarrestar los efectos negativos del entorno laboral.

En cuanto a las diferencias de género, Valadez Jiménez et al. (2019) destacan una mayor prevalencia de burnout en mujeres, vinculada al uso predominante de estrategias emocionales. Este hallazgo se relaciona con los resultados de Magaña et al. (2019), quienes señalan una mayor frecuencia de uso del apoyo social y de la expresión emocional en mujeres, lo cual resulta insuficiente en escenarios de alta demanda, lo que refuerza la necesidad de combinar estas estrategias con otras más resolutivas.

Una de las principales limitaciones de la investigación radica en la naturaleza documental de la metodología, lo que impide generalizar los resultados. Además, algunas fuentes analizadas, como la investigación de Noguera (2021), presentan muestras pequeñas que limitan la validez externa. También la heterogeneidad metodológica entre los estudios revisados puede afectar la comparación directa de los resultados, aunque permite una visión más amplia del fenómeno.

Para futuras investigaciones, se sugiere realizar estudios empíricos que integren enfoques cuantitativos y cualitativos, con muestras más amplias y representativas. Además, sería pertinente desarrollar programas de intervención que evalúen longitudinalmente el efecto de las estrategias de afrontamiento sobre la aparición o la disminución del burnout en distintos sectores laborales.

Conclusiones

Este estudio tiene especial relevancia en el ámbito de la salud ocupacional, al evidenciar la relación entre los estilos de afrontamiento y la aparición del síndrome de burnout. La evidencia empírica demuestra la incidencia del modo de afrontamiento del estrés laboral en la amplificación o mitigación de sus consecuencias emocionales, lo que justifica la necesidad de promover estrategias adaptativas en el interior de las organizaciones.

En términos de impacto, los resultados permiten reforzar los objetivos de la investigación al confirmar la eficacia de las estrategias de afrontamiento centradas en la resolución de problemas, el apoyo social y la reestructuración cognitiva para reducir los síntomas del burnout. De

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

manera complementaria, se identificó el afrontamiento evitativo en condición de predictor negativo del bienestar psicológico, con repercusiones directas en la productividad y la salud de los trabajadores

Finalmente, se recomienda a futuras investigaciones ampliar la diversidad de contextos estudiados y profundizar en el análisis de variables intervinientes como la cultura organizacional, el género y el nivel educativo. Asimismo, sería conveniente implementar intervenciones psicoeducativas con un enfoque preventivo que capaciten a los trabajadores en habilidades emocionales, resiliencia y manejo del estrés. Esto contribuiría no solo al bienestar individual, sino también al fortalecimiento del clima laboral y a la sostenibilidad de las organizaciones.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés que pudiera afectar la realización de este estudio. Aunque el artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, dicho apoyo no condicionó el diseño de la investigación, el procesamiento de los datos, el análisis de los resultados ni las conclusiones presentadas. La totalidad del trabajo se desarrolló con independencia académica, imparcialidad y rigor científico.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que el presente artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, entidad que asumió los costos asociados a su desarrollo y/o publicación. No obstante, dicho apoyo no influyó en el diseño metodológico, el análisis de los datos, la interpretación de los resultados ni en las conclusiones del estudio. La investigación se desarrolló con independencia académica, rigor científico y plena responsabilidad del autor.

Declaración de Ética

El presente estudio cumplió con los principios éticos aplicables a la investigación académica. Dado su carácter documental-analítico, se basó exclusivamente en la revisión de literatura científica publicada entre 2017 y 2024, sin intervención con participantes humanos ni uso de datos personales identificables. Asimismo, se garantizó la integridad académica, la fidelidad a las fuentes consultadas, la prevención del plagio y el tratamiento responsable de la información. El artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, apoyo que no influyó en el análisis, la interpretación ni las conclusiones del estudio.

Referencias

Burgos Cárdenas, A. P., & Orozco Fernández, I. (2020). Síndrome de burnout y su incidencia en el ámbito laboral. *Revista de Investigación Formativa: Innovación y Aplicaciones Técnico-Tecnológicas, 2*(1), 9. https://ojs.formacion.edu.ec/index.php/rei/article/view/v2.n1.a9

Cháidez Nevárez, J., & Barraza Macías, A. (2018). Afrontamiento al estrés y su relación con el tipo de jornada laboral en docentes de educación primaria. *Informes Psicológicos, 18*(2), 63-75. https://doi.org/10.18566/infpsic.v18n2a04

Cruz, D. M., & Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja. *Psicogente, 20*(38). https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2548

Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Sígueme.

Gorozabel Vetrov, A. T., & García Cedeño, M. L. (2020). Resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes egresados de Psicología Clínica. *Revista Sinapsis, 3*(18).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.

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

Jorquera Gutiérrez, R., & González Rodríguez, S. (2021). Bienestar psicológico y sentimiento de individuación laboral en trabajadores chilenos. *Investigación Psicológica*, 23-33.

Leyva Haza, J., & Guerra Véliz, Y. (2020). Objeto de investigación y campo de acción: Componentes del diseño de una investigación científica. *EDUMECENTRO, 12*(3), 241-260.

Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno*, (70), 110-120. https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
137-145

Magaña, M., Bermejo Higuera, J. C., Villacieros, M., & Prieto, R. (2019). Estilos de afrontamiento y diferencias de género ante la muerte. *Revista de Psicoterapia, 30*(112), 103-117. https://doi.org/10.33898/rdp.v30i112.269

Malagón-Rojas, J. N., Torres, L. E. R., Puentes, A. P., & Téllez-Ávila, E. M. (2021). La "moda del burnout" en el sector salud: Una revisión sistemática de la literatura. *Psicología desde el Caribe, 38*(1), 29-46. https://doi.org/10.14482/psdc.38.1.158.723

Morán Astorga, M. C., Finez-Silva, M. J., Menezes dos Anjos, E., Pérez-Lancho, M. C., Urchaga-Litago, J. D., & Vallejo-Pérez, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 183-190. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1542

Noguera Mena, H. (2021). Fortalecimiento de las estrategias de afrontamiento en relación al estrés laboral: Una experiencia de sistematización. *Enfermería Actual de Costa Rica*, (40), e43713. https://doi.org/10.15517/revenf.v0i40.43713

Orozco, C. S., Vargas, J. D. P., Carvajal, O. I. G., & Torres, B. E. M. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(1), 25-30.

Sanches, M., & Murillo, F. J. (2021). Investigación exploratoria: fundamentos y aplicación. En D. Vizcaíno et al. (Eds.), *Fundamentos de investigación educativa*. Editorial Académica Española.

Schenkel, E. N., & Pérez, M. I. (2018). *Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico*. CLACSO.

Valadez Jiménez, A., Uribe Alvarado, J. I., Vacío Muro, M. D. L. Á., & Torres-López, T. M. (2019). Relación entre situaciones generadoras de estrés, burnout y afrontamiento en entrenadores deportivos. *Revista de Psicología del Deporte, 28*(2), 161-168.

Valdivieso-León, L., Lucas Mangas, S., Tous-Pallarés, J., & Espinoza-Díaz, I. M. (2020). Estrategias de afrontamiento del estrés académico universitario: Educación infantil-primaria. *Educación XXI, 23*(2), 165-186. https://doi.org/10.5944/educxx1.25651

Vargas-Cruz, L. D., Niño-Cardozo, C. L., & Acosta-Maldonado, Y. Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de burnout en enfermeros(as): Una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado, 14*(1), 111-131.

Vasilachis, I. (1992). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vizcaíno Zúñiga, P. I., Cedeño Cedeño, R. J., & Maldonado Palacios, I. A. (2023). Metodología de la investigación científica: Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

Cómo citar
Noda-Fuentes, A. (2026). Los Esquemas de Afrontamiento y su Impacto en el Burnout. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 137-145. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.763

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

ARTÍCULO

Abordaje de la Regulación Emocional desde la Segunda y Tercera Generación de la Terapia Cognitivo Comportamental

Approach to Emotional Regulation from the Second and Third Generations of Cognitive-Behavioral Therapy

Paola Patricia Terán-Tirado[1]

[1]Universidad Privada San Francisco de Asís, La Paz, Bolivia, email: pteran@usfa.edu.bo

Recibido: Septiembre 16, 2025 | **Aceptado:** Enero 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.762

RESUMEN

La regulación emocional permite moldear la cualidad, la cuantía y la expresión de la emoción. El objetivo de la investigación fue examinar los aportes de las terapias cognitivo-comportamentales de segunda y tercera generación al abordaje de la desregulación emocional. Desde el paradigma interpretativo y el método hermenéutico, con un enfoque cualitativo, el diseño fue narrativo-temático, de tipo documental-analítico y de corte transversal. Se analizaron fuentes académicas publicadas entre 2017 y 2024, clasificadas en categorías temáticas orientadas a contrastar las distintas perspectivas terapéuticas. Los resultados indican una orientación de las terapias de segunda generación, entre ellas la terapia cognitiva de Beck y la terapia racional emotiva de Ellis, hacia la modificación de creencias distorsionadas con el propósito de mejorar la regulación emocional. En contraste, las terapias de tercera generación, entre ellas la Terapia Dialéctica Conductual (TDC), la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT), el mindfulness y la terapia metacognitiva, priorizan la aceptación de las experiencias internas, la atención plena, la defusión cognitiva y la identificación de valores personales como estrategias centrales para regular las emociones. Este cambio paradigmático refleja una transición de perspectivas basadas en el control del pensamiento hacia modelos que promueven la flexibilidad psicológica y la convivencia con los estados emocionales. A pesar de su potencial, algunas terapias de tercera generación aún requieren una validación empírica más sólida. Se concluye la provisión de herramientas valiosas y adaptadas a contextos clínicos contemporáneos, y se recomienda su exploración e implementación en ámbitos terapéuticos, educativos y comunitarios.

PALABRAS CLAVE: Regulación Emocional, Terapia Cognitivo Comportamental, Terapias de tercera generación.

ABSTRACT

Emotional regulation shapes the quality, intensity, and expression of emotions. The objective of this research was to examine the contributions of second- and third-generation cognitive-behavioral therapies in addressing emotional dysregulation. Using an interpretive paradigm and the hermeneutic method, a qualitative approach, the design was narrative-thematic, documentary-analytical, and cross-sectional. Academic sources published between 2017 and 2024 were analyzed and classified into thematic categories to contrast the different therapeutic perspectives. The results indicate that second-generation therapies, including Beck's cognitive therapy and Ellis's rational emotive behavior therapy, focus on modifying distorted beliefs to improve emotional regulation. In contrast, third-generation therapies, including Dialectical Behavior Therapy (DBT), Acceptance and Commitment Therapy (ACT), mindfulness, and metacognitive therapy, prioritize the acceptance of internal experiences, mindfulness, cognitive defusion, and the identification of personal values as central strategies for regulating emotions. This paradigmatic shift reflects a transition from perspectives based on thought control to models that promote psychological flexibility and acceptance of emotional states. Despite their potential, some third-generation therapies still require more robust empirical validation. The study concludes that these therapies offer valuable tools for contemporary clinical contexts and recommends their exploration and implementation in therapeutic, educational, and community settings.

KEYWORDS: Emotional regulation, cognitive behavioral therapy, third-generation therapies.

Cómo citar

Terán-Tirado, P. (2026). Abordaje de la Regulación Emocional desde la Segunda y Tercera Generación de la Terapia Cognitivo Comportamental. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 146-154. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.762

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

Introducción

La regulación emocional permite moldear la cualidad, la cuantía y la expresión de la emoción. Según Gross (2019), implica una serie de procesos mediante los cuales las personas influyen en las emociones experimentadas, en el momento de su vivencia, en la forma de su percepción y en el modo en que las manifiestan. Esta habilidad resulta esencial para el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y el funcionamiento cognitivo (Santos, 2022). Por contraste, la desregulación emocional se describe como la dificultad persistente para identificar, comprender o manejar adecuadamente las emociones, lo que imposibilita emitir respuestas adaptativas ante diversas situaciones (De la Viuda & Casas, 2020).

La desregulación emocional representa un problema creciente debido a su implicancia directa en diversos indicadores de malestar psicológico. Se ha demostrado que las dificultades en la regulación emocional predicen una menor calidad de vida en adultos jóvenes con TDAH, lo que afecta su funcionamiento general (Groen et al., 2021). Además, se ha observado una intensidad emocional elevada, lo que reduce el uso de estrategias adaptativas e incrementa los niveles de malestar psicológico (Horn et al., 2023). Cuando las emociones se experimentan de forma desbordante o sin una comprensión clara, pueden interferir en la vida cotidiana y deteriorar la capacidad adaptativa del individuo, generando una espiral de sufrimiento y desajuste emocional.

Diversos estudios han evidenciado la asociación entre la desregulación emocional y variables como la desesperanza (Gómez, 2020), la ideación suicida y la rumiación cognitiva (Velásquez et al., 2020), así como la dependencia emocional (Flores & Vilca, 2023), la depresión, la inflexibilidad psicológica (García, 2021) y los estilos evitativos de afrontamiento (Bautista et al., 2022). Además, este tipo de desregulación se vincula con conductas violentas en relaciones íntimas (Castilla & Pflücker, 2024) y, en sentido contrario, muestra una correlación negativa con la autoeficacia percibida (Lozada & Valencia, 2024). Si bien el dolor emocional forma parte de la experiencia humana, su persistencia puede incrementar el sufrimiento y afectar la salud integral (McKay et al., 2017). Las emociones, lejos de ser disfuncionales por sí mismas, cumplen roles adaptativos fundamentales: el miedo, en calidad de mecanismo protector; la ira, como delimitadora de límites; la tristeza, para la introspección; la alegría, en calidad de incentivo; y el asco, vinculado a la defensa ante lo dañino.

Con base en lo anterior, esta investigación se propuso examinar cómo se aborda la regulación emocional en las terapias cognitivo-conductuales de segunda y tercera generación. En este marco, emergen las siguientes preguntas: ¿qué sucede cuando las emociones surgen con intensidad desmedida?, ¿siguen cumpliendo su función adaptativa?, ¿cómo actuar cuando dichas emociones sobrepasan la capacidad de contención del individuo? Estas interrogantes nos llevan a reflexionar sobre si deben contenerse, expresarse libremente o expresarse estratégicamente, considerando sus posibles consecuencias.

Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, ya que buscó comprender los aportes de las terapias cognitivo-comportamentales de segunda y tercera generación al abordaje de la regulación emocional, mediante el análisis del sentido teórico, clínico y conceptual presente en la literatura especializada. Se adoptó el método hermenéutico, orientado a interpretar de manera sistemática los textos seleccionados, a identificar sus significados centrales y a contrastar las perspectivas terapéuticas vinculadas a la modificación cognitiva, la aceptación experiencial, la flexibilidad psicológica, la atención plena y el distanciamiento metacognitivo. El enfoque fue cualitativo, el diseño narrativo-temático, el tipo de investigación documental-analítica y el corte transversal, dado que se analizaron fuentes académicas publicadas entre 2017 y 2024 en un momento específico del proceso investigativo.

La población documental estuvo conformada por producciones académicas relacionadas con la regulación y la desregulación emocionales, la terapia cognitivo-comportamental de segunda generación y las terapias de tercera generación. El corpus de análisis incluyó artículos científicos, tesis universitarias, libros especializados y manuales de intervención terapéutica que abordaban directamente

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

los fundamentos, técnicas, procesos clínicos o aplicaciones de la terapia cognitiva, la terapia racional emotiva conductual, la terapia dialéctica conductual, la terapia de aceptación y compromiso, el mindfulness y la terapia metacognitiva. Se consideraron criterios de inclusión las fuentes publicadas entre 2017 y 2024, la pertinencia temática respecto del objetivo del estudio, la relación explícita con la regulación o desregulación emocional y la utilidad conceptual para comparar los enfoques terapéuticos revisados. Se excluyeron documentos sin vinculación directa con el objeto de estudio, textos de opinión sin sustento académico, fuentes duplicadas y materiales que no aportaban elementos teóricos, metodológicos o clínicos relevantes para la categorización documental.

La técnica empleada fue el análisis documental, mediante la revisión, la lectura interpretativa, la selección y la organización de fuentes académicas pertinentes. Como instrumento, se utilizó una matriz de análisis documental, estructurada en las siguientes dimensiones: autor o fuente clave, año de publicación, enfoque terapéutico, categoría temática, técnicas o procesos centrales, aportes al abordaje de la regulación emocional, evidencia reportada y limitaciones identificadas. Esta matriz permitió ordenar la información en categorías analíticas coherentes con los resultados del estudio: fundamentos de la regulación emocional, desregulación emocional, terapias de segunda generación, terapia dialéctica conductual, terapia de aceptación y compromiso, mindfulness, terapia metacognitiva y síntesis conceptual entre generaciones terapéuticas.

El análisis de la información se desarrolló en cuatro fases. En la primera fase, se identificaron y seleccionaron documentos relacionados con el objeto de estudio. En la segunda fase, se realizó una lectura analítica de las fuentes para identificar conceptos, técnicas y procesos asociados a la regulación emocional. En la tercera fase, se clasificó la información en categorías temáticas según el enfoque terapéutico y el tipo de aporte identificado. En la cuarta fase, se realizó una interpretación hermenéutica y comparativa de los hallazgos, orientada a establecer convergencias, diferencias y desplazamientos conceptuales entre las terapias de segunda y tercera generación. Este procedimiento permitió sustentar los resultados presentados en la Tabla 1 de síntesis documental y en las categorías desarrolladas posteriormente.

Para garantizar el rigor metodológico, se aplicaron criterios de coherencia interna, pertinencia temática, trazabilidad documental y triangulación teórica entre fuentes. La coherencia interna se aseguró mediante la correspondencia entre el objetivo, el diseño metodológico, las categorías de análisis y los resultados obtenidos. La pertinencia temática se garantizó al seleccionar únicamente documentos vinculados a la regulación emocional y a los enfoques terapéuticos estudiados. La trazabilidad documental se mantuvo mediante el registro organizado de las fuentes en la matriz de análisis. Finalmente, la triangulación teórica permitió contrastar los aportes de distintos autores y modelos terapéuticos, fortaleciendo la interpretación comparativa entre las terapias centradas en la modificación del pensamiento y las orientadas a la aceptación, a la flexibilidad psicológica y a la relación funcional con los eventos internos.

Resultados

La Tabla 1 presenta una revisión de los enfoques terapéuticos utilizados para abordar la regulación emocional y clasifica la información en categorías temáticas. Se sintetizan los principales autores, técnicas y procesos clave, considerando los hallazgos más relevantes de la literatura. Esta organización permite observar, de manera comparativa, cómo cada modelo conceptualiza y aborda la regulación emocional, destacando tanto sus fundamentos teóricos como sus aplicaciones clínicas.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

Tabla 1

Resumen de Fuentes de los Enfoques Terapéuticos para Abordar Regulación Emocional.

Categoría Temática	Autores / Fuentes clave	Técnicas / Procesos Clave	Síntesis de Hallazgos
Fundamentos de la regulación emocional	Gross (2019), Santos (2022), Hervás y Moral (2017)	Identificación emocional, valoración cognitiva	La regulación emocional se vincula al bienestar adaptativo y depende del tipo de estrategias utilizadas
Desregulación emocional	De la Viuda & Casas (2020), Khalil et al. (2020), Asensio et al. (2017)	Reconocimiento deficiente, uso de estrategias disfuncionales	La desregulación emocional afecta negativamente el aprendizaje, adaptación y vínculos sociales
Terapias de segunda generación	Beck (1967), Ellis (1955), Wells (2020), González et al. (2017)	Reestructuración cognitiva, cambio de creencias	Centradas en cambiar el contenido del pensamiento como vía para regular emociones
Terapia dialéctica conductual	Linehan (1993), McKay et al. (2017), Boggiano & Gagliesi (2020), Cano (2021)	Tolerancia al malestar, conciencia plena, habilidades DBT	Enfatiza la aceptación emocional y el desarrollo de habilidades prácticas para regular
Terapia de aceptación y compromiso	Hayes (1984), Twohig & Hayes (2020), De la Viuda & Casas (2020)	Aceptación, defusión cognitiva, acción comprometida	Orienta a la flexibilidad psicológica y acción guiada por valores
Terapia metacognitiva	Wells (2020), Hjemdal et al. (2019)	Modo metacognitivo, distanciamiento de creencias	Busca reducir la fusión cognitiva a través del distanciamiento atencional
Mindfulness	Kabat-Zinn (1982), Asensio et al. (2017), Moscoso (2018)	Atención plena, aceptación, distanciamiento	Se focaliza en la presencia consciente sin juicios como vía de regulación emocional
Síntesis conceptual entre generaciones terapéuticas	Comparación general entre terapias de segunda y tercera generación	De control cognitivo a aceptación experiencial	Evolución del paradigma terapéutico: de modificar pensamientos a convivir con ellos

Nota. Resumen de las fuentes identificadas, elaboración propia (2024).

El análisis documental permitió identificar que la comprensión de la regulación emocional en la tradición cognitivo-comportamental ha evolucionado desde un enfoque centrado en el cambio del contenido cognitivo (segunda generación) hacia modelos más amplios basados en la aceptación, la flexibilidad psicológica y la relación con los eventos internos (tercera generación). En conjunto, los resultados muestran un desplazamiento o una conceptualización clara: de intentar modificar directamente los pensamientos y emociones hacia estrategias que buscan alterar la función de los procesos internos, promover la conciencia plena y favorecer la adaptación conductual basada en valores personales.

Categoría 1. Regulación Emocional en Terapias de Segunda Generación: Énfasis en el Cambio Cognitivo

Los resultados muestran la consideración, por parte de la terapia cognitiva de Beck y de la terapia racional-emotiva de Ellis, del origen de la desregulación emocional en creencias distorsionadas, rígidas e inflexibles, que deben modificarse mediante la reestructuración cognitiva y la generación de pensamientos alternativos (Wells, 2020; González et al., 2017). En este marco, la regulación emocional se concibe como una modificación del sistema de valoración cognitiva de la emoción (Santos, 2022). No obstante, diversos autores coinciden en señalar el intento de combatir los pensamientos como un factor potencialmente incrementador de la intensidad emocional, lo que conlleva la aparición de dificultades adicionales en la autorregulación (Wells, 2020). Esta categoría agrupa las fuentes orientadas al abordaje de técnicas, entre ellas el desafío cognitivo, la identificación de creencias automáticas y la sustitución de pensamientos disfuncionales.

Categoría 2. Regulación Emocional en Terapias de Tercera Generación: Énfasis en Aceptación, Flexibilidad y Procesos Internos

Con base en el análisis documental, se identificaron tres grandes enfoques de tercera generación, todos ellos orientados a mejorar la regulación emocional a través de la relación con los eventos privados:

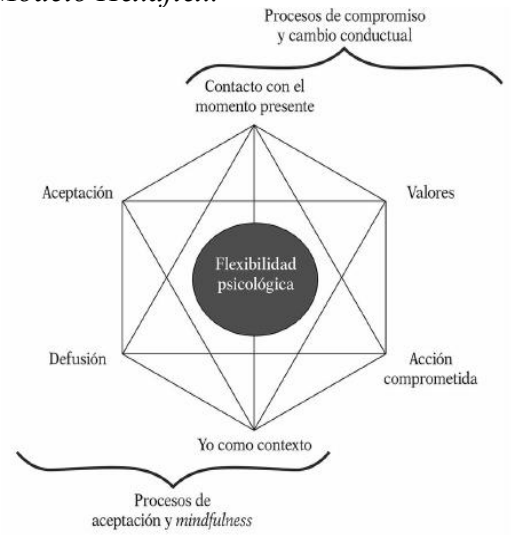
Terapia Dialéctico Conductual (TDC). Los estudios revisados coinciden en que la TDC es la intervención más directamente diseñada para abordar la desregulación emocional (McKay et al., 2017; Boggiano & Gagliesi, 2020). Las evidencias

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

examinadas señalan su eficacia en el tratamiento de las autolesiones, la ideación suicida y la desregulación afectiva en adolescentes y adultos (Cano, 2021; Cárdenas, 2022; Feliu, 2021). Las habilidades nucleares identificadas fueron: reconocimiento emocional, reducción de la vulnerabilidad física y cognitiva, incremento de las emociones positivas, conciencia sin juicio, exposición emocional, acción opuesta y resolución de problemas. Además, se determinó que la TDC articula el pensamiento, la emoción y el comportamiento en un sistema interdependiente, manteniendo o reduciendo la desregulación emocional.

Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). El análisis permitió ubicar los hallazgos ilustrados en la Figura 1, mediante los cuales la ACT aborda la desregulación emocional a través de procesos de aceptación, defusión cognitiva, atención al presente, valores y acción comprometida (Twohig & Hayes, 2020). Diversos estudios confirman su eficacia en problemas de regulación emocional, depresión, impulsividad y dificultades de flexibilidad psicológica (De la Viuda & Casas, 2020; Barco, 2021; Arellano Soriano & Villalobos Moses, 2024). La ACT conceptualiza la desregulación como resultado de la evitación experiencial y la fusión cognitiva, orientando el cambio hacia la modificación de la relación con los pensamientos y las emociones.

Figura 1
Modelo Hexaflex.

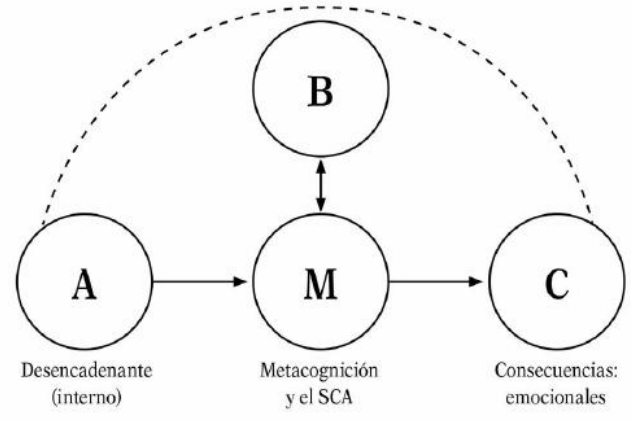


Nota. Adaptado de *ACT en la práctica clínica para la depresión y la ansiedad* (p.16), por Twohig & Hayes (2020).

Mindfulness. Los resultados evidencian que el mindfulness fortalece la regulación emocional mediante la atención plena, la aceptación y el distanciamiento cognitivo (Asensio et al., 2017). Se halló evidencia de su eficacia en poblaciones con lesión medular, cáncer, depresión y ansiedad infantil (Pretel, 2017; Moscoso, 2018; Moscoso & Legancher, 2017; Martínez et al., 2017). Se identificaron como técnicas centrales la identificación de experiencias internas, la exposición consciente, la meditación guiada y los ejercicios de no reactividad.

Terapia Metacognitiva. Los documentos analizados indican la postura de este enfoque respecto al origen del malestar emocional en las creencias sobre las creencias y en el denominado síndrome cognitivo atencional (SCA), integrado por la rumiación, la atención obsesiva y las estrategias disfuncionales de afrontamiento (véase la Figura 2) (Wells, 2020). Aunque la evidencia empírica aún es escasa, un ensayo controlado aleatorizado mostró eficacia en la depresión (Hjemdal et al., 2019). Su aporte principal consiste en promover el "modo metacognitivo", que permite desidentificarse del contenido de los pensamientos.

Figura 2
La Reformulación del Modelo ABC desde la Terapia Metacognitiva.



Nota. Adaptado de *Terapia metacognitiva para la ansiedad y la depresión* (p. 42), de Wells (2020).

Categoría 3. Síntesis Transversal: Desplazamiento Conceptual en el Abordaje de la Regulación Emocional

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

La síntesis del análisis documental permite observar un patrón convergente: las terapias de segunda generación buscan cambiar el contenido de los pensamientos, mientras que las de tercera generación buscan transformar la función de la experiencia interna, recurriendo a procesos de aceptación, conciencia plena, distanciamiento cognitivo y acción basada en valores. Este cambio implica pasar del control emocional a una relación flexible con las emociones, lo que favorece la adaptación en contextos de alta vulnerabilidad psicológica. En conjunto, las terapias revisadas muestran que la regulación emocional ya no se comprende únicamente en términos de modificación del pensamiento, sino como una interacción dinámica entre la conciencia, la aceptación, la acción y el significado personal.

Discusiones

Los hallazgos de la investigación responden claramente a la pregunta de investigación al demostrar que las terapias cognitivo-comportamentales de tercera generación ofrecen un enfoque más completo y eficaz para el manejo de las emociones en comparación con las terapias de segunda generación. Las últimas tienden a enfocarse en alterar el contenido del pensamiento, mientras que las de tercera generación priorizan cómo se relaciona el individuo con sus experiencias internas, incorporando la aceptación, la atención plena y una conducta orientada a valores. Este giro conceptual facilita una mayor flexibilidad psicológica y una mejor adaptación emocional ante situaciones adversas.

Los hallazgos coinciden con los planteamientos de McKay et al. (2017) y de Cano (2021), quienes resaltan la eficacia de la Terapia Dialéctica Conductual (TDC) en personas con dificultades severas para regular sus emociones, especialmente en casos de autolesiones o de pensamientos suicidas. Por su parte, Twohig & Hayes (2020) subrayan el valor de la aceptación y el compromiso para disminuir tanto la fusión cognitiva como la evitación experiencial, elementos evidenciados en la presente investigación. En esa misma dirección, Barco (2021) y Arellano Soriano & Villalobos Moses (2024) destacan la utilidad de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) para mejorar la regulación emocional en contextos como la depresión y la ansiedad social.

Del mismo modo, Asensio et al. (2017) y Moscoso (2018) sostienen que el mindfulness contribuye a la regulación emocional al fomentar una toma de distancia atencional y una actitud de aceptación sin juicios. Esta investigación también identificó la meditación guiada, la exposición consciente y el reconocimiento de las experiencias internas como técnicas clave en dicho proceso. A esto se suman los aportes de Wells (2020) y Hjemdal et al. (2019), autores favorables a la perspectiva metacognitiva, al enfatizar la irrelevancia del contenido del pensamiento frente a la centralidad del vínculo establecido con él.

Por otro lado, estudios desarrollados por Gómez (2020), Velásquez et al. (2020) y García (2021) han mostrado asociaciones entre la dificultad para regular las emociones y condiciones como la ideación suicida, la rumiación, la depresión y la rigidez psicológica, lo que aporta un sustento teórico adicional a este trabajo. Complementariamente, investigaciones recientes, como las de Lozada y Valencia (2024) y Castilla & Pflücker (2024), amplían el panorama al mostrar cómo la desregulación emocional se vincula con la autoeficacia percibida y con manifestaciones de violencia en relaciones afectivas.

No obstante, resulta pertinente señalar las limitaciones inherentes al diseño documental del estudio. Al no contar con una validación empírica directa, no es posible generalizar los resultados a poblaciones clínicas específicas con certeza absoluta. Con miras a futuras investigaciones, se recomienda desarrollar estudios empíricos orientados a comparar directamente la efectividad de las terapias de segunda y tercera generación en el abordaje de la desregulación emocional. También se sugiere indagar en cómo estos enfoques pueden integrarse en ámbitos educativos y comunitarios, dada la creciente atención que el bienestar emocional está cobrando en la sociedad contemporánea.

Conclusiones

La presente investigación destaca la relevancia de las terapias cognitivo-conductuales de tercera generación en el abordaje de la desregulación emocional, lo que representa un avance sustancial

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

respecto a enfoques anteriores. A diferencia de la terapia cognitiva tradicional y de la terapia emotiva racional, enfoques sustentados en la premisa de que el origen del malestar emocional radica en pensamientos rígidos y distorsionados, susceptibles de modificación, las terapias contemporáneas proponen una relación alternativa con los eventos internos. Esta evolución teórica y práctica representa una transformación en la comprensión y el tratamiento de las emociones, aportando herramientas más eficaces y adaptadas a la complejidad del funcionamiento humano.

De acuerdo con los objetivos específicos del estudio, se evidenció que estas corrientes terapéuticas, entre ellas la teoría metacognitiva, el mindfulness, la terapia de aceptación y compromiso (ACT) y la terapia dialéctica conductual (TDC), ofrecen modelos con fundamentos sólidos y aplicaciones prácticas prometedoras. La metacognición propone intervenir no sobre el contenido del pensamiento, sino sobre la forma de experimentarlo; el mindfulness enfatiza la atención plena y la aceptación no reactiva de la experiencia; la ACT incorpora elementos vinculados a la defusión cognitiva y a la clarificación de valores para orientar la acción. La TDC, con una orientación específica hacia los trastornos severos de la regulación emocional, se consolida como un modelo de mayor robustez teórica y de mayor respaldo empírico.

A partir de los hallazgos obtenidos, se sugiere, para futuras investigaciones, un abordaje más profundo de la validación empírica de la teoría metacognitiva, aun con un enfoque innovador y la limitada disponibilidad de estudios con suficiente respaldo clínico. Asimismo, resulta pertinente explorar la integración de estas terapias en contextos educativos y comunitarios, en consideración a su potencial para promover la salud emocional en poblaciones diversas. Por último, sería valioso realizar comparaciones sistemáticas entre las terapias de segunda y tercera generación con el propósito de delimitar con mayor precisión sus alcances, limitaciones y posibles complementariedades.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés que pudiera afectar la realización de este estudio. Aunque el artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, dicho apoyo no condicionó el diseño de la investigación, el procesamiento de los datos, el análisis de los resultados ni las conclusiones presentadas. La totalidad del trabajo se desarrolló con independencia académica, imparcialidad y rigor científico.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que el presente artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, entidad que asumió los costos asociados a su desarrollo y/o publicación. No obstante, dicho apoyo no influyó en el diseño metodológico, el análisis de los datos, la interpretación de los resultados ni en las conclusiones del estudio. La investigación se desarrolló con independencia académica, rigor científico y plena responsabilidad del autor.

Declaración de Ética

El presente estudio cumplió con los principios éticos aplicables a la investigación académica. Dado su carácter documental-analítico, se basó en la revisión de fuentes académicas publicadas entre 2017 y 2024, sin intervención con participantes humanos ni uso de datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el respeto a la autoría intelectual, la citación adecuada de las fuentes, la integridad académica y el tratamiento responsable de la información. Asimismo, el artículo contó con financiamiento institucional de la Universidad Privada San Francisco de Asís, apoyo que no influyó en el análisis, la interpretación ni las conclusiones del estudio.

Referencias

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.ª ed.). APA.

Arellano Soriano, S. A., & Villalobos Moses, M. A. (2024). *Efectividad de la terapia de aceptación y compromiso como tratamiento del trastorno de ansiedad social* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

Psicología] Universidad de Lima. https://hdl.handle.net/20.500.12724/20379

Asensio, A. Magallón, R., & García, J. (2017). Revisión histórica de los conceptos utilizados para definir mindfulness y compasión. *Mindfulness & Compassion, 2*, 86-91. http://dx.doi.org/10.1016/j.mincom.2017.08.001

Barco, R. (2021). *Eficacia de la terapia de aceptación y compromiso sobre la depresión en pacientes adultos* [Tesis de Licenciatura]. https://n9.cl/f5i2ei

Bautista, G., Vera, J., Machado, F., & Rodríguez, C. (2022). Depresión, desregulación emocional y estrategias de afrontamiento en adolescentes con conductas de autolesión. *Acta Colombiana de Psicología, 25*(1), 137-150. https://www.doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.10

Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Harper & Row.

Boggiano, J., & Gagliesi, P. (2020). *Terapia dialéctico conductual: introducción al tratamiento de consultantes con desregulación emocional*. Tres olas ediciones. https://go.docentes20.com/rt8a

Cano, C. (2021). Eficacia de la terapia dialéctica comportamental para el tratamiento del trastorno de personalidad límite. *Revista científica de ciencias de la salud, 3*(2), 126-135. https://doi.org/10.53732/rccsalud/03.02.2021.126.

Cárdenas, A. (2022). *Eficacia de la terapia dialéctico conductual como modelo de mejora en conductas suicidas y autolesiones en población adolescente con desregulación emocional: una revisión sistemática* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. http://hdl.handle.net/10854/7372

Casasempere, A., & Vercher, M. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento al a revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research, 4*, 247-257. https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257

Castilla, C., & Pflücker, P. (2024). *Violencia de pareja y desregulación emocional en adultos [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima.* Repositorio Institucional de la Universidad de Lima. https://hdl.handle.net/20.500.12724/20361

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

De la Viuda, M., & Casas, A. (2020). Terapia de aceptación y compromiso (ACT) grupal para adolescentes con dificultades de regulación emocional: un estudio piloto. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 7*(2), 42-49. https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.2.5

Ellis, A. (1955). New approaches to psychotherapy techniques. *Journal of Clinical Psychology, 11,* 207-260. https://doi.org/10.1002/1097-4679(195507)11:3<207::AID-JCLP2270110302>3.0.CO;2-1

Feliu, M. (2021). *Efectividad de la terapia dialéctica conductal para disminuir la desregulación emocional en adultos con trastorno límite de la personalidad* [Trabajo de suficiencia profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología]. Universidad de Lima. https://hdl.handle.net/20.500.12724/13188

Flores, I., & Vilca, M. (2023). *Desregulación emocional y dependencia emocional en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana* [Tesis de Licenciatura]. http://dx.doi.org/http://doi.org/10.19083/tesis/668542

Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método* (2.ª ed.). Ediciones Sígueme.

García, F. (2021). *Inflexibilidad psicológica y desregulación emocional en jóvenes universitarios de 18 a 30 años de una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis de grado]. Universidad de San Martín de Porres. https://hdl.handle.net/20.500.12727/9345

Gómez, J. (2020). *Asociación de la desregulación emocional y los niveles de desesperanza con la presencia de ideación suicida en estudiantes de educación medio superior* [Tesis de especialidad en Psiquiatría]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://go.docentes20.com/rv7pu

González, D., Barreto, A., & Salamanca, Y. (2017). Terapia cognitiva: Antecedentes, teoría y metodología. *Revista Iberoamericana de Psicología, 10*(2), 200-207. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.10211

Groen, Y., Gaastra, G. F., Tucha, O., & Thome, J. (2021). Emotional dysregulation as a core feature of adult ADHD: A scoping review. *Health and Quality of Life Outcomes*, *19*, 1-13. https://doi.org/10.1186/s12955-021-01904-8

Gross, J. (2019). Mental illness and well-being: an affect regulation perspective. *World Psychiatry, 18*(2), 130-139. https://doi.org/10.1002/wps.20618

Hayes, S. C. (1984). Making sense of spirituality. Behaviorism, 12(2), 99-110. https://go.docentes20.com/rv5e3

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hervás, G., & Moral, G. (2017). *Regulación emocional aplicada al campo clínico*. Formación Continuada a Distancia: Consejo General de la Psicología de España. https://go.docentes20.com/r2bw

Hjemdal, O., Solem, O., Hagen, R., Kennair, L., Nordahl, H., & Wells, A. (2019). A randomized controlled trial of metacognitive therapy for depression. *Frontiers in Psychology, 10,* 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01842

Horn, A. B., Trnka, R., & Tavel, P. (2023). Emotional intensity and emotion regulation strategy use: Daily dynamics and implications for psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1218694. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47. https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
146-154

Khalil, Y., Del Valle, M., Zamora, E., & Urquijo, S. (2020). Dificultades de la regulación emocional y bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Subjetividad y procesos cognitivos, 24*(1), 69-83. hhttps://go.docentes20.com/rx77

Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.

Lozada, A., & Valencia, M. (2024). Desregulación emocional y su relación con la autoeficacia en adolescentes. *Tesla Revista Científica, 4*(1), 1-13. https://doi.org/10.55204/trc.v4i1.e262

Martínez, L., Piqueras, J., & Salvador, C. (2017). Eficacia de las intervenciones basadas en la atención plena ("mindfulness") para el tratamiento de la ansiedad en niños y adolescentes. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, *25*(3), 445-463. https://go.docentes20.com/rvpm

McKay, M., Wood, J., & Brantley, J. (2017). *Manual práctico de terapia dialéctico conductual: Ejercicios prácticos de TDC para aprendizaje de mindfulness, eficacia interpersonal, regulación emocional y tolerancia a la angustia.* Desclée De Brouwer.

Moscoso, M. (2018). Mindfulness, autorregulación emocional y reducción de estrés: ¿ciencia o ficción? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 10*(2), 101-121. https://go.docentes20.com/ra5vw

Moscoso, M., & Legancher, C. (2017). El rol del Mindfulness en la regulación emocional de la depresión. *Mindfulness & compassion, 2,* 64-70. https://doi.org/10.1016/j.mincom.2017.08.002

Pretel, T. (2017). *Eficacia de la aplicación de un programa de Mindfulness en personas afectadas por lesión medular* [Trabajo de Fin de Grado]. Universitat Ramon Llull. https://hdl.handle.net/20.500.14342/1380

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Santos, D. (2022). Regulación emocional y terapias psicológicas empíricamente apoyadas: Confluencias, complementariedades y divergencias. *Análisis y modificación de la conducta, 48*(177), 3-17. http://dx.doi.org/10.33776/amc.v48i177.5467

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Twohig, M., & Hayes, S. (2020). *ACT en la práctica clínica para la depresión y la ansiedad: Una guía sesión a sesión para maximizar los resultados*. Editorial Descleé De Brouwer.

Velásquez, C., Grajeda, A., Montero, V., & Montgomery, W. (2020). Desregulación emocional, rumiación e ideación suicida en estudiantes que cursan estudios generales en la universidad pública de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 23*(1), 5-22. http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v23i1.18090

Wells, A. (2020). *Terapia metacognitiva para la ansiedad y la depresión*. Desclée De Brouwer.

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

ENSAYO

Educar en la Era del Cambio: La Gestión Tecnológica como Puente al Futuro

Educating in the Age of Change: Technological Management as a Bridge to the Future

Elimar Karina Castillo-Medina[1]

[1]Universidad Yacambú, Cabudare, Venezuela, email: elimarkc27@gmail.com

Recibido: Enero 8, 2025 | **Aceptado:** Enero 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29/ 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.646

RESUMEN

La tecnología educativa se ha consolidado como un bastión de la gestión eficaz de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del presente ensayo fue abordar, desde la interpretación de distintos autores, la categoría de tecnología educativa, describiendo aspectos que le conciernen, como su evolución histórica, su importancia en la educación actual, los modelos pedagógicos apoyados en la tecnología y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. El presente ensayo se enmarcó en el método deductivo, el paradigma humanista, el enfoque cualitativo de tipo interpretativo y el diseño narrativo tópico. Con base a la literatura revisada se encontró que en Venezuela a pesar de las limitaciones que se presentan para la accesibilidad del total de la población a las tecnologías, se han desarrollado acciones en función de hacer llegar la misma a los estudiantes, a través de programas como Canaima Educativo y Semilleros Científicos, por medio de recursos educativos abiertos, la creación de contenidos y la investigación en robótica educativa, astronomía y ciencias espaciales. Se concluyó que además de considerar los programas mencionados (Canaima Educativo y Semilleros Científicos) que impulsa el Estado venezolano, es relevante que los docentes reflexionen sobre la utilidad de incorporar modelos pedagógicos apoyados con tecnología para desarrollar una gestión efectiva de la educación, que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de implementar herramientas tecnológicas que le coadyuvarán a comprender los contenidos y generar escenarios interactivos en un aprendizaje personalizado y al mismo tiempo colaborativo.

PALABRAS CLAVE: Tecnología educativa, gestión efectiva, educación actual, modelos pedagógicos.

ABSTRACT

Educational technology has become a cornerstone of effective teaching and learning. The objective of this essay was to explore the concept of educational technology from the perspective of various authors, describing relevant aspects such as its historical evolution, its importance in contemporary education, pedagogical models supported by technology, and information and communication technologies (ICT) in education. This essay employed a deductive method, a humanist paradigm, a qualitative interpretive approach, and a narrative design. Based on the literature reviewed, it was found that in Venezuela, despite the limitations in providing access to technology for the entire population, efforts have been made to bring technology to students through programs such as Canaima Educativo and Semilleros Científicos, utilizing open educational resources, content creation, and research in educational robotics, astronomy, and space sciences. It was concluded that, in addition to considering the aforementioned programs (Canaima Educativo and Semilleros Científicos) promoted by the Venezuelan government, it is crucial for teachers to reflect on the usefulness of incorporating technology-supported pedagogical models to develop effective educational practices. This would provide students with the opportunity to use technological tools to understand content and create interactive learning environments that are both personalized and collaborative.

KEYWORDS: Educational technology, effective management, contemporary education, pedagogical models.

Cómo citar

Castillo-Medina, E. (2026). Educar en la Era del Cambio: La Gestión Tecnológica como Puente al Futuro. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 155-161. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.646

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

Introducción

La tecnología educativa se ha consolidado como un bastión de la gestión eficaz de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del presente ensayo fue abordar, desde la interpretación de distintos autores, la categoría de tecnología educativa, describiendo aspectos que le conciernen, como su evolución histórica, su importancia en la educación actual, los modelos pedagógicos apoyados en la tecnología y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Desde esta perspectiva, en el abordaje realizado destacaron las oportunidades significativas para mejorar los procesos educativos, considerando asimismo los retos y desafíos que los educadores deben enfrentar en su implementación.

Cabe destacar, en relación con las mencionadas oportunidades, que durante la pandemia hubo la necesidad de incorporar la tecnología en la educación, lo que emergió en escenarios basados en la multimodalidad. En este sentido, Gayoso et al. (2025) plantean sobre las tecnologías digitales que "…tras su adopción emergente durante la pandemia por COVID-19, se han instalado como parte estructural del quehacer docente" (p.104); pero, al mismo tiempo, es necesario reflexionar sobre la carencia de formación docente y sobre el desarrollo de competencias digitales, tanto en educadores como en estudiantes; además, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023) señala que "…la tecnología digital ha provocado muchos cambios en la educación y el aprendizaje" (p. 8); no obstante, resalta la necesidad de analizar hasta qué punto ha transformado la educación.

El contexto educativo venezolano enfrenta desafíos significativos en cuanto a la incorporación de tecnologías digitales emergentes, de manera que se facilite una gestión efectiva de la educación, al considerar elementos sustanciales como síntomas del problema, entre ellos, el poco o nulo acceso a la conectividad y a los recursos tecnológicos necesarios, por parte de estudiantes y docentes; así como la ausencia de las competencias necesarias, y sobre todo desde la mirada de la estructura curricular, debido probablemente a la poca inversión en el área tecnológica, además de la carencia de capacitación permanente del docente, lo que incide en el desarrollo de una educación convencional distanciada de los avances tecnológicos; destacando que, desde hace muchos años se han llevado a cabo programas como el proyecto "Canaima Educativo" impulsado por el Estado a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, además de la robótica escolar, con la finalidad de impulsar y promover el conocimiento y la inclusión digital; por tanto, es relevante reflexionar sobre los alcances que la tecnología ha logrado en la educación, porque el mismo no es total.

El presente ensayo se enmarcó en el método deductivo, que Hernández & Mendoza (2018) definen como la ruta metodológica que "se vale de la lógica o del razonamiento deductivo, que parte de la teoría…" (p.7). En este caso, se partió del argumento teórico de que la tecnología educativa ha coadyuvado significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ubicó en el paradigma humanista, enfocado en el bienestar de los estudiantes y tomando en cuenta el planteamiento de Rogers (1975), tal como se cita en Rogers & Rosenberg (1989), "…se reconoce que el potencial de aprendizaje y el poder de acción residen en la persona…" (p.118). Se asumió un enfoque cualitativo, que, en palabras de Hernández & Mendoza (2018), "…resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven…" (p.9); de tipo interpretativo, y el diseño se ajustó a un narrativo tópico.

Desarrollo

La tecnología educativa, en palabras de Olguín (2015), es "el resultado de las aplicaciones de diferentes concepciones y teorías educativas para la resolución de un amplio espectro de problemas y situaciones referidos a la enseñanza y el aprendizaje, apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación" (p.4); lo que permite comprender qué implica el uso de diversas tecnologías para atender la compleja red de situaciones que se presentan en los escenarios educativos y en los relacionados con los procesos inherentes a la educación. Como complemento, se cuenta con el aporte de Pérez (2022), quien expone que la tecnología educativa "se ha asumido en la cotidianidad docente como los recursos o herramientas empleados para apoyar,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

mejorar o complementar los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación o uso aplicado de los conocimientos adquiridos" (p.123), lo que muestra una visión pragmática de la categoría en estudio.

Cabe señalar que, las instituciones educativas deben enfrentar desafíos contemporáneos, como la diversidad de estilos de aprendizaje, la inclusión y la necesidad de preparar a los estudiantes para un mundo laboral en constante cambio, la tecnología se presenta como una solución innovadora que puede implementarse para maximizar el impacto del aprendizaje, por tanto, surge la necesidad de incorporar estrategias didácticas fundamentadas en la tecnología y considerar el desarrollo por ejemplo de la gamificación, uso de herramientas de inteligencia artificial, realidad aumentada y realidad virtual, acompañadas en el contexto de la implementación de metodologías activas.

Evolución Histórica de la Tecnología Educativa en Venezuela

En el contexto venezolano, Rivas (2025) plantea que "En las últimas décadas, la tecnología ha experimentado una evolución vertiginosa, cambiando radicalmente los paradigmas tradicionales manejados en los diferentes campos de la sociedad, entre ellos la educación" (p. 177). Sin embargo, esta evolución ha debido enfrentar diversas situaciones que afectan el acceso pleno a la tecnología por parte de todos los docentes y estudiantes, tal es el caso de la conectividad; ante esta realidad Rosillón (2019), exponía que "los auges tecnológicos en Venezuela son enfrentados por las organizaciones educativas superior como potencialmente peligrosos debido a las debilidades que presenta el país frente el tema tecnológico…" (p. 2); cabe destacar que se manifiesta una brecha digital frente a las nuevas tendencias, y en la actualidad, se muestra cierto recelo a la incorporación de la Inteligencia Artificial en la educación, como tecnología emergente.

En cuanto a la historia de la evolución de la tecnología educativa en Venezuela, Sarell (2022) presenta una reseña en la que resume que, en las últimas décadas del siglo XX, la tecnología en educación se fundamentó especialmente en la televisión y la radio educativa, con el apoyo del Centro Nacional para el mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC). Posteriormente, a finales de los 90, se inicia una propuesta para incorporar computadoras en las escuelas, de manera experimental, específicamente a partir de cuarto grado.

Al iniciar el siglo XXI, la evolución de la tecnología educativa da un paso avanzado con la creación de los Centros Bolivarianos de Informática y Telemática (CBIT) y la implementación del proyecto Canaima Educativo a partir del año 2009, que según el Consejo Nacional de Tecnologías de Información (CNTI, 2015); tiene por objetivo "apoyar la formación integral de las niñas y los niños, mediante la dotación de una computadora portátil escolar con contenidos educativos a los maestros y estudiantes del subsistema de educación primaria…". (párr. 1); atendiendo las escuelas públicas nacionales, estadales, municipales, autónomas y las privadas subsidiadas por el Estado; es necesario señalar que este proyecto tiene dos fases: la primera de ellas desarrollada en el aula con los niños y niñas de primaria; la segunda fase denominada "Canaima va a la casa".

En la actualidad, el Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología (MINCYT, 2025), viene desarrollando desde el año 2019 el Programa de Semilleros Científicos con dos rutas científicas: la Robótica Educativa y los Encuentros Regionales de Astronomía y Ciencias Espaciales (ERACE). En cuanto a la primera ruta científica, según el Ministerio citado, se promueve la robótica "como herramienta didáctica de enseñanza para niñas, niños y jóvenes, para el desarrollo del pensamiento lógico a través de estructuras de programación" (párr. 2). Para ello promueve las Olimpiadas de Robótica, con la participación de niños, niñas y jóvenes de entre 8 y 19 años, mediante la educación STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas). En lo que respecta a los ERACE, se busca "fomentar y difundir el conocimiento astronómico y las investigaciones espaciales" (párr. 5).

Importancia de la Tecnología en la Educación Actual

Diversos autores manifiestan que la implementación en educación de variadas plataformas digitales, impulsan la utilización de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

herramientas avanzadas que han facilitado la personalización del aprendizaje, entre ellos Maisano et al. (2024), quienes manifiestan que estos "…itinerarios de aprendizaje personalizados responden a las necesidades individuales de cada estudiante…" (p. 2); este escenario permite opciones más flexibles que antes, tomando en cuenta el planteamiento de los autores citados, quienes opinan que, tanto docentes, como el alumnado han mejorado de una manera significativa el conocimiento y las competencias en el aprendizaje digital.

Como se ha expresado, la tecnología desempeña un papel fundamental en la educación, al respecto, Riutort & Tur (2025) opinan que facilita "la personalización del aprendizaje y el seguimiento del progreso del alumnado" (p. 3). De este modo, es necesario tener en cuenta que su implementación debe ser efectiva y para lograrlo, los docentes deben recibir una formación específica en el uso de herramientas digitales, aunado a que deben conocer los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014) presenta como un marco educativo en el cual se reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes presentan diversas maneras de aprender y que por medio de la implementación de técnicas de aprendizaje diferenciadas se logran muchos beneficios en el aula.

En opinión de Mendoza et al. (2023), "…en la actualidad las tecnologías se han empoderado del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque el empleo de herramientas tecnológicas se considera indispensable para la transmisión de conocimientos y para desarrollar el proceso educativo" (p. 58). Este planteamiento permite interpretar que las tecnologías educativas en la actualidad constituyen una perspectiva que difiere de la educación convencional e incentivan que el estudiante tenga una visión mucho más amplia de lo que desea aprender, creando un ambiente motivacional e inclusivo, adaptándose a las necesidades particulares de los alumnos y a las demandas de los escenarios sociales actuales.

Modelos Pedagógicos Apoyados con la Tecnología

En lo que respecta a los modelos pedagógicos apoyados por la tecnología, Arilla (2023) expone que, cuando "nos referimos a un modelo de enseñanza y aprendizaje que utiliza la tecnología como herramienta principal de apoyo" (p. 1). En este sentido, estos modelos en realidad aprovechan las ventajas que ofrecen las tecnologías digitales para mejorar la calidad de la educación, por medio de un mayor acceso a la información y a los recursos educativos; además que incentivan el aprendizaje colaborativo, la personalización del aprendizaje y el desarrollo de competencias digitales, impulsando la utilización de diversos dispositivos electrónicos como las computadoras, tabletas y teléfonos móviles, además de incursionar en diferentes plataformas en línea y la utilización de variadas herramientas de comunicación, búsqueda de información, edición, creación, análisis, almacenamiento, entre otras funciones.

Entre los modelos pedagógicos apoyados por la tecnología se encuentran: TPACK (Conocimiento del contenido pedagógico tecnológico), TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) y CAIT (Constructivo, Autorregulado, Interactivo y Tecnológico). En cuanto al modelo TPACK, Koehler & Mishra (2009) señalan que "es una forma emergente de conocimiento que trasciende los tres componentes principales (contenido, pedagogía y tecnología)". El conocimiento tecnológico pedagógico del contenido es una comprensión que surge de las interacciones entre el contenido, la pedagogía y el conocimiento tecnológico" (p. 66). En este sentido, permite abordar la integración de la tecnología de manera compleja en su interacción con el contenido y la pedagogía, superando el enfoque simplista que la considera superficialmente como un complemento.

Con referencia al modelo TEP, Mota et al. (2025) exponen que este comprende "un conjunto de recursos digitales, como plataformas en línea, aplicaciones móviles y herramientas interactivas, que buscan potenciar la participación de los estudiantes, otorgándoles mayor autonomía en su aprendizaje y promoviendo un enfoque más colaborativo y dinámico en el aula" (p. 397). Las tecnologías involucradas en este modelo fomentan la colaboración y el aprendizaje compartido, impulsando la creación de un saber colaborativo y participativo y vinculándose a la construcción social del conocimiento.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

En cuanto al modelo CAIT, Beltrán & Pérez (2010) señalan que este "presenta un tipo de aprendizaje activo, centrado en el estudiante y compatible con el funcionamiento del cerebro humano" (p. 5). Tiene la particularidad de representar el aprendizaje como una secuencia de seis grandes procesos: sensibilización, planificación, elaboración, personalización, aplicación y evaluación, en los que el pensamiento se involucra en cada uno de ellos.

Las TIC en Educación

El siglo XXI ha sido testigo de los avances de la tecnología en los diversos espacios de la acción humana, y uno de los sectores impactados ha sido la educación con la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los escenarios educativos, haciendo la aparición del e-learning, el b-learning y el m-learning, así como de plataformas para el desarrollo de aulas virtuales como Moodle, Karoline y algunas que no son *Learning Management System* (LMS), que son sistemas de gestión del aprendizaje, pero que ofrecen la facilidad para el desarrollo de actividades educativas como Google Classroom; aunado a herramientas digitales que propician el aprendizaje.

Es necesario presentar la definición de competencia, entre ellas la que presenta Vasco (2003), quien expone que es "…una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos…" (p. 37). En este concepto se señala una particularidad respecto del carácter innovador de las tareas: en otras palabras, las competencias deben relacionarse con tareas prácticamente nuevas, lo que implica la necesaria capacidad de solucionar y de crear.

En el mismo contexto, Tobón (2007) define las competencias como "aquellas conductas observables y habituales que posibilitan el éxito de una persona en una actividad o función…" (p. 61). De la definición anterior se desprende que las competencias deben representar la praxis de quien las posea; en el caso que trata este documento, se refiere a los docentes que desarrollan su práctica en la modalidad virtual u online. Desde esta perspectiva, Garzón (2021) explica que las competencias que debe poseer un docente para incentivar el aprendizaje mediado por las TIC deben responder a cinco tópicos: tecnológico, comunicativo, pedagógico, de gestión e investigativo, coincidiendo con la Unesco (2019) en los planteamientos presentados en el Marco de competencias docentes.

Aunado a las competencias, el docente debe contar con las habilidades necesarias, que según Tobón (2007), se refieren a "procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia" (p. 77), comprendiendo que la combinación de competencias y habilidades hace el complemento ideal para que el desempeño del docente sea el más efectivo en la consecución de lo planificado en lo concerniente a la construcción de saberes y la concreción de un aprendizaje autónomo, mediado por las TIC en la virtualidad.

El docente debe poseer Competencias tecnológicas, referidas a la capacidad para la correcta selección, así como en la utilización eficiente de las diversas herramientas tecnológicas, para sacar el mejor provecho en las actividades de aprendizaje; además de Competencias pedagógicas para la incorporación de las TIC y la consolidación de nuevas maneras de aproximación a la teoría del conectivismo; de igual manera Competencia de gestión, referida a la capacidad de incorporar de manera efectiva, las TIC en los procesos de planificación, organización, dirección, control y evaluación de los procesos educativos y Competencia investigativa, que gira en el eje de la gestión del conocimiento y desde la dimensión teleológica, generar nuevos conocimientos utilizando las TIC, en función de lograr la transformación del saber y la creación de nuevos saberes.

Desde esta perspectiva, se puede comprender que el docente debe desarrollar un proceso de formación que le permita adquirir las competencias necesarias para implementar las TIC en el marco de la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de lograr una gestión efectiva de los procesos en el aula y que el estudiante se encuentre motivado a personalizar su aprendizaje desde un contexto participativo y colaborativo, que le permita crear conocimiento a través de estrategias didácticas dinámicas y activas con apoyo de las TIC.

Conclusiones

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

Luego de analizar las diversas reflexiones de los diferentes autores consultados sobre la tecnología educativa, se concluye que, el Estado venezolano impulsa programas tecnológicos orientados a lograr un mayor alcance de la población escolarizada, pero es necesario promover la formación de los docentes en el uso de las TIC de manera adecuada y efectiva para que su gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje sea productiva en la creación de recursos educativos digitales, además de considerar relevante que los docentes reflexionen sobre la utilidad de incorporar modelos pedagógicos apoyados con tecnología para desarrollar una gestión efectiva de la educación, que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de implementar herramientas tecnológicas que le coadyuvarán a comprender los contenidos y generar escenarios interactivos en un aprendizaje personalizado y al mismo tiempo colaborativo.

La implementación de los modelos pedagógicos con apoyo tecnológico ofrece la oportunidad de propiciar el impulso del pensamiento crítico, aunado al desarrollo de competencias digitales, tanto en los docentes como en los estudiantes, fomentando habilidades que les permitirán el acceso a múltiples escenarios informativos y, sobre todo, la gestión del conocimiento a partir de la participación y la colaboración.

Declaración de Conflictos de interés

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio no requirió aprobación ética, al basarse exclusivamente en revisión de literatura y documentos públicos, sin participación humana ni datos personales identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, conforme a principios de integridad académica y rigor científico.

Referencias

Arilla, M. (2023). *Modelos pedagógicos tecnológicos*. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación. https://go.docentes20.com/rvjj7

Beltrán, J., & Pérez, L. (2010). CAIT: un modelo de aprendizaje para el siglo XXI. *FAISCA Journal of High Abilities, 17*(19). https://go.docentes20.com/rvf5k

Consejo Nacional de Tecnologías de la Información [CNTI]. (2015). *Servicio Canaima Educativo*. Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje I: entorno físico, información y comunicación*. UNICEF.

Garzón, C. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del Covid-19. *Boletin Redipe, 10*(5), 177-188. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1295

Gayoso, S., Servín, A., Zuñiga, M., & Benítez, F. (2025). AIDA-TIC: Propuesta metodológica para integrar tecnologías digitales en itinerarios flexibles e inclusivos en educación superior. *EDUTEC*, (93), 103-124. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.4063

Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Koehler, M., & Mishra, P. (2009). ¿What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1). https://go.docentes20.com/rydn

Maisano, D., Carrera, G., Mastrogiacomo, L., & Franceschini, F. (2024). Remote STEM education in the post-pandemic period: challenges from the perspective of students and faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (1). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00497-8

Mendoza, M., De la Peña, G., & Linzán, M. (2023). Tecnologías educativas emergentes para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de tercero Bachillerato en tiempos de pandemia. *Journal Scientific MQR Investigar, 7*(1). https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.1.2023.54-73

Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología. (2025). *Programa Nacional Semilleros Científicos*. MINCYT.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
155-161

Mota, K., Moyano, G., Quiñones, J., & Solís, D. (2025). Tecnologías para el empoderamiento y la participación como herramienta en la Educación Superior. *Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe, 2*(1). https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.125

Olguín Guzmán, E. (2015). *Generalidades de la Tecnología Educativa*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://go.docentes20.com/r7ez7

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. Unesco.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2023). *Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* Unesco.

Pérez, L. (2022). Tecnología educativa en América Latina. *EDUTEC*, (81), 122-136. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2539

Riutort, M., & Tur, G. (2025). Creación de juegos digitales sobre el ODS14 para la Educación Primaria siguiendo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Innovación Educativa*, (35). https://doi.org/10.15304/ie.35.10738

Rivas, R. (2025). La Tecnología Educativa: Evolución, Impacto y Desafíos en la Educación Venezolana. *Revista Internacional Tecnológica Educativa Docentes 2.0, 18*(2). https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.645

Rogers, C., & Rosenberg, R. (1989). *La persona como centro*. Herder.

Rosillón-Olivares, K. (2019). Transformación digital de la educación: tendencias que plantea la tecnología educativa para la educación superior 4.0 en Venezuela. *Revista Docentes 2.0, 7*(2), 146-149. https://doi.org/10.37843/rted.v7i2.22

Sarell, J. (2022). Acercamiento a la Historia de La Evolución de la Tecnología Educativa en Venezuela. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 8*(16). https://doi.org/10.55560/arete.2022.16.8.4

Tobón, S. (2007). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Universidad Complutense de Madrid. https://go.docentes20.com/rg88

Vasco, C. (2003). Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? *Educación y Cultura, 62*, 33-41. https://go.docentes20.com/r397

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

ARTÍCULO

Retos y Oportunidades en el Uso de Inteligencia Artificial en la Educación Superior Ecuatoriana

Challenges and Opportunities in the Use of Artificial Intelligence in Ecuadorian Higher Education

Christian José Villamil-Cavagnaro[1]

[1]Universidad César Vallejo, Piura, Perú, email: cvillamil@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Julio 22, 2025 | **Aceptado:** Enero 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.728

RESUMEN

El avance disruptivo y acelerado de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado transformaciones significativas en diversos sectores, y la educación superior no es la excepción. El objetivo de la investigación fue analizar los retos y oportunidades del uso de la IA en la educación superior, identificando herramientas y enfoques aplicados en distintos países y comparándolos con la realidad ecuatoriana, con el fin de proponer lineamientos para una integración efectiva, inclusiva y ética. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma humanista–interpretativo, mediante un método interpretativo, enfoque cualitativo, diseño narrativo de tipo temático, documental bibliográfico y analítico de corte transversal, basada en la guía PRISMA, para seleccionar 10 artículos relevantes publicados entre 2021 y 2025 en bases de datos reconocidas como Scopus, Dialnet y Google Scholar, lo que garantizó la confiabilidad del análisis. Los resultados evidenciaron que la IA mejoró la personalización del aprendizaje mediante sistemas adaptativos que ajustaron contenidos y ritmos de aprendizaje según las necesidades individuales, además de optimizar procesos administrativos y apoyar la toma de decisiones educativas mediante análisis avanzados de datos. Se identificaron oportunidades para innovar en metodologías pedagógicas y fomentar entornos inclusivos y dinámicos; sin embargo, persistieron retos como la brecha digital, la infraestructura insuficiente, la necesidad de formación continua para los docentes y la regulación ética del uso de la IA. La discusión resaltó la importancia de políticas inclusivas y sostenibles para integrar la IA de manera ética y promovió una educación universitaria accesible y personalizada. Se concluyó que la IA representó una herramienta estratégica para transformar la educación superior, aunque su implementación requirió superar barreras formativas, normativas y tecnológicas en Ecuador.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, educación superior, innovación tecnológica, Ecuador.

ABSTRACT

The disruptive, accelerated advancement of Artificial Intelligence (AI) has driven significant transformations across sectors, and higher education is no exception. The objective of this research was to analyze the challenges and opportunities of using AI in higher education, identify tools and approaches used in different countries, and compare them with the Ecuadorian context to propose guidelines for an effective, inclusive, and ethical integration. The research was framed within the humanist-interpretive paradigm, using an interpretive method, a qualitative approach, a thematic narrative design, and a cross-sectional documentary and analytical approach, based on the PRISMA guidelines, to select 10 relevant articles published between 2021 and 2025 in recognized databases such as Scopus, Dialnet, and Google Scholar, thus ensuring the reliability of the analysis. The results showed that AI improved the personalization of learning through adaptive systems that adjusted content and pace to individual needs, while also optimizing administrative processes and supporting educational decision-making through advanced data analysis. Opportunities were identified to innovate pedagogical methodologies and foster inclusive and dynamic environments; however, challenges persisted, including the digital divide, insufficient infrastructure, the need for continuous teacher training, and the ethical regulation of AI use. The discussion highlighted the importance of inclusive, sustainable policies to integrate AI ethically and of accessible, personalized university education. It was concluded that AI represents a strategic tool for transforming higher education, although its implementation requires overcoming educational, regulatory, and technological barriers in Ecuador.

KEYWORDS: Artificial intelligence, higher education, technological innovation, Ecuador.

Cómo citar

Villamil-Cavagnaro, C. (2026). Retos y Oportunidades en el Uso de Inteligencia Artificial en la Educación Superior Ecuatoriana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 162-175. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.728

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Introducción

El avance disruptivo y acelerado de la Inteligencia Artificial (IA) ha generado transformaciones significativas en diversos sectores, y la educación superior no es la excepción. Con base en Rodríguez et al. (2018), a nivel internacional, varias universidades y centros de investigación han comenzado a integrar herramientas basadas en IA para personalizar el aprendizaje, automatizar procesos administrativos y potenciar significativamente la investigación académica. En países como China, Corea del Sur, Estados Unidos y el Reino Unido, estas tecnologías ya forman parte de ecosistemas educativos innovadores, impulsando nuevas formas de interacción entre estudiantes, docentes y materiales o recursos educativos, y optimizando los procesos de evaluación y seguimiento del desempeño académico de cada educando (Quezada et al., 2025).

La implementación de la IA en la educación universitaria ecuatoriana enfrenta diversos desafíos estructurales. Persisten problemas relacionados con la brecha digital, especialmente en universidades públicas, que limitan el acceso y el uso de herramientas basadas en IA; además, existen carencias en las políticas institucionales que regulen su adopción ética y estratégica. La formación docente es insuficiente y evidencia un escaso conocimiento técnico de estas tecnologías, lo que dificulta su integración en los procesos tecno-pedagógicos. Esta desigualdad en el acceso y la capacitación, junto con la falta de gobernanza tecnológica, obstaculiza el potencial transformador de la IA, afecta la calidad, la inclusión y la eficiencia del sistema universitario ecuatoriano y hace necesario un análisis crítico y sistemático para superar estas barreras (Chávez et al., 2024).

De acuerdo con Suárez et al. (2025), en países con avances destacados, como México y Panamá, se han implementado soluciones inmediatas y efectivas para integrar la IA en la educación universitaria, tales como programas de capacitación continua para docentes. Para Cevallos et al. (2025) el desarrollo de políticas institucionales claras que regulan un uso ético e inclusivo de la IA, y la mejora de infraestructura tecnológica garantizó paulatinamente el acceso equitativo; y según Macay (2024) un factor determinante son las alianzas estratégicas con empresas tecnológicas para facilitar el acceso a recursos y soporte, junto con sistemas de evaluación continua para optimizar la adaptación y efectividad de estas tecnologías emergentes en el sistema educativo ecuatoriano.

El objetivo de la investigación es analizar los retos y oportunidades del uso de la IA en la educación superior, identificar herramientas y enfoques aplicados en distintos países y compararlos con la realidad ecuatoriana, con el fin de proponer lineamientos para una integración efectiva, inclusiva y ética. Con base en la metodología “PICO” aplicada, la pregunta de investigación es: ¿Cuáles son los principales retos y oportunidades en la implementación de la IA en la educación superior, y cómo se comparan las experiencias internacionales con la realidad del sistema ecuatoriano universitario?

Metodología

Se realizó una investigación que se enmarcó en el paradigma humanista-interpretativo, que se concibe como un enfoque epistemológico direccionado a la comprensión profunda de los fenómenos sociales a partir de los significados, percepciones y experiencias de los sujetos involucrados Miranda & Ortiz (2020), orientada a la comprensión del fenómeno de estudio a partir del análisis de significados y de construcciones teóricas presentes en la literatura.

El estudio se desarrolló bajo un método sistemático, que se define como un proceso de investigación caracterizado por la aplicación ordenada, secuencial y replicable de etapas previamente definidas, orientadas a la identificación, selección, análisis y síntesis rigurosa de información relevante sobre un fenómeno de estudio en particular Briede (2010), propio de las revisiones documentales de carácter sistemático-narrativo, con un enfoque cualitativo, que se entiende como una perspectiva metodológica orientada a analizar e interpretar los fenómenos sociales, organizacionales o económicos desde sus significados y contextos, priorizando la comprensión de las relaciones y dinámicas subyacentes por encima de la medición numérica de variables Quecedo & Castaño (2002), centrado en la interpretación y síntesis de los aportes conceptuales de los documentos analizados.

Cómo citar
Villamil-Cavagnaro, C. (2026). Retos y Oportunidades en el Uso de Inteligencia Artificial en la Educación Superior Ecuatoriana. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 162-175. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.728

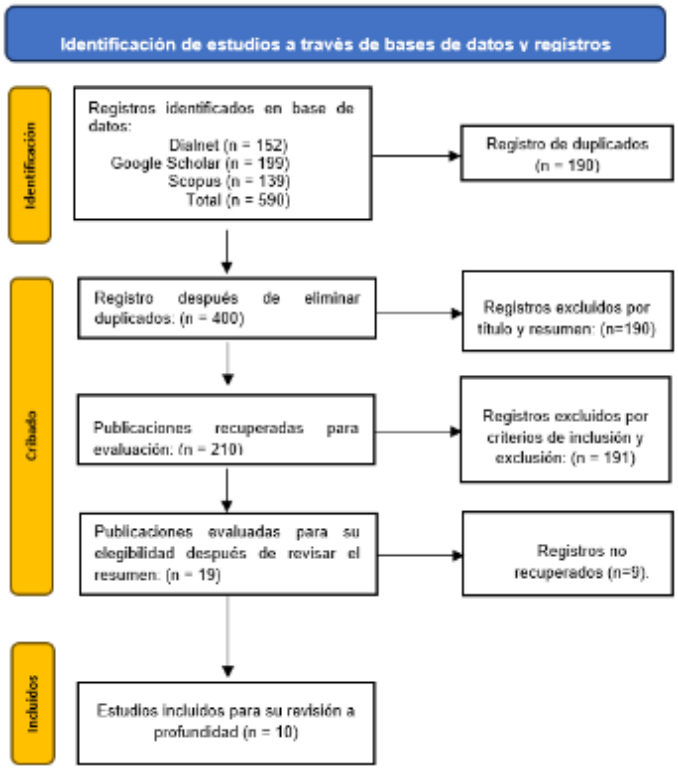
OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Se adoptó un diseño narrativo de tipo temático, que permitió organizar y presentar los resultados en función de categorías emergentes identificadas en el corpus. La investigación fue de tipo documental, con carácter bibliográfico y analítico, basada en la revisión crítica de artículos científicos, libros y documentos institucionales. El estudio presentó un diseño de corte transversal, ya que la recolección y el análisis de la información se realizaron en un único momento (Marcelino et al., 2024).

Figura 1

Aplicación de la Metodología PRISMA 2020 (Búsqueda aplicando los Criterios de Inclusión - Exclusión - Selección).



Nota. Proceso de selección y exclusión a partir de artículos seleccionados mediante la estrategia de búsqueda, aplicando operadores booleanos, dentro del periodo (2021-2025), elaboración propia (2025).

Al iniciar la búsqueda en las bases de datos Scopus, Dialnet y Google Scholar se encontraron 590 documentos con base a la Figura 1, de los cuales, tras eliminar el registro de duplicados se eliminaron 190, posteriormente se aplicaron los criterios de exclusión y lectura de resúmenes quedando 19, finalmente luego de la evaluación para su elegibilidad final se seleccionaron 10 artículos enfocados al objetivo de la investigación que cumplían el propósito de la revisión sistemática plasmado en la pregunta de investigación. La selección se realizó mediante una tabla de registro en Excel, en la que se organizaron y catalogaron las publicaciones para facilitar el análisis y la lectura crítica.

La técnica, en el ámbito de la investigación científica, es un procedimiento o un conjunto de procedimientos específicos y sistematizados que se emplean para recolectar, analizar y evaluar información relevante para responder a una o varias preguntas de investigación (Sánchez, 2022). La revisión, evaluación y selección de los artículos fueron realizadas por un investigador, mediante un riguroso proceso de revisión sistemática basado en títulos, resúmenes y textos completos de los documentos encontrados, lo que permitió asegurar la pertinencia y la alineación con el objetivo de la investigación de revisión de la literatura existente. Se plantea incorporar dos revisores independientes para minimizar sesgos y mejorar la confiabilidad de los resultados obtenidos durante el proceso metodológico e investigativo.

La herramienta "PRISMA" *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, plasmada en la Figura 1, es una guía ampliamente reconocida que busca principalmente mejorar la calidad, transparencia y reproducibilidad de las revisiones sistemáticas. PRISMA 2020, su versión más reciente, consta de una lista de verificación con 27 ítems distribuidos en siete secciones que abarcan desde el título, el resumen e introducción hasta los métodos, los resultados, la discusión y la información adicional. Esta estructura rigurosa permite documentar en detalle cada etapa del proceso de revisión, desde la identificación y selección de estudios hasta la síntesis y el análisis de la evidencia, lo que facilita la validación y la replicabilidad de la investigación (Vásquez et al., 2022).

Tabla 1

Criterios de Exclusión e Inclusión para la Selección de los Artículos.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Periodo de publicación 2020 - 2025	Publicaciones anteriores al 2020
Artículos de revisión - Artículos de investigación	Libros, ponencias, artículos editoriales, cartas científicas, tesis.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Publicaciones en idioma inglés-español.	Publicaciones en otros idiomas
Revistas indexadas en bases de datos: Scopus - Latindex Catálogo 2.0.	Revistas indexadas en otras bases de datos - Revistas descontinuadas.
Investigaciones de enfoque cualitativo, cuantitativo, mixto y revisión sistemática.	Investigaciones con acceso restringido
Investigaciones de libre acceso	

Nota. Consideración de los criterios de inclusión y exclusión para el análisis riguroso de los resultados en revistas y bases de datos de impacto regional y mundial (2021-2025), elaboración propia (2025).

De acuerdo con la Tabla 1, se aplicaron criterios de inclusión como el periodo de publicación de los artículos científicos desde 2020 en adelante, el idioma (español o inglés) y el hecho de que las revistas científicas estén actualmente indexadas en Scopus y en el Catálogo 2.0 de Latindex. Las investigaciones deben ser de acceso abierto, con enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos, y, además, deben aceptar artículos tanto de investigación como de revisión sistemática.

Los criterios de exclusión se establecieron considerando, en primer lugar, las publicaciones anteriores a 2020, tal como se describe en la Tabla 1. Asimismo, se descartaron estudios con acceso restringido o de pago para garantizar la transparencia de las fuentes consultadas. También se omitieron ponencias, artículos editoriales, libros, tesis y cartas científicas, ya que no cumplen con el nivel de rigor requerido para este tipo de revisión.

En función del objetivo de la investigación, se implementó la siguiente estrategia de búsqueda: TITLE-ABS-KEY ((("higher education" OR "education superior" OR universidad OR "higher education institutions") AND ("artificial intelligence" OR "inteligencia artificial" OR IA) AND (international OR internacional OR Ecuador OR ecuatoriano) AND (retos OR desafios OR oportunidades OR impacto OR integracion OR sostenibilidad OR inclusion OR etica))) AND PUBYEAR > 2019 AND PUBYEAR < 2026 AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , "ar")) AND (LIMIT-TO (OA , "all")). Esta combinación de palabras clave permitió abarcar estudios sobre el uso de la IA en el ámbito universitario, tanto en contextos internacionales como en el ecuatoriano, lo que facilitó la identificación de investigaciones pertinentes sobre desafíos, oportunidades y enfoques de integración.

La selección de estas palabras clave respondió a la necesidad de cubrir los principales elementos del estudio: el contexto educativo (educación superior), la temática central (inteligencia artificial) y el ámbito geográfico (internacional y Ecuador), además, se incluyeron términos relacionados con los enfoques de análisis como retos, oportunidades, impacto, integración, sostenibilidad, inclusión y ética para asegurar una búsqueda amplia y precisa que permitiera identificar estudios relevantes alineados con el objetivo de la investigación.

Se organizaron los datos más relevantes de cada artículo en una matriz de Excel de forma manual con el propósito de garantizar que el contenido no se aparte del objetivo de la investigación, lo que permitió basar el proceso principalmente en los países de origen, el tipo de estudio, la base de datos y los autores de cada documento, para el posterior análisis de identificación de patrones y temas emergentes vinculados a la pregunta del presente estudio. No se aplicó una herramienta formal de evaluación de sesgo en la calidad; sin embargo, se priorizaron fuentes confiables de documentos indexados en Latindex Catálogo 2.0 y en Scopus.

Se empleó un análisis narrativo para sintetizar los hallazgos documentales cualitativos, lo que permitió identificar temas comunes y divergentes entre los retos y las oportunidades de la implementación de la IA en la educación superior. Complementariamente, se realizó un análisis descriptivo simple de las características cuantitativas observadas en los distintos estudios, a fin de contextualizar la información. Esta combinación metodológica favorece una comprensión integral del fenómeno investigado, a fin de comparar las experiencias internacionales con la realidad del sistema universitario ecuatoriano.

En el desarrollo de esta investigación documental-bibliográfica, se aplicaron rigurosamente los principios éticos fundamentales que garantizan la integridad y la responsabilidad científica. Dado que no se implicó la participación directa de sujetos (personas), se priorizó el respeto a la autoría intelectual mediante la correcta citación y el uso responsable de las fuentes, lo que asegura la veracidad y la transparencia en el manejo de la información. Se promovió la honestidad, la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

confidencialidad y la objetividad en el proceso de revisión, análisis y presentación de los hallazgos, en cumplimiento de los estándares éticos vigentes en la investigación académica. Este compromiso ético contribuye a fortalecer la confiabilidad y la validez del presente estudio.

Resultados

Luego de un análisis minucioso aplicando el protocolo PRISMA, se presentan las características principales de los 10 estudios incluidos sobre el impacto de la IA en la educación universitaria. Estas investigaciones abordan distintas perspectivas y metodologías, incluyendo análisis cuantitativos y cualitativos, así como revisiones de la literatura, con el objetivo de explorar la percepción de docentes y estudiantes sobre el uso de la IA en el ámbito educativo, y de presentar información sobre las fuentes consultadas y las metodologías aplicadas en cada manuscrito.

Se procedió a extraer y sistematizar en un documento de Word los resúmenes, la metodología, los resultados, la discusión y las conclusiones de cada artículo seleccionado, con el fin de respaldar y organizar la información relevante. Posteriormente, esta información se transfirió a una matriz comparativa en Excel, lo que permitió identificar y contrastar los aportes esenciales de los estudios y facilitó la síntesis de los resultados en coherencia con el objetivo planteado.

Tabla 2

Descripción de los 10 Estudios Incluidos bajo la Implementación del Protocolo PRISMA.

Autor(es) / Año	Título de la Investigación	Revista	Indexación	Metodología Aplicada
Carrión Salinas, G., & Andrade-Vargas, L. (2024)	Los desafíos de la inteligencia artificial en la educación en un mundo tecnologizado	European Public & Social Innovation Review	Scopus	Enfoque cualitativo descriptivo.
Núñez, C. M., Veloz, V. T., Agualongo, L. M., & Bayas, E. L. (2023)	Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación para el Desarrollo Sostenible: Oportunidades y Desafíos	Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación	Latindex Catálogo 2.0	Enfoque cuantitativo, diseño no experimental descriptivo, encuesta a estudiantes.
García, S. S., Reyes, N. P., Solórzano, Ángel A., Quiñonez, N. A., & Vega, J. R. (2024)	Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la Educación Superior	Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando	Latindex Catálogo 2.0	Revisión sistemática, búsqueda exhaustiva de la literatura y combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas.
Yuquilema, M. B., Arízaga, F. E., Aguirre, M. Y., & Garcia, A. A. (2024)	Impacto de la inteligencia artificial en la educación, retos y oportunidades	RECIMUNDO	Latindex Catálogo 2.0	Metodología documental-bibliográfica: revisión de textos científicos y publicaciones profesionales.
Guerra, C. O., & Tass, B. (2024)	Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Labor Docente: El Caso de la Ingeniería en Diseño Multimedia	European Public & Social Innovation Review	Scopus	Metodología mixta (exploratoria y aplicada), encuestas estructuradas a estudiantes y observación participante.
Padilla Piernas, J. M., & Martín-García, M. del M. (2024)	Impacto y Perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un Estudio sobre la Percepción y Adopción Docente usando el modelo AETGE/GATE	European Public & Social Innovation Review	Scopus	Estudio cuantitativo con diseño descriptivo, basado en un cuestionario de autoadministración enviado a profesores de universidades españolas y analizado con SPSS.
Muñoz-Guevara, E., Velázquez-García, G., & Barragán-López, J. F. (2021)	Análisis sobre la evolución tecnológica hacia la Educación 4.0 y la virtualización de la Educación Superior	Transdigital	Latindex Catálogo 2.0	Revisión documental y análisis teórico sobre la evolución hacia la Educación 4.0, con enfoque en la influencia de las TIC y la virtualización

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Hernández González, M., Ramos Quiroz, J. M., Chávez Maciel, F. J., & Trejo Cázares, M. del C. (2024)	Ventajas y riesgos de la Inteligencia Artificial Generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México	European Public & Social Innovation Review	Scopus	Investigación cualitativa y exploratoria basada en encuestas a 110 estudiantes de dos universidades mexicanas, que empleó un análisis categórico y la frecuencia de las respuestas.
Orozco Morales, N., & Osorio García, P. A. (2024)	Aplicación de Modelos de Inteligencia Artificial en Pruebas Estandarizadas para la Optimización del Rendimiento Académico en Educación Superior	European Public & Social Innovation Review	Scopus	Revisión sistemática con análisis de 17 artículos sobre el uso de la IA en pruebas estandarizadas en la educación superior.
Guzmán-Pazmiño, P. J., Salcedo-Llivigañay, S. E., Aguilar, F. E., Manzano, N. & Betancourt, D. P. (2025)	Impacto de las tecnologías y metodologías adaptativas en la mejora del desempeño académico	Revista Científica Retos De La Ciencia	Latindex Catálogo 2.0	Estudio teórico basado en análisis hermenéutico y deductivo de fuentes documentales y bibliográficas, con enfoque en las metodologías y tecnologías adaptativas aplicadas

Nota. Artículos seleccionados, indexados en bases de datos de impacto regional y mundial; elaboración propia (2025).

Con base en la Tabla 2, se observan varias características que destacan la calidad y la diversidad de la investigación sobre la IA en la educación de tercer nivel. En cuanto a la indexación de los artículos de investigación, el 50% de ellos están publicados en revistas indexadas en Scopus, lo que asegura su visibilidad y relevancia a nivel internacional. Por otro lado, el 50% de los estudios también está indexado en el Catálogo 2.0 de Latindex, una base de datos importante a nivel regional.

Existe una combinación de enfoques metodológicos cuantitativos, cualitativos y de revisión sistemática. El 30% de los estudios adoptan un enfoque cuantitativo, mediante encuestas y análisis estadísticos. El 50% de los artículos de la tabla 2 adoptaron un enfoque cualitativo centrado en la exploración profunda de percepciones y experiencias mediante encuestas abiertas, análisis documental y trabajo de campo. El 20% de los estudios restantes se basan en una revisión sistemática, siguiendo el protocolo PRISMA para realizar un análisis exhaustivo de la literatura existente. Esta diversidad metodológica resalta la amplitud de los enfoques empleados para comprender el impacto de la IA en la educación universitaria.

La mayoría de los estudios (60%) se publicaron en 2024, lo que refleja el dinamismo y la creciente relevancia de la IA en el ámbito educativo. Además, el 30% de los estudios se publicaron en 2025, lo que demuestra que la investigación sobre este tema continúa siendo activa y de interés en los últimos años. En términos de países de origen, la investigación sobre la IA en la educación universitaria está bien representada en Ecuador y México, con el 80% de los estudios provenientes de cada uno de estos países; el 20% restante proviene de España.

A partir de los diez artículos seleccionados, presentados en la tabla 2, se desarrolló un análisis temático de contenido con enfoque integrativo, orientado a identificar patrones recurrentes en torno a los retos, oportunidades y aplicaciones de la IA en la educación universitaria. El procedimiento se estructuró en tres fases consecutivas.

En una primera fase, se realizó una "codificación abierta" en la que se examinaron los objetivos, resultados y conclusiones de cada estudio para extraer unidades de significado relacionadas con el uso, el impacto y las problemáticas asociadas a la IA en contextos educativos. Estas unidades se registraron de manera independiente por artículo, evitando solapamientos conceptuales desde el inicio.

En una segunda fase, se llevó a cabo una "codificación axial", mediante la cual los códigos afines se agruparon en categorías analíticas de orden superior. Este proceso permitió consolidar los hallazgos individuales en dimensiones comunes, tales como los retos éticos y pedagógicos, las oportunidades de personalización del aprendizaje, la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

formación docente, la evaluación adaptativa y la percepción estudiantil.

Como apartado final, en una tercera fase, se efectuó una "validación cruzada inter-estudios", contrastando la presencia de cada categoría en los diez artículos analizados. Solo se retuvieron aquellas categorías que aparecieron explícitamente en al menos dos estudios, garantizando así su relevancia y evitando la inclusión de hallazgos aislados. La frecuencia de cada categoría se determinó a partir del número de estudios que la reportaron, lo que permitió una síntesis estructurada y auditable de los resultados.

Tabla 3

Retos de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior Identificados en los Estudios Analizados.

Categoría de reto	Descripción sintética	Estudios que la reportan	Frecuencia (n=10)
Formación y preparación docente insuficiente	Limitaciones en competencias pedagógicas y técnicas para el uso efectivo de IA en el aula	Carrión & Andrade (2024); García et al. (2024); Hernández et al. (2024); Padilla & Martín (2024)	4
Retos éticos, privacidad y sesgos	Riesgos asociados a protección de datos, sesgos algorítmicos, fiabilidad y uso responsable de la IA	García et al. (2024); Guerra & Tass (2024); Hernández et al. (2024); Orozco & Osorio (2024); Muñoz-Guevara et al. (2021)	5
Resistencia al cambio e institucional	Resistencia docente, estudiantil o institucional frente a la adopción de IA y tecnologías emergentes	Carrión & Andrade (2024); Núñez et al. (2023); Muñoz-Guevara et al. (2021); Guzmán et al. (2025)	4
Integración pedagógica y curricular	Dificultades para articular la IA con métodos tradicionales y garantizar coherencia curricular	Yuquilema et al. (2024); Guzmán et al. (2025)	2
Calidad, datos e interpretabilidad	Necesidad de datos de calidad, transparencia y comprensión de los modelos de IA	Orozco & Osorio (2024); Padilla & Martín (2024)	2

Nota. La frecuencia corresponde al número de estudios que reportan explícitamente cada categoría de reto, elaboración propia (2025).

La Tabla 3 sintetiza los principales retos asociados a la implementación de la IA en la educación superior, identificados mediante el análisis temático de los estudios incluidos. Los resultados evidencian que las preocupaciones éticas y de privacidad, junto con la insuficiente formación docente y la resistencia institucional al cambio, constituyen los desafíos más recurrentes, mientras que los retos vinculados a la integración curricular y a la calidad de los datos aparecen con menor frecuencia, aunque con implicaciones estructurales relevantes.

Tabla 4

Oportunidades de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior Identificadas en los Estudios Analizados.

Categoría de reto	Descripción sintética	Estudios que la reportan	Frecuencia (n=10)
Formación y preparación docente insuficiente	Limitaciones en competencias pedagógicas y técnicas para el uso efectivo de IA en el aula	Carrión & Andrade (2024); García et al. (2024); Hernández et al. (2024); Padilla & Martín (2024)	4
Retos éticos, privacidad y sesgos	Riesgos asociados a protección de datos, sesgos algorítmicos, fiabilidad y uso responsable de la IA	García et al. (2024); Guerra & Tass (2024); Hernández et al. (2024); Orozco & Osorio (2024); Muñoz-Guevara et al. (2021)	5
Resistencia al cambio e institucional	Resistencia docente, estudiantil o institucional frente a la adopción de IA y tecnologías emergentes	Carrión & Andrade (2024); Núñez et al. (2023); Muñoz-Guevara et al. (2021); Guzmán et al. (2025)	4

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Integración pedagógica y curricular	Dificultades para articular la IA con métodos tradicionales y garantizar coherencia curricular	Yuquilema et al. (2024); Guzmán et al. (2025)	2
Calidad, datos e interpretabilidad	Necesidad de datos de calidad, transparencia y comprensión de los modelos de IA	Orozco & Osorio (2024); Padilla & Martín (2024)	2

Nota. La frecuencia corresponde al número de estudios que reportan explícitamente cada categoría de oportunidad, elaboración propia (2025).

La Tabla 4 presenta las principales oportunidades asociadas a la implementación de la IA en la educación de tercer nivel. Destaca la personalización del aprendizaje como la oportunidad más frecuente, identificada en más de dos tercios de los estudios analizados, seguida de la mejora del rendimiento académico y de la eficiencia en los procesos educativos. En menor medida, se evidencian oportunidades vinculadas a la innovación pedagógica, a la democratización del acceso al conocimiento y al fortalecimiento del aprendizaje autónomo.

Tabla 5

Aplicaciones Prácticas de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior Identificadas en los Estudios Analizados.

Categoría de aplicación	Descripción sintética	Estudios que la reportan	Frecuencia (n=10)
Sistemas de aprendizaje adaptativo	Uso de IA para ajustar contenidos, evaluaciones y rutas formativas según el desempeño del estudiante	Núñez et al. (2023); García et al. (2024); Padilla & Martín (2024); Orozco & Osorio (2024); Guzmán et al. (2025)	5
Evaluación y analítica del aprendizaje	Aplicación de modelos de IA para evaluación formativa, análisis predictivo y apoyo a la toma de decisiones educativas	Padilla & Martín (2024); Orozco & Osorio (2024); Hernández et al. (2024)	3
Apoyo a la labor docente	Automatización de tareas, generación de materiales, tutoría asistida y optimización de la carga docente	Guerra & Tass (2024); García et al. (2024); Hernández et al. (2024)	3
Entornos virtuales y educación digital	Implementación de IA en procesos de virtualización, plataformas educativas y entornos digitales de aprendizaje	Muñoz-Guevara et al. (2021); Yuquilema et al. (2024)	2
Generación de contenidos educativos	Uso de IA generativa para la creación de recursos didácticos y materiales personalizados	Guerra & Tass (2024); Guzmán et al. (2025)	2

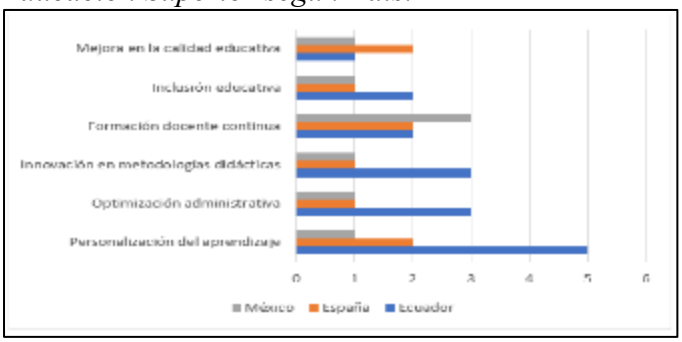
Nota. La frecuencia corresponde al número de estudios que reportan explícitamente cada categoría de aplicación, elaboración propia (2025).

Con base en las Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5 plasmadas en el presente artículo, los resultados evidencian que la IA en la educación formativa de tercer nivel no solo plantea retos de carácter ético, formativo e institucional, sino que también ofrece oportunidades y aplicaciones concretas orientadas a la personalización del aprendizaje, la optimización de los procesos educativos y el fortalecimiento de la labor docente. La recurrencia de aplicaciones adaptativas y de la analítica del aprendizaje sugiere una tendencia hacia modelos educativos más flexibles y basados en datos, aunque su implementación efectiva continúa condicionada por la capacitación docente y el desarrollo de marcos éticos y regulatorios adecuados.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Figura 2

Frecuencia de las Principales Oportunidades en la Implementación de Inteligencia Artificial en la Educación Superior según País.



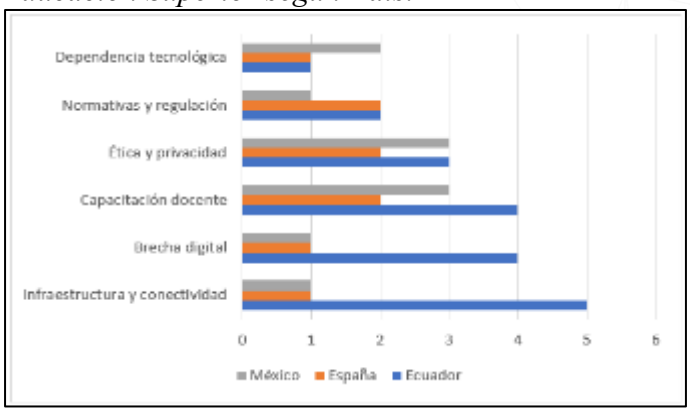
Nota. Este gráfico muestra la frecuencia con la que se identifican las principales oportunidades asociadas a la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior, según los estudios revisados en Ecuador, España y México. Los datos reflejan las áreas en las que la IA puede aportar mayor valor educativo y administrativo, lo que facilita la comparación entre contextos nacionales, elaboración propia (2025).

La Figura 2, con base en los estudios seleccionados, muestra que la oportunidad más destacada en Ecuador es la personalización del aprendizaje, seguida de la optimización administrativa y la innovación en metodologías didácticas, lo que refleja un enfoque marcado en la mejora de la experiencia educativa y de la gestión institucional. En el país europeo, si bien la personalización tiene presencia, la formación docente continua y la mejora de la calidad educativa se consideran con mayor frecuencia, lo que indica un interés en capacitar al profesorado y en asegurar estándares educativos de alta calidad. México presenta una mayor concentración en la formación docente continua, priorizando el desarrollo de capacidades para un uso efectivo y ético de la IA, si bien también reconoce la personalización y otras oportunidades, aunque con menor frecuencia.

Este análisis evidencia que, aunque los tres países valoran la personalización del aprendizaje, sus prioridades difieren según su contexto y su nivel de desarrollo en la integración de la IA, lo que orienta las estrategias hacia aspectos específicos de capacitación, innovación y mejora de la calidad educativa.

Figura 3

Frecuencia de los Principales Retos en la Implementación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior según País.



Nota. Este gráfico muestra la frecuencia con la que se identifican los principales retos en la implementación de la inteligencia artificial en la educación superior de Ecuador, España y México, a partir del análisis de estudios recientes. Los datos reflejan las áreas críticas que deben abordarse para garantizar una integración efectiva, ética y equitativa de la IA en los sistemas educativos superiores, elaboración propia (2025).

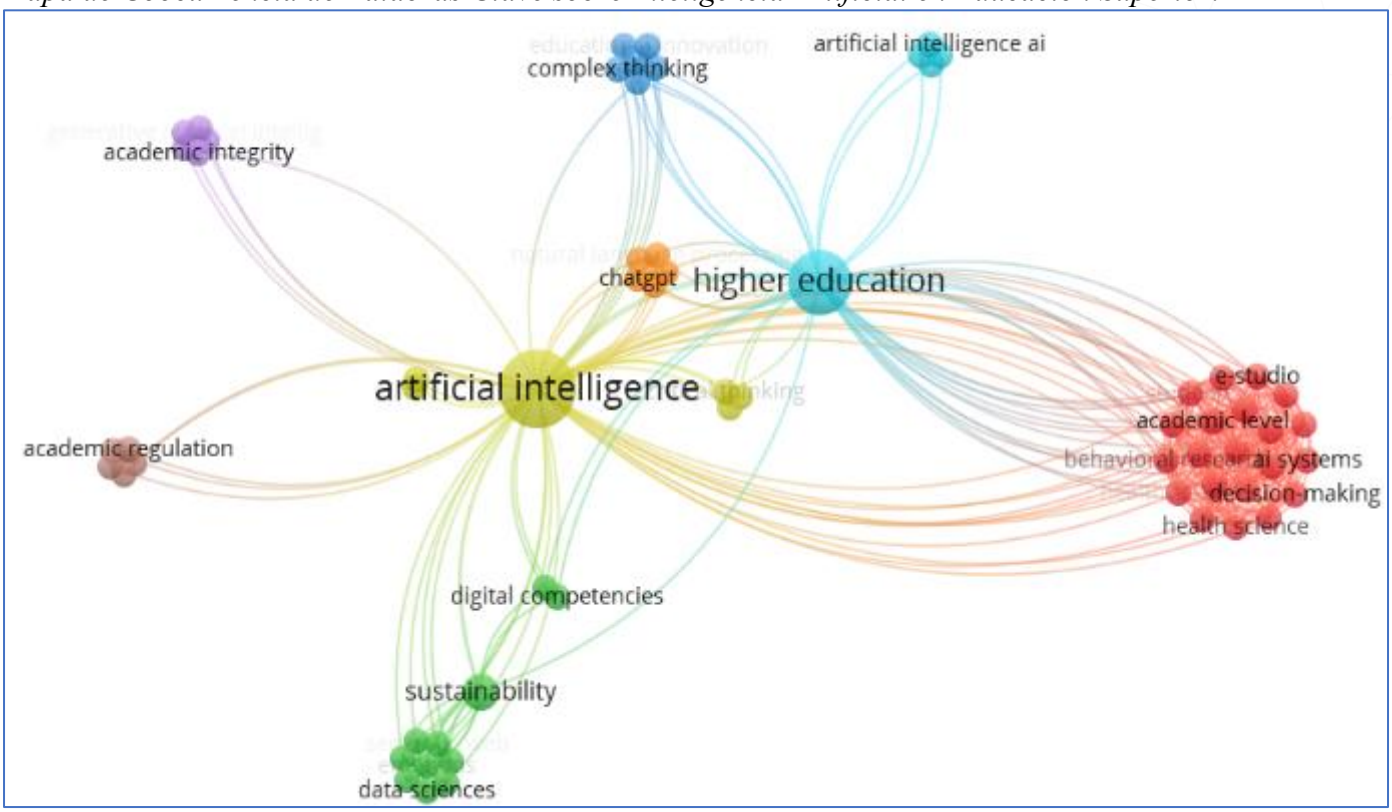
La Figura 3 evidencia que en Ecuador los retos más frecuentemente identificados son la infraestructura y la conectividad, seguidos por la brecha digital y la capacitación docente. Esto indica que las limitaciones tecnológicas y la preparación del personal docente constituyen obstáculos significativos para la adopción de la IA en este contexto local. A nivel internacional, en España, aunque la infraestructura es un reto menos frecuente, las preocupaciones éticas, la privacidad y la regulación de la IA cobran mayor peso, lo que refleja un interés en garantizar un uso responsable y ético de estas tecnologías. México, por su parte, enfrenta un equilibrio entre la capacitación docente y los desafíos éticos, además de preocupaciones sobre la dependencia tecnológica que podrían afectar el desarrollo del pensamiento crítico constructivo.

Este análisis evidencia que, si bien todos los países enfrentan desafíos similares, las prioridades varían en función de su realidad tecnológica, socioeconómica y política, lo que orienta las estrategias para una implementación efectiva y ética de la IA en la educación universitaria, adaptadas a su entorno nacional.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Figura 4

Mapa de Coocurrencia de Palabras Clave sobre Inteligencia Artificial en Educación Superior.



Nota. Elaboración propia a partir de datos procesados en VOSviewer (2025).

La Figura 4 muestra la red de coocurrencia de palabras clave asociadas a la inteligencia artificial en la educación superior, obtenida a partir del análisis bibliométrico de los estudios incluidos. El tamaño de los nodos representa la frecuencia de aparición de los términos, mientras que los enlaces indican la fuerza de la relación entre ellos. Se identifican núcleos temáticos centrados en la inteligencia artificial y la educación superior, con conexiones relevantes con la personalización del aprendizaje, la toma de decisiones, las competencias digitales, la sostenibilidad, la integridad y la regulación académica, lo que evidencia la multidimensionalidad del fenómeno analizado.

En coherencia con los resultados tabulados, la Figura 4 permite visualizar la estructura temática del campo de estudio y evidencia la IA y la educación superior como nodos centrales del análisis. Las conexiones observadas con términos como personalización del aprendizaje, toma de decisiones, competencias digitales e integridad académica refuerzan los hallazgos de las Tabla 3, Tabla 4 y Tabla 5, confirmando la convergencia entre los retos, oportunidades y aplicaciones prácticas reportados en los estudios analizados.

Discusiones

Los hallazgos del estudio permiten afirmar que los principales retos y oportunidades en la implementación de la IA en la educación superior se manifiestan de manera similar en distintos contextos internacionales, aunque con particularidades propias de cada país. En el caso de Ecuador, los estudios revisados destacan retos recurrentes como la infraestructura tecnológica limitada, la resistencia del cuerpo docente y las preocupaciones éticas asociadas al uso de la IA, mientras que las oportunidades se centran en la personalización del aprendizaje, la mejora de la gestión educativa y la optimización del rendimiento académico.

En coherencia con los resultados obtenidos, estos hallazgos también dialogan con estudios previos no incluidos en la muestra analizada, que han abordado la incorporación de la IA en la educación superior desde perspectivas complementarias y en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

contextos diversos. Uno de los retos fundamentales a nivel global es la infraestructura tecnológica insuficiente para implementar soluciones basadas en IA. Padilla & Martín (2024) señalan que incluso en países que han avanzado en la adopción de estas tecnologías persisten dificultades derivadas de la falta de capacitación docente y del elevado costo de las herramientas necesarias.

Este desafío también se evidencia en el contexto ecuatoriano, donde las universidades aún no cuentan con condiciones tecnológicas plenamente adecuadas para una implementación efectiva de la IA. Otro factor relevante es la resistencia al cambio del profesorado, identificada previamente por Muñoz et al. (2021) y que continúa representando una barrera significativa. En concordancia con estos hallazgos, Guzmán et al. (2025) subrayan que la incorporación de metodologías basadas en IA exige procesos sostenidos de sensibilización y formación docente, orientados no solo al uso técnico de las herramientas, sino también a su integración pedagógica.

En cuanto a las preocupaciones éticas, los estudios analizados coinciden en que la privacidad de los datos, la transparencia algorítmica y el uso responsable de la IA son aspectos críticos. Hernández et al. (2024) destacan que en países como México y España se han iniciado procesos de construcción de marcos normativos para regular la IA en el ámbito educativo; sin embargo, en Ecuador persiste un vacío regulatorio que dificulta su adopción sistemática. Este escenario es consistente con lo señalado por Orozco y Osorio (2024), quienes advierten que la ausencia de lineamientos claros puede profundizar los riesgos éticos y limitar la confianza institucional en estas tecnologías.

Pese a los desafíos identificados, las oportunidades asociadas al uso de la IA en la educación superior son ampliamente reconocidas. Estudios previos han señalado que la personalización del aprendizaje constituye una de las principales ventajas de la IA, al permitir adaptar contenidos y estrategias a las necesidades individuales de los estudiantes. En esta línea, Guzmán et al. (2025) sostienen que la IA posibilita la creación de entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles, con un impacto potencialmente significativo en contextos de educación a distancia, como los que se han expandido en Ecuador en los últimos años.

Estos planteamientos se ven reforzados por los hallazgos de Hernández et al. (2024), quienes evidencian que la implementación de plataformas basadas en IA puede contribuir a mejorar el rendimiento académico mediante la oferta de contenidos personalizados y el acompañamiento continuo al estudiante. Asimismo, la IA muestra un alto potencial para optimizar los procesos administrativos y de evaluación, lo que reduce la carga operativa de las instituciones.

De acuerdo con Orozco & Osorio (2024) y Núñez et al. (2023), la aplicación de la IA en la gestión de datos académicos y en los sistemas de evaluación permite incrementar la eficiencia administrativa y reducir el tiempo dedicado a tareas repetitivas. Esta oportunidad resulta especialmente relevante para las universidades ecuatorianas, que se encuentran en una etapa inicial de exploración e implementación de herramientas tecnológicas orientadas a la gestión académica.

Al contrastar las experiencias internacionales con la realidad ecuatoriana, los resultados indican que, si bien los retos son en gran medida compartidos, en Ecuador se presentan barreras adicionales derivadas de la ausencia de políticas públicas claras y del bajo nivel de preparación del profesorado en el uso de la IA. En contraste, los sistemas educativos que han avanzado en su adopción, como señalan Padilla & Martín (2024) y Muñoz et al. (2021), cuentan con un mayor respaldo institucional y con políticas educativas que facilitan la integración progresiva de estas tecnologías.

En este sentido, el presente estudio contribuye a la literatura al ofrecer una síntesis estructurada y auditable de los principales retos, oportunidades y aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación superior, integrando evidencia empírica reciente desde un enfoque comparativo con énfasis en el contexto ecuatoriano, un aspecto aún escasamente abordado en estudios de revisión previos.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra de artículos analizados es reducida y se circunscribe a contextos específicos, lo que limita la generalización de los resultados a la educación superior en su conjunto, en particular en países como Ecuador. En segundo lugar, la mayoría de los estudios revisados presentan diseños transversales, lo que impide analizar la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

evolución a largo plazo de la implementación de la IA.

Asimismo, la ausencia de un enfoque comparativo entre distintos tipos de instituciones educativas limita la comprensión de las diferencias en los procesos de adopción tecnológica. Finalmente, los estudios no siempre consideran explícitamente las condiciones socioeconómicas y políticas de cada país, lo que reduce la aplicabilidad directa de los hallazgos a contextos locales.

En consecuencia, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el diseño de modelos de implementación de la IA que contemplen las particularidades socioeconómicas, tecnológicas y normativas de Ecuador y de otros países de América Latina. Asimismo, resulta necesario explorar con mayor detalle los aspectos éticos y de privacidad asociados a estas tecnologías, así como evaluar su impacto real en el aprendizaje y en la gestión educativa a mediano y largo plazo. Finalmente, se sugiere analizar la percepción y aceptación de la IA por parte de estudiantes y docentes, con el fin de diseñar programas de capacitación más efectivos y culturalmente pertinentes (Yuquilema et al., 2024).

Los resultados discutidos permiten sostener que la integración efectiva, ética e inclusiva de la inteligencia artificial en la educación superior requiere un enfoque integral que combine inversión tecnológica, formación continua del profesorado, desarrollo normativo y adaptación a los contextos socioeconómicos de cada nación, con el propósito de aprovechar plenamente el potencial de estas tecnologías para mejorar la calidad educativa en Ecuador y en la región.

Conclusiones

El presente análisis sistemático permitió identificar y sintetizar los principales desafíos, oportunidades y aplicaciones asociadas a la incorporación de la IA en la educación superior, con especial énfasis en el contexto ecuatoriano y en su contraste con experiencias internacionales. Los resultados evidencian que, si bien la IA posee un alto potencial transformador para fortalecer la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar la gestión institucional y promover la innovación pedagógica, su implementación efectiva en Ecuador continúa condicionada por barreras estructurales significativas.

Entre los principales desafíos identificados se destacan la insuficiencia de infraestructura tecnológica, la persistencia de brechas digitales, la formación especializada limitada del profesorado y la ausencia de marcos normativos claros que orienten un uso ético, responsable y transparente de estas tecnologías. Estos factores, ampliamente documentados en la literatura analizada, restringen la adopción sistemática de soluciones basadas en inteligencia artificial y limitan el pleno aprovechamiento de sus beneficios en el ámbito universitario.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto oportunidades significativas. La evidencia revisada muestra que la IA puede contribuir de manera sustantiva a la personalización del aprendizaje, a la mejora del rendimiento académico, a la eficiencia en los procesos administrativos y de evaluación, así como al fortalecimiento de la toma de decisiones basada en datos. En este sentido, la experiencia internacional, particularmente en países que han avanzado en políticas de formación docente, ética y evaluación de resultados, ofrece referentes valiosos para orientar el desarrollo de estrategias de implementación contextualizadas en Ecuador.

A partir de estos hallazgos, se concluye que la integración de la IA en la educación de tercer nivel ecuatoriana podría generar impactos positivos en la calidad, la inclusión y la eficiencia del sistema académico, siempre que se aborden de manera articulada los desafíos tecnológicos, pedagógicos e institucionales identificados. La adopción de enfoques integrales, que combinen inversión tecnológica, capacitación continua del profesorado, desarrollo normativo y adaptación a las realidades socioeconómicas y culturales del país, resulta esencial para garantizar una implementación sostenible y equitativa.

Finalmente, este estudio enfatiza la necesidad de fortalecer la agenda investigativa en torno a la IA en la educación superior, promoviendo investigaciones que desarrollen modelos de implementación ajustados al contexto latinoamericano, profundicen en los aspectos éticos, de privacidad y de seguridad, y evalúen longitudinalmente el impacto real de estas tecnologías en el aprendizaje y la gestión

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

institucional. De este modo, la IA podrá consolidarse como una herramienta estratégica para impulsar una transformación educativa responsable, inclusiva y alineada con las necesidades de la región.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio no requirió aprobación de un comité de ética, al ser una revisión documental basada en literatura científica de acceso abierto, sin intervención de participantes humanos ni uso de datos personales. Se garantizó la integridad académica mediante la citación responsable, el análisis objetivo y el uso ético de las fuentes consultadas.

Referencias

Briede, J. C. (2010). La metodología sistémica y el rol de las representaciones en el diseño conceptual de productos industriales. *Umbral Científico*, (17), 73-82. https://go.docentes20.com/rcdg

Carrión Salinas, G., & Andrade-Vargas, L. (2024). Los desafíos de la Inteligencia Artificial en la educación en un mundo tecnologizado. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-905

Cevallos, M., Tomalá, M., Aroni, E., & Manzo, M. (2025). Análisis de la aplicación de la inteligencia artificial en la educación superior. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO, 9*(1), 29-37. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(1).enero.2025.29-37

Chávez, G., Castro, J., Ibarra, M., & Tobar, Y. (2024). La inteligencia artificial en la educación superior: oportunidades y amenazas. *RECIAMUC, 8*(1), 71-79. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.71-79

García Caicedo, S. S., Reyes Vélez, N. P., Solórzano Zambrano, Á. A., Quiñonez Godoy, N. A., & Vega Macias, J. R. (2024). Análisis al uso de herramientas de inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5*(1), 573-598. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i1.214

Guerra Guerrero, C. O., & Tass Herrera, B. (2024). Aplicaciones prácticas de la inteligencia artificial generativa en la labor docente: El caso de la ingeniería en diseño multimedia. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-816

Guzmán-Pazmiño, P. J., Salcedo-Llivigañay, S. E., Aguilar-Granda, F. E., Manzano-Calero, N. D. R., & Betancourt-Hidalgo, D. P. (2025). Impacto de las tecnologías y metodologías adaptativas en la mejora del desempeño académico. *Revista Científica Retos de la Ciencia, 1*(5), 94-106. https://doi.org/10.53877/rc1.5-574

Hernández, M., Ramos, J., Chávez, F., & Trejo, M. (2024). Ventajas y riesgos de la inteligencia artificial generativa desde la percepción de los estudiantes de educación superior en México. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-495

Macay, L. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la gestión de datos en la educación superior: retos y oportunidades en Ecuador. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 3*(2), 1-11. https://doi.org/10.70577/reg.v3i2.59

Marcelino, M., Martínez, M., & Camacho, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria (RDU), 25*(6). http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1

Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Muñoz, E., Velázquez, G., & Barragán, J. (2021). Análisis sobre la evolución tecnológica hacia la Educación 4.0 y la virtualización de la Educación Superior. *Transdigital, 2*(4), 1-14. https://doi.org/10.56162/transdigital86

Núñez, C. M., Veloz, V. T., Agualongo, L. M., & Bayas, E. L. (2023). Integración de la inteligencia artificial en la educación para el desarrollo sostenible: oportunidades y desafíos. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 8*(4), 96-108. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i4.2959

Orozco Morales, N., & Osorio García, P. A. (2024). Aplicación de modelos de inteligencia artificial en pruebas estandarizadas para la optimización del rendimiento académico en Educación Superior. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1605

Padilla, J., & Martín, M. (2024). Impacto y perspectivas de la inteligencia artificial generativa en la Educación Superior: Un estudio sobre la percepción y adopción docente usando el modelo AETGE/GATE. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
162-175

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. https://go.docentes20.com/r7b64

Quezada, K., Saquisilli, I., Kanki, M., & Macías, D. (2025). La inteligencia artificial y la producción científica en el campo de la educación. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO, 9*(2), 141-159. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.141-159

Rodríguez, J., Tuesca, R., Rueda, R., & Touriz, M. (2018). La investigación científica en la Educación Superior. *RECIMUNDO, 2*(3), 451-464. https://doi.org/10.26820/recimundo/2.(3).julio.2018.451-464

Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río, 9*(17), 38-39. https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928

Suárez, G., Posligua, J., Carpio, O., & Ojanama, N. (2025). Aplicación de la inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje en entornos universitarios: desafíos, oportunidades y su impacto en la mejora del rendimiento académico. *Revista Social Fronteriza, 5*(4), e-786. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(4)786

Vásquez, C., González, J., Posada, Z., Valencia, L., & Valencia, M. (2022). Procesos de transición hacia el retiro deportivo: una revisión sistemática usando la herramienta PRISMA. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 11*(3), 189-211. https://doi.org/10.24310/riccafd.2022.v11i3.15708

Yuquilema, M., Arízaga, F., Aguirre, M., & García, A. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la educación, retos y oportunidades. *RECIMUNDO, 8*(2), 24-34. https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(2).abril.2024.24-34

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0

LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16

RTED

Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

ARTÍCULO

Matemática y Ciencia en el Aula: Explorando la Proporción Áurea en el Cuerpo Humano

Mathematics and Science in the Classroom: Exploring the Golden Ratio in the Human Body

Omar Daniel Rosero-López[1], Génesis Cristina Romo-Loor[2], Mercedes Marcela Pincay-Pilay[3] y Dimas Geovanny Vera-Pisco[4]

[1]Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Guayaquil, Ecuador, email: omar.rosero@uees.edu.ec
[2]Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Guayaquil, Ecuador, email: genesis.romo@uees.edu.ec
[3]Universidad Estatal del Sur de Manabí, Jipijapa, Ecuador, email: marcela.pincay@unesum.edu.ec
[4]Universidad de Especialidades Espíritu Santo, Samborondón, Ecuador, email: dverap@uees.edu.ec

Recibido: Agosto 19, 2025 | **Aceptado:** Enero 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.743

RESUMEN

La proporción áurea, constante matemática universal, se manifiesta en la naturaleza, el arte y la biología, y constituye un recurso pedagógico valioso para la integración de ciencia y educación. El objetivo de la investigación fue analizar empíricamente la relación entre ciertas dimensiones corporales humanas, y determinar si dichas proporciones reflejaban patrones asociados a la "Proporción Divina". La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, aplicando el método hipotético-deductivo, con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo correlacional - explicativo y de corte transversal. Esto permitió comprobar la hipótesis y respaldar las conclusiones con datos objetivos, lo que aumentó la validez y el rigor científico. Se trabajó con una muestra probabilística aleatoria simple de 31 estudiantes de secundaria. Se midieron la estatura, el tronco inferior y el tronco superior. Los datos se analizaron mediante regresión lineal múltiple, estadística descriptiva, pruebas de varianza y representaciones gráficas, lo que permitió examinar asociaciones entre variables y generar un modelo predictivo. Los resultados evidenciaron una relación proporcional significativa entre las dimensiones estudiadas, con un R^2 ajustado de 0.994, lo que confirma la solidez del modelo aplicado. Como proyección de investigación futura, se sugiere ampliar el tamaño muestral y aplicar modelos no lineales o comparativos entre grupos por sexo, edad o contextos geográficos, con el objetivo de profundizar en la existencia de proporciones matemáticas en la morfología humana.

PALABRAS CLAVE: Proporción áurea, simetría corporal, modelos predictivos, regresión estadística, morfometría humana.

ABSTRACT

The golden ratio, a universal mathematical constant, manifests itself in nature, art, and biology, and is a valuable educational resource for integrating science and education. The objective of the research was to empirically analyze the relationship between certain human body dimensions and determine whether these proportions reflected patterns associated with the "Divine Proportion." The research was framed within the positivist paradigm, applying the hypothetical-deductive method, with a quantitative approach, a non-experimental correlational-explanatory design, and a cross-sectional approach. This allowed for the verification of the hypothesis and the support of conclusions with objective data, increasing the validity and scientific rigor. A simple random probability sample of 31 high school students was used. Height, lower trunk, and upper trunk were measured. The data were analyzed using multiple linear regression, descriptive statistics, variance tests, and graphical representations, which made it possible to examine associations between variables and generate a predictive model. The results showed a significant proportional relationship between the dimensions studied, with an adjusted R^2 of 0.994, confirming the robustness of the model applied. As a future research project, it is suggested that the sample size be expanded and nonlinear or comparative models be applied between groups by sex, age, or geographical context, with the aim of further investigating the existence of mathematical proportions in human morphology.

KEYWORDS: Golden ratio, body symmetry, predictive models, statistical regression, human morphometry.

Cómo citar

Rosero-López, O., Romo-Loor, G., Pincay-Pilay, M., & Vera-Pisco, D. (2026). Matemática y Ciencia en el Aula: Explorando la Proporción Áurea en el Cuerpo Humano. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 176-183. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.743

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

Introducción

La proporción áurea, constante matemática universal, se manifiesta en la naturaleza, el arte y la biología, y constituye un recurso pedagógico valioso para la integración de la ciencia y la educación. Históricamente, la humanidad ha buscado ofrecer explicaciones numéricas sobre el origen del universo (Barba et al., 2025). Matemáticos y científicos han estudiado la relación entre patrones matemáticos y estructuras biológicas (Bosquez et al., 2024). Este patrón, denominado "divina proporción", ha sido admirado por su presencia en el arte, la arquitectura, los animales, las plantas y ciertas proporciones del cuerpo humano (Kumar et al., 2023; Horta et al., 2020; García et al., 2023). Actualmente, la proporción áurea trasciende el ámbito artístico e influye en la armonía corporal, la estética y el bienestar psicológico (Barba et al., 2025; Oyetoro et al., 2024).

Durante siglos, la Proporción Áurea, descrita por Euclides como la razón extrema y media, ha simbolizado la belleza y la perfección (Oyetoro et al., 2024). Representada por la letra griega ϕ (~1.618), se relaciona con la famosa sucesión de Fibonacci, introducida por Fibonacci en Liber Abaci (Pulido et al., 2025; Letchumanan & Idris, 2020; Bianco et al., 2024). Leonardo da Vinci, artista destacado del Renacimiento, identificó estas proporciones en la anatomía humana y su influencia se evidencia en *El Hombre de Vitruvio* y *La Gioconda*. (Horta et al., 2020). Geométricamente, un segmento se divide en sección áurea si la proporción del todo respecto a la parte mayor es igual a la de la parte mayor respecto a la parte menor (García et al., 2023). La percepción de la belleza facial se relaciona con estas proporciones, especialmente entre los ojos y la boca, aunque las intervenciones odontológicas y los factores culturales pueden modificarlas (Kaya et al., 2019; Pallett et al., 2010).

Diversos estudios han identificado aplicaciones prácticas de la proporción áurea en cirugía plástica, odontología, diseño multimedia e industria del gaming (Abu-taieh & Al-Bdour, 2018). Investigaciones sobre armonía facial, siguiendo los planteamientos de Ricketts, mostraron que el 65,91% de los participantes cumplían con la proporción áurea, siendo más frecuente en mujeres y en individuos braquifaciales (Díaz et al., 2017). Ulloa et al. (2022) encontraron que la relación entre los diámetros de la vena femoral y la poplítea tiende a 0,618, lo que evidencia patrones de proporcionalidad en el sistema venoso. No obstante, la presencia de la serie de Fibonacci y de la regla de las proporciones áureas no ha sido ampliamente documentada en el cuerpo humano (Letchumanan & Idris, 2020). Según Horta et al. (2020), estas proporciones se reflejan en la relación entre la altura, el tronco, las extremidades y otras medidas corporales, lo que contribuye a la percepción de armonía y belleza (Velasco, 2024). Sin embargo, su aplicación no puede considerarse un estándar universal de belleza debido a influencias culturales e individuales (Barba et al., 2025; Oyetoro & Sanni, 2024).

El objetivo de la investigación fue analizar empíricamente la relación entre ciertas dimensiones corporales humanas, con el fin de determinar si dichas proporciones reflejaban patrones asociados a la "Proporción Divina". A partir de estos antecedentes, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Se manifiestan relaciones proporcionales cercanas al número áureo entre las medidas corporales seleccionadas en los estudiantes evaluados? Este análisis permite explorar cómo las proporciones matemáticas influyen en la percepción de la armonía y la estética del cuerpo humano y contribuye al entendimiento de la presencia de la proporción áurea en contextos biológicos y pedagógicos.

Metodología

Con el fin de dar respuesta al objetivo planteado, se realizó una investigación enmarcada en el paradigma positivista, cuyo objetivo principal es "explicar, predecir y controlar los fenómenos mediante la verificación de teorías y leyes" (Herrera, 2024). El método fue de tipo hipotético-deductivo, un modelo descriptivo del método científico basado en un ciclo integrado por la formulación de una hipótesis, la deducción de sus consecuencias y su posterior comprobación o refutación mediante la experiencia (Pérez, 2024).

El enfoque adoptado fue cuantitativo, centrado en la obtención y el tratamiento de datos numéricos con el propósito de identificar relaciones entre

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

variables, verificar hipótesis planteadas y construir modelos orientados a realizar predicciones sobre los fenómenos estudiados (Zenteno et al., 2024; Herrera, 2024). A diferencia de un diseño experimental, esta investigación se define como no experimental, de nivel correlacional-explicativo. Esto se debe a que no hubo manipulación intencional de las variables independientes ni se establecieron grupos de control, por lo que se observaron y midieron las dimensiones corporales en su estado natural para determinar asociaciones y efectos predictivos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). Finalmente, el estudio es de corte transversal, ya que la recolección de datos (la medición de variables) se realiza en un solo momento (Mendivelso, 2022).

La población de estudio, definida como el conjunto completo de individuos con las características de interés pertinentes a la investigación (Arias & Covinos, 2021), estuvo conformada por 213 estudiantes de la Unidad Educativa INEPE (Instituto de Investigación, Educación y Promoción Popular del Ecuador), matriculados en el año lectivo 2024-2025. El perfil sociodemográfico de 31 participantes, por sexo, corresponde al 55% de mujeres y al 45% de hombres, como se observa en la Tabla 1. Debido a la naturaleza del acceso de la población al entorno escolar, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los criterios de inclusión incluyeron a estudiantes de 16 y 17 años que contaran con el consentimiento informado de sus representantes legales y con su propio asentimiento, no existiendo criterios de exclusión adicionales que redujeran el grupo.

Tabla 1

Características Sociodemográficas de la Muestra.

Género	
Hombres	Mujeres
$\boldsymbol{f_i(p_i)}$	$f_i(p_i)$
14(45)	17(55)

Nota. f_i representa la frecuencia absoluta y p_i el porcentaje correspondiente al género, elaboración propia (2025).

La técnica de recolección de datos se define como un procedimiento sistemático mediante el cual se obtiene información relevante para la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2021). En este estudio, la estatura total se consideró variable dependiente, y las medidas parciales del cuerpo, desde la planta de los pies hasta el ombligo (tronco inferior) y desde la cima del cráneo hasta el ombligo (tronco superior), variables independientes. Para garantizar la fiabilidad de las medidas y minimizar el error del evaluador, se aplicó un protocolo de medición duplicada (test-retest inmediato). La herramienta, empleada como medio para la aplicación sistemática de la técnica (Parra et al., 2023), consistió en un estadiómetro para medir la estatura total y una cinta métrica para registrar las longitudes de dos segmentos corporales; ambos instrumentos fueron previamente calibrados según los estándares antropométricos.

En algunos casos, la suma de los troncos superior e inferior no coincidió exactamente con la estatura total registrada. Estas diferencias pueden atribuirse, entre otros factores, a la lectura de la escala y/o a la postura corporal durante la medición, así como a variaciones naturales del desarrollo fisiológico y a características propias de los adolescentes de 16 y 17 años. Cuando se detectaron inconsistencias, el procedimiento se repitió para garantizar una mayor precisión.

El análisis estadístico es el conjunto de procedimientos matemáticos y computacionales utilizados en la organización, descripción e interpretación de los datos (Field, 2021), se realizó mediante RStudio (versión 4.4.2), software empleado en estadística descriptiva (Parra et al., 2023). Se aplicó un modelo de regresión lineal múltiple, verificando previamente los supuestos de normalidad de los residuos, homocedasticidad y ausencia de colinealidad mediante pruebas de varianza y análisis de residuos, lo que otorga validez científica al modelo. La validez de los resultados se evaluó mediante el coeficiente de determinación ajustado (R^2 = 0,994). Finalmente, se generaron gráficos de dispersión para sustentar visualmente la tendencia lineal y la consistencia del modelo predictivo frente a la Proporción Áurea.

En cuanto a la declaración ética, la investigación se realizó respetando los principios de confidencialidad, consentimiento informado y respeto a la integridad de los participantes. Todos los estudiantes y sus tutores se informaron sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de las mediciones

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

y el uso de los datos únicamente con fines científicos, lo que garantizó la voluntariedad y la protección de su información personal.

Resultados

Los resultados de la investigación evidenciaron una relación proporcional significativa entre la estatura, la longitud del tronco superior y la del tronco inferior en la muestra de estudiantes. El modelo de regresión lineal múltiple ajustado presentó un coeficiente de determinación ajustado (R^2) de 0.994, lo que evidencia que las variables corporales analizadas explican el 99.4% de la variabilidad en la estatura.

Tabla 2

Estadísticos Descriptivos de la Muestra.

Medidas	*Estatura*	*Tronco inferior*	*Tronco superior*
Muestra		31	
Media	162,81	96,70	66,13
Mediana	165,50	98,00	66,00
Desviación estándar	9,04	5,69	3,99

Nota. La tabla presenta los estadísticos descriptivos de las variables en centímetros, obtenidos a partir de la muestra de 31 estudiantes, elaboración propia (2025).

La Tabla 2 presenta los valores descriptivos de una muestra compuesta por 31 estudiantes de la Unidad Educativa INEPE. En cuanto a la estatura, presentó una media de 162.81 cm y una desviación estándar de 9.04 cm, lo que evidencia una variabilidad moderada. El tronco inferior y tronco superior con una media de 96.70 cm y 66.13 cm respectivamente, siendo este último el segmento con menor dispersión correspondiente a una desviación estándar de 3.99 cm. Además, la proximidad entre los valores de la media y la mediana indican una distribución equilibrada entre las tres variables analizadas.

Tabla 3

Análisis de Varianza (ANOVA) del Modelo de Regresión Lineal Múltiple.

	Grados de libertad	*Suma de cuadrados*	*Promedio de los cuadrados*	*F*	*Valor crítico de F*	*R^2-ajustado*
Regresión	2	2437,395	1218,697	2472,184	3,223E-32	0,994
Residuos	28	13,802	0,492			
Total	30	2451,198				

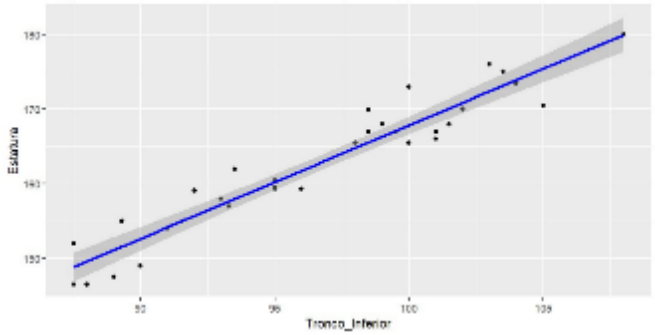
Nota. Valores obtenidos del análisis de varianza para el modelo de regresión lineal múltiple, incluyendo el ajuste del modelo, elaboración propia (2025).

En cuanto a la significancia estadística, la Tabla 3, correspondiente al análisis de la varianza (ANOVA), muestra la variabilidad de la estatura respecto a las variables independientes (tronco inferior y tronco superior) en el modelo de regresión lineal múltiple, con una suma de cuadrados de 2437.395 frente a solo 13.802 en los residuos. El valor de F correspondiente a 2472.184 es muy alto y supera altamente a su valor crítico (p-value) igual a 3.223E-32, lo cual revela un ajuste sólido del modelo y es muy significativo. Además, el coeficiente de determinación ajustado ($R^2 = 0.994$) confirma la precisión de la relación entre la estatura y las variables corporales estudiadas.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

Figura 1

Gráfico de Dispersión: Regresión Lineal entre las Variables Estatura y Tronco Inferior.

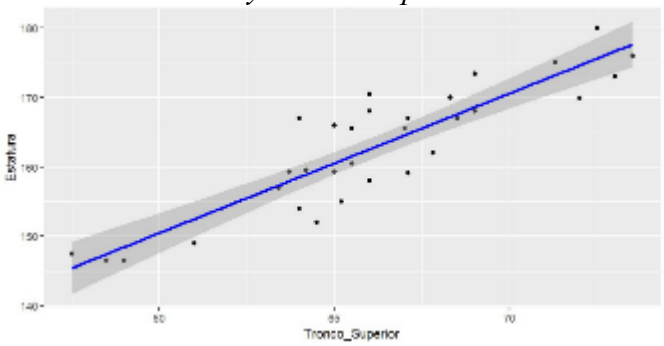


Nota. Tendencia lineal positiva entre el tronco inferior y la estatura, a mayor longitud del tronco inferior, mayor es la estatura, elaboración propia (2025).

La Figura 1 evidencia una relación lineal positiva y significativa entre la longitud del tronco inferior y la estatura corporal. Conforme aumenta dicha longitud, también aumenta la estatura. Asimismo, la línea de regresión se ajusta adecuadamente a los datos y la baja dispersión observada respalda la confiabilidad del modelo.

Figura 2

Gráfico de dispersión: Regresión Lineal entre las Variables Estatura y Tronco Superior.



Nota. Relación lineal positiva entre el tronco superior y la estatura, a mayor longitud del tronco superior, mayor es la estatura, elaboración propia (2025).

La Figura 2 evidencia una relación positiva entre la altura corporal y el tronco superior, con una mayor dispersión que en el gráfico anterior. Aun así, se observa una tendencia clara: cuanto más largo es el tronco superior, mayor suele ser la estatura. Sin embargo, el menor ajuste del modelo indica una influencia predominante del tronco inferior sobre la longitud total del cuerpo, frente a la del tronco superior.

Las gráficas generadas en RStudio (Figura 1 y Figura 2) ilustran la relación lineal entre la estatura y los dos segmentos corporales analizados: tronco inferior y tronco superior. En cada caso, los puntos se distribuyen aproximadamente a lo largo de la línea de regresión, lo que evidencia una relación estrecha entre las variables. El modelo matemático obtenido por regresión lineal múltiple fue: y igual a menos 0.12477 más 1.0387 viñeta x subíndice 1 más 0.94496 subíndice base, viñeta x, final base, subíndice 2, donde y representa la estatura, x subíndice 1enta la estatura, x_1 y x_2 el tronco inferior y tronco superior respectivamente, lo que indica que el modelo explica el 9.4% de la variabilidad de la estatura.

Discusiones

En consecuencia, los resultados evidencian la capacidad predictiva del tronco inferior sobre la longitud total del cuerpo en la muestra analizada. Más allá de la validez estadística, la investigación permitió evidenciar relaciones consistentes entre las medidas corporales y la presencia de la proporción áurea, como se aprecia en los estadísticos descriptivos (Tabla 2) y en el análisis de varianza (Tabla 3).

La investigación confirma la hipótesis al encontrar relaciones proporcionales significativas y cercanas al número áureo entre las dimensiones corporales seleccionadas de los estudiantes. Los resultados del análisis de regresión lineal múltiple revelan una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación, con un R2 ajustado robusto de 0.994, lo que proporciona evidencia empírica que respalda la existencia de patrones matemáticos en la morfología humana.

En este sentido, los hallazgos evidencian en la muestra estudiada que las medidas corporales de la estatura y las longitudes del tronco superior e inferior guardan una estrecha relación proporcional alineada con los patrones de la "Proporción Divina", así como con las obras artísticas de Leonardo da Vinci, quien identificó relaciones proporcionales anatómicas asociadas al número áureo, ejemplificadas en el *Hombre de Vitruvio* (Horta et al. 2020).

En el contexto de estudios más recientes, los resultados obtenidos se relacionan con los hallazgos de Velazco (2024) y Horta et al. (2020), quienes

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

mencionan la manifestación de la proporción áurea en la relación entre la estatura de una persona y la distancia desde la planta de los pies hasta el ombligo, así como en otras dimensiones corporales. Además, los autores subrayan la importancia de estudiar la presencia del número áureo en la vida cotidiana, lo cual puede resultar muy útil en el aula al despertar el interés de los estudiantes. De manera similar, Ulloa et al. (2022) identificaron patrones de proporcionalidad en el sistema venoso, lo que evidencia una consistencia más amplia en la manifestación de esta constante matemática.

Si bien la literatura actual, descrita en el marco teórico, evidencia una escasez de estudios empíricos concluyentes que validen científicamente la presencia de la proporción áurea en las dimensiones corporales, nuestra investigación aporta evidencia cuantitativa para contribuir a cerrar dicha brecha. A diferencia de los estudios de Abu-taieh & Al-Bdour (2018) y Díaz et al. (2017), quienes analizaron la proporción áurea en aplicaciones estéticas por ejemplo en la cirugía plástica o la ortodoncia, tales estudios, al igual que el nuestro, ofrecen evidencia empírica cuyo análisis respalda la validez de tales proporciones anatómicas, El modelo de regresión con un ajuste casi perfecto proporciona una fuerte evidencia que refuerza la validez científica de la relación entre las variables.

Los resultados también son consistentes con los estudios de Kaya et al. (2019) y Pallett et al. (2010), que, aunque centrados en las proporciones faciales, sugieren la existencia de una morfología constante. La concordancia de nuestros hallazgos con los de dichos autores evidencia patrones matemáticos en el cuerpo humano que trascienden un único tipo de medición y se manifiestan en distintas dimensiones.

A pesar de la solidez de los resultados, el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse. En primera instancia, la investigación se basó en una muestra pequeña y de conveniencia (31 estudiantes de una sola institución), lo que podría afectar la generalización de los hallazgos a una población mucho más amplia. Por otro lado, el diseño de corte transversal no permite analizar la evolución futura de las proporciones corporales. Finalmente, si bien el modelo mostró un ajuste óptimo, no se descarta que otros factores o modelos no lineales puedan explicar mejor la relación entre las variables analizadas.

Dadas las limitaciones identificadas, futuras investigaciones podrían ampliar el tamaño de la muestra y replicar el estudio en diferentes contextos geográficos o demográficos, con el propósito de evaluar la consistencia de los patrones proporcionales. Se propone emplear diseños longitudinales para analizar su evolución. Finalmente, se recomienda aplicar la relación entre las variables utilizando modelos no lineales que puedan profundizar el estudio en la complejidad de las proporciones corporales humanas, y revelar la manifestación del número áureo en la morfología humana.

Conclusiones

La presente investigación tuvo gran importancia teórica y práctica al proporcionar evidencia empírica que valida la presencia de la proporción áurea en la morfología humana, un tema sobre el cual la literatura actual carece de evidencia concluyente. Al demostrar la capacidad de modelar estas proporciones mediante una regresión lineal con un R^2 ajustado de 0.994, se confirma que las medidas del tronco superior e inferior presentan patrones matemáticos consistentes y predecibles, alineados con las propiedades de la Proporción Áurea.

A pesar de la solidez estadística del modelo predictivo, se reconoce que los hallazgos deben interpretarse con cautela en cuanto a su generalización. Debido a que se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 31 estudiantes, los resultados constituyen una aproximación inicial válida para este contexto específico, pero no pretenden establecer una universalidad morfológica sin antes realizar estudios en poblaciones más diversas y extensas.

En consecuencia, este estudio aporta una base empírica para el diseño de futuros recursos didácticos interdisciplinarios. Si bien la investigación se centró estrictamente en la medición biométrica y no evaluó variables de desempeño académico ni de motivación, los resultados sugieren que la morfología humana puede servir como un escenario tangible para la enseñanza de conceptos matemáticos abstractos. Se concluye que el modelo desarrollado constituye una herramienta analítica que podría integrarse en propuestas pedagógicas orientadas a conectar la

Cómo citar
Rosero-López, O., Romo-Loor, G., Pincay-Pilay, M., & Vera-Pisco, D. (2026). Matemática y Ciencia en el Aula: Explorando la Proporción Áurea en el Cuerpo Humano. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 176-183. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.743

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

matemática con otras ciencias, como la biología e incluso el arte.

En futuras investigaciones, se sugiere aplicar muestreos probabilísticos de mayor escala para mejorar la capacidad de generalización de los resultados. Además, se recomienda la aplicación de diseños longitudinales que observen las variaciones en las proporciones corporales a lo largo del tiempo. Finalmente, es oportuno considerar el uso de modelos no lineales para analizar con mayor profundidad la complejidad de dichas relaciones. Llevar a cabo la replicación del estudio en contextos geográficos y culturales diversos permitiría determinar el grado de universalidad de dichas proporciones, lo que contribuiría de manera significativa al conocimiento en este campo.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiesta que no mantiene relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de investigación con participantes humanos, garantizando el consentimiento informado de los representantes legales, el asentimiento de los estudiantes, la voluntariedad, la confidencialidad y el uso exclusivo de los datos antropométricos con fines científicos. No se recopilaron datos personales identificables ni información sensible.

Referencias

Abu-taieh, E., & Bdour, H. (2018). A Human Body Mathematical Model Biometric Using Golden Ratio: A New Algorithm. *InTech*. http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.76113

Arias, J. S., & Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Editorial R&C.

Barba, M., Guevara, R., & Carles, I. (2025). Proporción Divina. *Contacto Científico, 5* (1), 10-18. https://doi.org/10.48204/2710-7825.6923

Bianco, G., Donatiello, A., & Nicchiotti, B. (2024). Números de Fibonacci entre la historia, la semiótica y la narrativa: El nacimiento del pensamiento recursivo. *Ciencias de la Educación*, *14* (4), 394. https://doi.org/10.3390/educsci14040394

Bosquez-Mestanza, AL, Nieto-Cañarte, CA, Guamán-Sarango, V. M., & Calle-Ruiz, CA (2024). Análisis de métodos y patrones matemáticos encontrados en la naturaleza y sus interacciones con la ingeniería. *Revista Brasileña de Ciencias Aplicadas*, *8* (2), e73744. https://doi.org/10.34115/basrv8n2-007

Caballero Vigil, L., & Caballero Vigil, A. A. (2024). El Irracional Número de Oro. *Revista Saberes APUDEP, 7* (2), 115-132. https://doi.org/10.48204/j.saberes.v7n2.a5494

Cocios Arpi, J. F., Trelles Méndez, J. A., Jinez Zuñiga, P. A., Zapata Hidalgo, C. D., & Ramos Montiel, R. R. (2021). Correlación cefalométrica del mentón y cuerpo mandibular en adultos jóvenes andinos, año 2019. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8*(spe3), 00056. https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2738

Díaz, M., Pacheco, L., Ortiz, M., Cruz, M., & Falcón-Antenucci, R. (2018). Análisis de la relación entre la proporción aúrea y el parámetro facial. *Revista Cubana De Estomatología*, *54*(4), 27-33. https://go.docentes20.com/rmj9

Elizalde García, A. A., & Aguilar Tobin, M. (2023). La sección áurea en el arte y el diseño: explorando la armonía divina en la enseñanza. *Arte, entre paréntesis*, *2* (17). https://go.docentes20.com/r3qc

Field, A. (2021). *Discovering statistics using R and RStudio* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7a. ed.). McGraw Hill Interamericana.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill Education.

Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA*, *12*(24), 29-32. https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660

Horta, D. A., Gonçalves, T. F., Abreu, I. C. de & Souza, B. B. de. (2020). The gold number and golden ratio: harmony and beauty in the mathematics of life. *Brazilian Journal of*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
176-183

Development, 6 (5), 30834-30858. https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-517.

Kumar Pandey, S. K., & Alok Kumar, V. (2023). Aplicaciones de las secuencias de Fibonacci y la proporción áurea. *Revista de Informática, Ingeniería Eléctrica y Electrónica (JIEEE)*, *4* (1), 1-11. https://doi.org/10.54060/jieee.v4i1.83

Letchumanan, S., & Idris, R. (2020). Application of fibonacci series, golden proportions and golden rectangle to human hand using statistical analysis. *Universiti Malaysia Terengganu Journal of Undergraduate Research*, *2* (4), 31-40. https://doi.org/10.46754/umtjur.v2i4.177

Mendivelso, F. (2022). Prueba no paramétrica de correlación de Spearman. *Revista Médica Sanitas*, *24*(1). https://doi.org/10.26852/01234250.578

Oyetoro, A., & Sanni, B. (2024). *Golden Ratio in the Human Body and Psychology*. https://go.docentes20.com/rbs7f

Parra, M. I., Sanjuán, E. L., Robustillo, M. C., & Pizarro, M. M. (2023). Using R for teaching and research. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.12200

Parra, V. E., Solís, J. J., & Rivas, C. A. (2023). Métodos de investigación cuantitativa. En *Guía para el acompañamiento a los estudiantes de TFT* (pp. 47-58). Octaedro.

Pérez, A. (2024). *En qué consiste el método hipotético-deductivo* [Blog]. Tesis Doctorales Online. https://go.docentes20.com/r4qxa

Pulido, J., Ramírez, J., & Vindas-Meléndez, A. (2025). Generating Tress And Fibonacci Polyominoes. *El Fibonacci Quarterly*, 1-14. https://doi.org/10.1080/00150517.2025.2482781

Sigalotti Díaz, L. D. G., & Rendón, O. (2025). Números metálicos, un vínculo entre matemáticas y estética. *Inventio*, *20*(52), 1-9. https://doi.org/10.30973/inventio/2024.20.52/1

Ulloa, J., Sierra, V., Suárez-Cañón, N., Rincón, D., Ordoñez, J., & Moreno, O. (2022). Anatomical correlations of the deep venous system and the golden number. *Revista mexicana de angiología, 50*(3), 77-83. https://doi.org/10.24875/rma.22000011

Velasco, M. (2024). Explorando la Secuencia de Fibonacci: Nature, Properties and Aplications. *Revista Habitus: Semilleros de investigación, 4* (7). https://doi.org/10.19053/uptc.22158391.18090

Zenteno-Mireles, B., Díaz-Perera, J. & Saucedo-Fernández, M. (2024). Objeto de Aprendizaje para Mejorar el Rendimiento Académico en las Ecuaciones Lineales en Jóvenes Universitarios. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 112-123. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.534

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

ENSAYO

Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas

Decolonial Pedagogies: Contributions to Contemporary Pedagogical Practices

Ana Maria Ramírez-Correa[1]

[1]Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología - UMECIT, Panamá, Panamá, email: [1]anaramirez.est@umecit.edu.pa

Recibido: Enero 31, 2024 | **Aceptado:** Enero 21, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.514

RESUMEN

En la escuela contemporánea existe una necesidad urgente de impulsar pedagogías decoloniales capaces de cuestionar y ofrecer alternativas a ciertas prácticas aun ancladas en modelos coloniales, rígidos e inflexibles. El objetivo del presente ensayo fue resaltar la importancia de las pedagogías decoloniales en las prácticas educativas de la actualidad. El presente ensayo se enmarcó bajo el método inductivo en el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, y con un diseño narrativo de tópico, lo que permitió una aproximación reflexiva y comprensiva al fenómeno educativo desde múltiples perspectivas críticas. En este marco analítico se destaca el aporte de Walsh, quien concibe las pedagogías decoloniales como prácticas orientadas a abrir la educación a la pluralidad de saberes, lenguajes y formas de aprendizaje, favoreciendo relaciones educativas basadas en el respeto, la interculturalidad crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Asimismo, se incorpora la categoría del "buen vivir" como horizonte ético-político que orienta los fines colectivos de la educación hacia una vida comunitaria más justa, solidaria y sostenible. En conclusión, las pedagogías decoloniales se constituyen en una vía indispensable para resignificar la educación contemporánea, al promover procesos formativos comprometidos con la diversidad, la emancipación y la transformación social.

PALABRAS CLAVE: Pedagogías decoloniales, prácticas pedagógicas, buen vivir.

ABSTRACT

In contemporary education, there is an urgent need to promote decolonial pedagogies capable of questioning and offering alternatives to practices still rooted in rigid, inflexible colonial models. The objective of this essay was to highlight the importance of decolonial pedagogies in current educational practices. This essay was framed within the inductive method under the humanist paradigm, with a qualitative, interpretive approach and a narrative design focused on a specific topic, thereby allowing a reflective and comprehensive examination of the educational phenomenon from multiple critical perspectives. Within this analytical framework, the contribution of Walsh is highlighted, who conceives of decolonial pedagogies as practices aimed at opening education to a plurality of knowledge systems, languages, and forms of learning, fostering educational relationships based on respect, critical interculturality, and the collective construction of knowledge. Furthermore, the category of "buen vivir" (good living) is incorporated as an ethical-political horizon that guides the collective aims of education toward a more just, supportive, and sustainable community life. In conclusion, decolonial pedagogies constitute an indispensable path to redefining contemporary education by promoting formative processes committed to diversity, emancipation, and social transformation.

KEYWORDS: Decolonial pedagogies, pedagogical practices, Buen Vivir.

Cómo citar

Ramírez-Correa, A. (2026). Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 184-197. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.514

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

Introducción

En la escuela contemporánea existe una necesidad urgente de impulsar pedagogías decoloniales capaces de cuestionar y ofrecer alternativas a ciertas prácticas aun ancladas en modelos coloniales, rígidos e inflexibles. El objetivo del presente ensayo es resaltar la importancia de las pedagogías decoloniales en las prácticas educativas de la actualidad. Estas limitan la apertura de los sujetos que forman parte de las comunidades educativas a nuevas formas de aprender y de relacionarse: más empáticas, sensibles, re-humanizantes, dignificadoras y correspondientes a las necesidades socio históricas y culturales de las instituciones a las cuales pertenecen.

Diferentes autores como Mignolo (2005), Freire (2005), Walsh (2013), Zavala (2016), Ortiz et al. (2018) entre otros, han reconocido que el simple paso del tiempo no ha sido suficiente para que las comunidades educativas se desmarquen de prácticas coloniales discriminativas, de dominación, des-humanizantes y de negación de saberes "otros" (distintos a los de occidente, establecidos socialmente por la modernidad). Asimismo, se supone que hay un deber liberador de la educación (Freire, 2005), que debe estar en pro de la justicia social, la equidad y las acciones que promuevan relaciones en ese marco.

Por lo cual es necesario promover reflexiones de acuerdo con las necesidades del territorio, el respeto de la diversidad en todos los ámbitos, el reconocimiento de saberes ancestrales que fueron acallados por la colonización, luego por la modernidad científica y las necesidades sensibles de quienes hacen parte de la escuela (Ortiz et al, 2018) y es pues en las pedagogías decoloniales donde se encuentran algunos caminos para todos estos retos. En términos de Walsh (2013), las pedagogías decoloniales son prácticas re-humanizantes de estructuras materiales y simbólicas porque proponen reconstituciones de los seres para que dispongan a una apertura de desaprender y aprender saberes y formas de relacionarse, en el reconocimiento de la diversidad y la fuerza que ella significa en los procesos humanos y en especial en los educativos.

El presente ensayo se enmarcó bajo el método inductivo en el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, y con un diseño narrativo de tópico**,** propio de las mismas pedagogías decoloniales, reconocidas como un campo de saber re-humanizante y dignificador de sujetos y saberes. En primer lugar, se presentará un contexto de la problemática, posteriormente se expondrán unos antecedentes históricos relevantes desinados al análisis de la problemática y, en tercer lugar, se describirán algunos conceptos fundamentales que permiten comprender las pedagogías decoloniales. Finalmente, el texto concluye resaltando las posibilidades que ofrecen dichas pedagogías a las prácticas pedagógicas contemporáneas y a la construcción colectiva de un "buen vivir".

Desarrollo

1. Descripción de la Problemática

La educación ha sido considerada en la historia de la humanidad como aquella práctica mediante la cual se legitiman los saberes y modos "de ser y estar" en el mundo (modos sociales, éticos, políticos, culturales, científicos, económicos, entre otros) que las sociedades desean forjar en la vida comunitaria. De esta manera, configura un campo de saber regido por los paradigmas epistemológicos propios de la época, el contexto histórico, así como las relaciones sociales tejidas en él.

A saber, Ortiz et al (2018) plantean que en el tercer milenio se reconocen paradigmas en educación formados a partir de "teorías, enfoques, tendencias y tensiones educativas, pedagógicas, curriculares junto con didácticas" (p.8). Uno de ellos es "El occidental, clásico, tradicional y dominante" (p. 8), desarrollado desde los años 1600 hasta la actualidad, referido a las ciencias empírico-analíticas, las histórico-hermenéuticas y las sociocríticas. De otro lado, está el "Paradigma urgente/emergente" (p.8) iniciado según los autores en el año 1955 (Periodo en cual surgieron varios procesos independentistas) y vigente hasta la actualidad. En él se encuentran las ciencias sistémicas y de la complejidad, las configuracionales, y las decoloniales.

Este segundo paradigma nace a partir de múltiples reflexiones según las cuales el modelo tradicional resulta insuficiente para comprender, así como atender las realidades complejas postmodernas. En los tiempos contemporáneos el reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y las prácticas de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

emancipación social han demostrado según Ortiz, et al., 2018 que:

> La historia de la ciencia y la epistemología no se puede escribir solo con la retórica de la modernidad, materializada en los enfoques empíricos, hermenéuticos y crítico…Desde hace ya varias décadas emergen con fuerza los enfoques decoloniales, exhortando a hacer nuevas lecturas sobre las ciencias de la educación. De esta manera, la pedagogía, el currículo y la didáctica están asumiendo la opción decolonial y están girando desde la perspectiva de la decolonialidad. (p. 9)

En este contexto, la educación demanda otras perspectivas y reflexiones con miras a identificar corrientes teóricas y prácticas pedagógicas coloniales, caracterizadas por la verticalidad del dominio social, la rigidez, la castración de la diversidad, la promulgación de certezas inmóviles, el establecimiento de modos estáticos (no dinámicos) de ser, pensar y estar en el mundo, entre otras prácticas aún perpetuadas en la contemporaneidad con fines de estandarizar formas de educar sujetos en su vida moral y en sus formas de ser. Sin embargo, las personas involucradas en la educación requieren de habilidades para cuestionar y reflexionar estas realidades. Así, se podría plantear que la educación tiene la capacidad de pensarse a sí misma. Ortiz (2018) identifica por ejemplo una crisis de la educación en este proceso:

> Hay unas premisas educativas y creencias pedagógicas que hemos aceptado de manera tácita y subyacen a nuestras prácticas pedagógicas, están implícitas, son invisibles. No nos percatamos de ello, sin embargo, nos afectan, tanto a nosotros como al proceso de formación de los estudiantes y son barreras para que los sujetos inmersos en los procesos de la educación tengan la capacidad de pensarse a sí misma. (p.4)

Por tanto, las pedagogías decoloniales entendidas desde sus orígenes como "metodologías (educativas) producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y re-existencia; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad al posibilitar otras maneras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con." (Walsh, 2013, p. 19) son caminos importantes para reflexionar además de transformar las prácticas pedagógicas.Estas pedagogías decoloniales permiten pues abrir espacios para cuestionar el orden del mundo en el que se vive, permite "darnos cuenta" de los contextos socioculturales desde los cuales se nombra el mundo y por tanto promueven el tipo de las relaciones que se establecen en él. En el caso de Latinoamérica, desde estas pedagogías se resalta la importancia de reconocer que quienes nombran intencionan las acciones; a continuación, un ejemplo que permite comprender mejor este planteamiento:

América, nombrada así por los colonizadores, ha sido una forma de olvidar que Abya - Yala fue uno de los primeros nombres de origen de la cultura Kuna para referirse al continente y que comparativamente podemos avizorar conclusiones importantes sólo con el significado de las dos palabras. "América" hace referencia al homenaje a Américo Vespucio cosmógrafo y navegante florentino que postuló que esta plataforma continental no pertenecía a Asia. Mientras "Abya - Yala" se refiere a "Tierra en plena madurez" (Walsh, 2014). La primera forma de nombrar es un homenaje a un hombre, una sola persona, parte del proyecto colonizador, la segunda expresa un sentido colectivo orientado a reconocer la riqueza y características del territorio en general. Desde el nombrar, reconocemos un dominio eurocéntrico sobre nuestro territorio, "América" hace referencia al tan nombrado "descubrimiento" como si las comunidades originarias de estas tierras antes de la colonización requirieran de una validación europea para su existencia. "Abya - Yala", por otro lado, se refiere a una raíz ancestral que dignifica el territorio en su origen y lo reconoce como un bien colectivo de quieres lo habitan.

Así, las pedagogías decoloniales también permiten recuperar parte de la historia fundamental de nuestros orígenes ancestrales que pretendieron sepultar lo colonizadores. Esto permite reconstruir la historia de los territorios desde la riqueza del reconocimiento de la diversidad, a la vez, demuestra que allí existen herramientas dirigidas a aprender a relacionarnos con el mundo además de con los otros seres humanos de formas más sensibles y empáticas, enfocadas en el bienestar colectivo a diferencia de la mirada individualista eurocéntrica moderna. La cual ha necesitado actualmente ser cuestionada y hoy se hacen esfuerzos para repensar el tejido social

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

establecido y construir relaciones más justas, diversas y humanitarias. Zavala (2016) lo plantea de la siguiente manera:

> Arraigado en un punto de vista latinoamericano geográficamente específico que reformula críticamente el colonialismo y el capitalismo como sistemas históricos y geográficos occidentales/modernos, el proyecto decolonial es un marco emergente que no solo desafía los fundamentos epistemológicos del colonialismo (denominado colonialidad del poder) sino que es un proyecto de desvinculación del pensamiento eurocéntrico, hacia la reivindicación y el desarrollo de "La enunciación y expresión de cosmologías no occidentales y para la expresión de diferentes memorias culturales, políticas y sociales (Mignolo 2005)" (p. 1).

Particularmente el impacto de las pedagogías decoloniales es interesantes y necesario porque no es una propuesta acabada sino en constante construcción tal y como lo requieren las realidades glocales actuales, en palabras de Alvarado (2015):

> La educación decolonial no debe verse como una propuesta acabada, sino que debe asumir una posición crítica de la realidad, convirtiéndose en una constante lucha contra la opresión y contra la concepción bancaria del saber. Dicho de otro modo, la educación colonizadora ofrece una visión distorsionada del conocimiento al presentar la realidad de forma fragmentada y especializada, sin comprender la complejidad existencial del ser humano ni de los procesos constantes de transformación del mundo. (p. 115)

Finalmente, los estudios decoloniales y en particular las pedagogías decoloniales permiten abrir las prácticas pedagógicas a la diversidad de saberes junto con una variedad de estrategias para aprender además de relacionarse en la educación, promoviendo una vida comunitaria basada en principios éticos como la libertad, el respeto a la diversidad junto a la construcción colectiva del conocimiento. Pensar las pedagogías decoloniales ha implicado entonces ser conscientes de las dinámicas sociales, políticas, culturales junto con económicas derivadas de la dominación además de la explotación colonial que el mundo medieval y el moderno desarrolló y legitimó por parte de culturas euro centristas y occidentales sobre otras culturas (las colonias) en su mayoría del sur, en su mayoría de los continentes africano y americano.

2. *Antecedentes Históricos*

El concepto como tal "pedagogía decolonial" surgió en los años noventa a partir del movimiento intelectual y académico que se ha reconocido a nivel internacional como "el giro decolonial", este tema se ampliará mucho más en el apartado de los antecedentes históricos, pero para este punto del estudio es importante reconocer que el objetivo de este movimiento problematizó la naturaleza del conocimiento en América Latina principalmente, esto significa que la pedagogía decolonial tiene un origen regional (latinoamericano) reconocido internacionalmente y el cual ha tenido una gran influencia en otras latitudes del globo.

Lo principal en lo que problematiza con el giro decolonial respecto a la educación son las relaciones jerárquicas en los modelos educativos tradicionales y los esquemas de pensamiento que se producen y reproducen desde la colonia; olvidando otros caminos y orígenes del conocimiento desde el territorio donde se habita. Se critica fuertemente como la educación y las relaciones en la escuela reproducen relaciones de dominación con estructuras coloniales donde se identifica fácilmente el rol subordinado de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Además, se cuestiona la selección de los conocimientos mediante los cuales se enseñan, dicho de otro modo, los criterios de selección de contenidos, sus orígenes y por tanto se busca visibilizar aquellos conocimientos que hacen parte de la historia del territorio pero que han quedado subordinados a los conocimientos privilegiados por las epistemologías occidentales.

Algunos de los autores más importantes en las reflexiones de las pedagogías decoloniales son Quijano, Freire, Mignolo, Grosfoguel, Fanon y Walsh. Particularmente, estos autores se interesan en resaltar la necesidad de desaprender las lógicas coloniales occidentales y eurocéntricas presentes dentro de la educación al tiempo que abren la puerta a enfoques y prácticas que propenden por la diversidad cultural, la justicia social además del reconocimiento de los saberes de las comunidades las cuales históricamente han sido marginadas como

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

producto de la colonia. Actualmente, los estudios sobre pedagogías decoloniales además incluyen los saberes emergentes, esos que son propios de los territorios en la actualidad, aunque muchas veces son invisibilizados por los saberes dominantes culturalmente.

Por otro lado, la decolonialidad nace como un campo epistémico que critica las consecuencias del eurocentrismo y/o las formas de relación establecidas desde el capitalismo, en las formas de pensamiento y acción de las dimensiones de la vida comunitaria, a saber, las dimensiones políticas, culturales, económicas además de las sociales. La primera forma de nombrar este tipo de estudios en los modos de vida fue "estudios poscoloniales" los cuales corresponden a los trabajos académicos realizados luego de las independencias de 1960 tiempo en el que se comenzaron a visibilizar algunos aportes y producciones locales y nacionales respecto a diversos temas con análisis de problemáticas mundiales distanciadas del eurocentrismo (De Sousa Santos, 2022, p. 11 - 13).

El concepto de colonialidad tiene origen antropológico e histórico y está estrechamente relacionado con el concepto de "dominio". En el primitivismo, el dominio hace referencia a cierta pulsión de la naturaleza humana de apropiarse de espacios, recursos, relaciones etc. A su vez sirve para explicar lo que un momento histórico determinado fue una necesidad tanto biológica como social, en el proceso evolutivo de la especie, como se mencionó anteriormente: de dominar recursos, espacios y relaciones en pro de la sobrevivencia. Dicho dominio resulta central en la comprensión de la economía de esas comunidades, así como en la importancia de las relaciones de subordinación dentro la organización de la vida doméstica junto con el trabajo; tal y como lo explica Sahlins (1983):

> Puesto que los grupos domésticos de la sociedad primitiva no han sufrido todavía una degradación a un mero estatus de consumo, su capacidad laboral desligada del círculo familiar y empleada en un dominio exterior los hizo someterse a una organización y propósitos ajenos. La unidad doméstica, como tal, recibe el peso de la producción junto con la organización y la aplicación de la capacidad laboral y junto con la determinación del objetivo económico. Sus propias relaciones internas, tal como ocurre entre esposo y esposa, entre padres e hijos, son las relaciones principales de la producción dentro de la sociedad. El rótulo incorporado de los estatus de parentesco, **el dominio y la subordinación de la vida doméstica**, la reciprocidad y cooperación, hacen aquí de lo «económico» una modalidad de lo íntimo. (p.88)

En este sentido, las sociedades primitivas ni siquiera habían desarrollado relaciones de cosificación de la naturaleza, pues ellas mismas no se asumían como "amos de la creación" sino como parte de la misma (Bookchin, 1999). La salida del ser humano de la naturaleza, el momento en el que se erige como dueño y señor de la misma, se da a partir de la Ilustración en el siglo XVIII y más precisamente con el desarrollo de la razón instrumental explicada por Horkheimer, los principales autores de la Escuela de Frankfurt reconocida como Escuela de la Teoría Crítica.

Los Conceptos de Dominio y Colonialismo en la Edad Antigua y en la Edad Media

La pulsión de dominio en el marco de la herencia del sistema de castas dado otrora por "la ley del más fuerte" de las sociedades primitivas, adquiere en la edad antigua un carácter social y cultural que justifica la relación entre esclavo y emperador que continuarán replicándose en las relaciones de reyes - señores feudales - siervos y configuran la relación genérica de amo - esclavo. Durante la Edad Media, las prácticas de colonización en Europa y África fueron brutales y violentas en su mayoría, y fueron el antecedente para el desarrollo de las acciones sistemáticas ocurridas posteriormente en América.

El siglo XV, fue decisivo para el progreso a escala mundial del proceso denominado como colonización. Es en el encuentro de dos mundos que se universaliza el derecho de someter a otros pueblos ya no solo bajo el argumento de "la ley del más fuerte" sino bajo el argumento de la misión civilizatoria. Quienes detentaban el poder de las armas más eficientes y violentas y quienes estaban inscritos en unos modos culturales considerados por la generación eurocéntrica como "superiores", "mejores" no miden sus fuerzas para asegurar la dominación por vía de la violencia o de la educación de aquellas culturas consideradas no civilizadas o

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

salvajes, ambas denotaciones consideradas como "inferiores".

En este punto se desarrollan entonces todos los procesos de colonización conocidos por el mundo occidental y se somete en específico a un nuevo continente: América. Un continente que también tenía sus propias formas de dominio anteriores a la colonización europea, también por criterios ancestrales de herencia del dominio de la "ley del más fuerte" o por criterios espirituales.

Es importante resaltar como en todas las sociedades de la historia de la humanidad se reconocen casos de comunidades que privilegiaron (y privilegian) relaciones de cooperación y de horizontalidad por encima de dominación. Sin embargo, la tendencia histórica más fuerte ha sido la descrita en los párrafos anteriores. Es a partir de este siglo XV y luego con la sociedad renacentista que se consolida a partir del legado de la antigua Grecia y Roma clásica el modelo civilizatorio universal, exportado en gran parte de Europa a América y es en este contexto que las resistencias y acciones de insurgencia, rebeldía y resistencia de los pueblos originarios toman lugar para enfrentar la dominación donde se encuentran los primeros esfuerzos de vivir decolonialmente (Walsh, 2013, p. 25). Este primer momento se refiere a la decolonización como un esfuerzo individual y colectivo por impedir que se impongan modelos de vida por vía de hecho o por vía de la educación. Según Walsh (2013) es en este:

> horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (p. 25)

Para la autora, esto identifica a la memoria colectiva como articuladora de la apuesta decolonial a partir de la cual los procesos educativos pueden emprender procesos libertarios de vida. Pues es en la memoria colectiva que están las formas de recordar la importancia de lo diverso como base fundamental de la vida y una postura ética en la relación con la "Madre Tierra" (Walsh, 2013, p. 26).

Dicha memoria colectiva pretende rescatar aquello que los proyectos colonizadores trataron de borrar durante los siglos XV al XIX con el discurso "del Otro" el cual justificó el proyecto colonizador de América y las administraciones gubernamentales coloniales de África que van a comenzar su fin alrededor de la segunda guerra mundial. Ese discurso, del Otro inferior permitió expropiar tierras, recursos y culturas, en aras de centralizar el poder internacional en Europa y luego en Norteamérica (Zavala, 2016, p. 4).

Hay un punto de inflexión importante en la consideración del dominio y es el generado con la modernidad y el capitalismo. Con la modernidad se consolida el proyecto hegemónico para exportar e imponer modos de vida. En este contexto, se alcanzó la máxima instrumentalización de lo humano, fue luego de la Ilustración, el despliegue de la modernidad y el reconocimiento de la razón como máxima expresión de las facultades humanas que los seres humanos se identificaron solamente como medios para alcanzar metas en especial económicas, tales como la acumulación de capital y los seres humanos fueron borrados como fines en sí mismos. Horkheimer lo dijo de la siguiente manera: "Cuando se declara a la razón incapacitada para determinar las metas supremas de la vida, la razón debe entonces conformarse con reducir a mera herramienta todo lo que encuentra" (Horkheimer, 1973, p. 102).

El desarrollo de la razón instrumental ha sido una problemática analizada luego del desarrollo de la modernidad y del proyecto de la Ilustración. Autores como Horkheimer (1973), dos de los fundadores de la escuela de la teoría Crítica de Frankfurt, llamaron la atención sobre la necesidad de pensar una dialéctica de la Ilustración que permitiera identificar algunos efectos importantes del esplendor de la razón en la sociedad moderna. Dichos autores consideraban que el avance de la sociedad industrial y sus ideas de progreso traían consigo consecuencias en las formas de definir y pensar la vida, pues se terminaba "cosificando" parte de lo humano y se perdían de vista fines filosóficos y éticos que estaban por encima de lo "productivo" y de lo "útil".

El autor Horkheimer en su texto "Crítica de la razón instrumental" (1973) plantea como una de las consecuencias del desarrollo del modelo económico capitalista del siglo XX es que el ser humano se erigió como "dueño y señor de la naturaleza", se configuró

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

un paradigma de dominio, bajo el cual todo lo que rodea al ser humano se considera mera herramienta en la consecución de un fin, generalmente económico y referido a la explotación para la acumulación de capital. Este tipo de razón instrumental es un saber unido a la supremacía, ayuda a una dominación del ser humano sobre la naturaleza y sus recursos, pero también a un dominio del ser humano sobre otros seres humanos: cada uno en una escala distinta del modelo de producción está destinado a ser medio para que otro acumule más capital. (Ramírez, 2018, p. 34)

En consecuencia, para satisfacer dichos deseos de dominio, no importa ya a quién se deba usar para cumplir tal fin. El ser humano que es erigido como "dueño y señor de la naturaleza" (Horkheimer, 1973, p. 104) no avizora que identificarse como tal, tiene un efecto adicional al del dominio, y es reducirse a sí mismo a un objeto "cosificado", en otras palabras, termina siendo sujeto sustrato de ese mismo dominio, a partir del cual pierde de vista valores humanos propios de la complejidad de la vida, de las posturas éticas en ella: el valor por la búsqueda del bien común, el valor de la experiencia de la multiplicidad y la diversidad sensible. Éstos y otros fines, se pierden como metas loables, por más que estén oficializadas en discursos diplomáticos.

Todo reducido a mera herramienta, a medio para un fin, implica que se deja de ver el bosque como bosque en su totalidad, extensión y grandeza, y comenzamos a verlo como un conjunto de árboles destinados a la extracción de madera. Desde esta perspectiva la vida se redujo a los modos de producción, consumo y acumulación.

La pregunta por la razón, en este contexto, ya no se considera una pregunta filosófica de amplia envergadura, por el contrario, el ser humano la considera superflua porque la razón se igualó a utilidad, lo razonable es lo útil. Explícitamente lo dice Horkheimer (1973) de la siguiente manera:

> Cuando se pide al hombre común que explique qué significa el concepto razón, reacciona casi siempre con vacilación y embarazo. Sería falso interpretar esto como índice de una sabiduría demasiado profunda o de un pensamiento demasiado abstruso como para expresarlo con palabras. Lo que ello revela en realidad es la sensación de que ahí no hay nada que explorar, que la noción de la razón se explica por sí misma, que la pregunta es de por sí superflua. Urgido a dar una respuesta, el hombre medio dirá que, evidentemente, las cosas razonables son las cosas útiles y que todo hombre razonable debe estar en condiciones de discernir lo que le es útil. (p.15)

Así, la razón instrumental obnubila la explicación del mundo desde la perspectiva de los medios para los fines económicos, los modos de la vida están apocados de su potencialidad creadora y reflexiva, se producen unos ideales de vida, los cuales dejan de lado luces y oscuridades existenciales de lo humano, y por tanto el juego de la espontaneidad que complejiza el desarrollo de la vida también queda afuera de las dinámicas centrales de la vida misma.

El proyecto de la modernidad estableció pues de manera clara unos modos de ser, ver y estar en el mundo, modos eurocentristas e incuestionables si se quería ser reconocido como un sujeto o una comunidad "civilizada" "ilustrada", lo que significa: "superior en términos evolutivos". Se impone un modelo particular de organización republicana liberal - democrática materializado en las formas de Estados-nación y un proyecto ciudadano regido fundamentalmente por "el capital financiero y el rendimiento mercantil" (Parra, 2016, p. 432). La modernidad en pleno desarrollo deja claro que quien desee algo debe alcanzarlo por medio del sometimiento a aquel que detenta la autoridad:

> La casta superior de los administradores coloniales toleró e incluso alentó la corrupción porque era un sistema poco costoso para controlar a una población levantisca y con frecuencia desafecta. Lo que eso significa es que cuanto un hombre desea (vencer en un proceso legal, obtener un contrato con el estado, recibir un regalo de cumpleaños o conseguir un puesto oficial) lo puede alcanzar si hace un favor a aquel que tiene el poder de dar y de negar. El «favor» no había de consistir necesariamente en la entrega de dinero (eso es burdo y pocos europeos en la India ensuciaban sus manos de esa forma). Podía ser un regalo de amistad y respeto, un acto de. magnánima hospitalidad o la entrega de fondos para una «buena causa», pero, sobre todo, lealtad al raj. (Hobsbawm, 2014, p. 203)

En el siglo XIX los países sobre todo del Atlántico norte "establecieron una superioridad incontestada a través de su sistema económico y social, de su organización y su tecnología"

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

(Hobsbawm, 2014, p. 204) tanto los modelos capitalistas como los socialistas ofrecieron un modelo de ordenamiento del mundo a partir de la jerarquía vertical de relaciones entre países "señores de la raza humana" y dominados o los llamados colonias y es frente a este ordenamiento del mundo social, cultural, científico, político y económico que nacen los primeros estudios decoloniales, los cuales en principio están regidos por un fin antimperialista frente a los diferentes colonialismo históricos, como aquellos que representan un modelo de dominación claro, llamado por Parra 2016 como "matriz colonial del poder", permitiendo en el siglo XX hablar de colonialidad global, la cual reconoce nuevas y distintas formas de dominación en el proyecto moderno pero en la contemporaneidad.

El Giro Decolonial. De acuerdo con Ortiz (2018) el primer autor en hablar del "giro decolonial" fue Nelson Maldonado Torres en el año 2006. Haciendo referencia de manera específica a un giro que es necesario, epistemológicamente hablando, para reconocer saberes y prácticas invisibilidades por las lógicas científicas occidentales, fueran saberes ancestrales, territoriales no formales, emergentes, saberes de minorías poblacionales, entre otros o para visibilizar prácticas de emancipación de una cultura sobre otra. Sin embargo, Maldonado sólo es uno de los primeros exponentes, pero el grupo de autores que se unen a esta perspectiva incluye también a:

> Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Chela Sandoval, Enrique Dussel, Karina Ochoa, Lewis Gordon, Linda Martin-Alcoff, María Lugones, Ochy Curiel, Oscar Guardiola, Ramón Grosfoguel, Rita Segato, Sabelo Ndlovu- Gatsheni (Zimbabwe), Santiago Castro-Gómez, Sylvia Wynter, Yuderkys Espinosa Miñoso, y a todos los miembros del Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista (GLEFAS). Cada uno de estos autores tiene una posición epistémica y epistemológica particular, pero todos coinciden en la necesidad de decolonizar y seguir configurando el giro decolonial. (Ortiz, et al., 2018, p.47)

Incluso, desde antes ya habían tenido lugar acciones decoloniales significativas, tales como las de Frantz Fanon, quien en 1953 propuso perspectivas teóricas y acciones concretas desde su lugar de saber -la psiquiatría- para liberar la atención médica de los enfoques eurocentristas. Uno de sus aportes se dio en Argelia, cuando luego de su formación en Francia reconoce la necesidad de cambiar las condiciones en el hospital Blida-Joinville al sureste de Argelia, una institución con muchos pacientes, pocos profesionales a cargo y con dinámicas medievales de tratamientos deshumanizantes como las camisas de fuerza, los amarres, la discriminación evidente entre nativos y franceses, decoraciones con base cristiana sabiendo que los enfermos eran casi en su totalidad del norte de África o musulmanes. Fanon, logró cambiar todo lo aquí nombrado y dignificar el lugar de aquellos enfermos desde la atención psiquiátrica hasta su lugar cultural en el lugar (CLACSO, 2017).

El autor, hace un gran aporte a los estudios decoloniales porque desde su vivencia inicial como habitante de una colonia francesa (Martinica) hasta sus transiciones a pertenecer a la sociedad francesa misma supuestamente como hombre libre y descolonizado logra dar cuenta de las mil y una formas que tiene el pensamiento colonial de sobrevivir en sociedades mestizas supuestamente libres, independientes y democráticas. Publicó diversos trabajos donde siempre resaltó las formas de dominio de los poderosos sobre los marginales o "débiles" y describió cómo dichas formas se adaptaban y renovaban con los discursos democráticos y libertarios que iban surgiendo con la modernidad.

> Fanon fue un precursor de los cuestionamientos al modelo colonial, y también inspiró al feminismo, una vez que planteó la necesidad de fundar sociedades justas sobre la liberación integral de las mujeres y los hombres. Todo esto hace que hoy podamos definirlo como anticolonial, antiracista y antipatriarcal: tres postulados que guían el actuar de los que hoy buscan la transformación profunda de nuestras injustas sociedades. (CLACSO, 2017, p.13)

Y es así como aporta fuertemente al movimiento que tomará como eje central estas luchas decoloniales de hecho, de acción como lo fue el giro decolonial. Definido por Mendes et al. (2022) como el momento histórico en el cual se desarrolla un importante movimiento a inicios del 1990 a partir del trabajo de intelectuales y autores en su mayoría latinoamericanos radicados en Norteamérica, construyen una "perspectiva teórico-social que produjo un nuevo impulso al pensamiento crítico de-

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

sarrollado en América Latina y Caribe" (Mendes et. al, 2022, p. 35).

Dicha perspectiva, significó nuevos desafíos dirigidos a pensar las formas de vida colectiva y las prácticas sociales, entre ellas la educativa. Esta perspectiva plantea como las herencias simbólicas fuertes se enraízan en la modernidad, en particular, las dinámicas sociales eurocéntricas que se mantienen a pesar de procesos formales de independencia histórica de los países colonizadores, significaron para la educación privilegiar epistemológicamente y en el modus vivendi de las escuelas y universidades las perspectivas eurocéntricas.

> Por ello, en las últimas décadas, un número creciente de intelectuales como, Castro-Gómez (2021), Grosfoguel (2016) y Walsh (2013, 2014), entre otros, vienen denunciando la «colonialidad del saber» que recae sobre las esferas del saber y sus campos de incidencia, como escuelas y universidades. Estos pensadores decoloniales aluden a que las lógicas de la dominación colonial no fueron superadas con la independencia política de las regiones conquistadas, ya que la colonialidad se mantiene a través de una serie de sistemas, estructuras, jerarquías, pedagogías y metodologías. (Mendes et. al, 2022, p. 36)

En términos de Grosfoguel (2016) "el sistema mundo" que habitamos, se creó hace más de 500 años a partir de la expansión colonial europea, dicho sistema creó lugares de "centro - periferia" "sectores y grupos" y diferenció entre sujetos dominados respecto de los dominantes, que basan su existencia en la explotación además de los planteamientos neoliberales que se dan desde el desarrollo de la economía capitalista. Desde la cual, hay lógicas ecologicidas, genocidas, feminicidas, epistemicidas que restringen las formas de ser y estar en el mundo. Es por esto la urgencia del giro decolonial, pues ello significa cuestionar estas formas de economía, de relaciones y de formas de aprender.

El giro permite pensar pluriversos en la existencia, así como lo hacen algunos pueblos indígenas, latinoamericanos afroamericanos, africanos… que tienen una mirada desde su cultura y también desde la occidental, y por ello pueden comparar, a partir de su herencia de conocimientos ancestrales ("memoria ancestral de otras posibilidades"), las dinámicas de ambas fuentes culturales y resaltar cómo la relación con la vida en lo que se nombra como modernidad occidental es ecologicida, es una civilización de muerte, destruye la vida de seres humanos y del planeta. Esto se asume así, porque el centro de esta cultura moderna occidental es para Grosfoguel el extractivismo, definido por el mismo autor como:

> … un saqueo y despojo que vemos desarrollarse desde la época colonial hasta el neocolonialismo neoliberal de nuestros días. Se trata del saqueo, despojo, robo, y apropiación de recursos del sur global (el sur del norte y el sur dentro del norte) para el beneficio de unas minorías demográficas del planeta consideradas racialmente superiores, que componen el norte global (el norte del sur y el norte dentro del sur) y que constituyen las elites capitalistas del sistema-mundo. Peor aún, el extractivismo es central a la destrucción de la vida en todas sus formas. (Grosfoguel, 2016, p.128)

El llamado al giro decolonial es pues con la finalidad de descolonizar el dominio, el saber y el ser de estas lógicas que alcanzan un lugar preponderante y obnubilan otras- antecesoras o emergentes-necesarias para los territorios en tanto permiten pensar y decidir de manera propia sobre sus presentes y destinos. El giro decolonial, por tanto:

> …reúne una multiplicidad de autores, voces y saberes diversos que, desde sus espacios de reexistencia, reflejan, proponen y laboran por una educación decolonial que considere otras y diversas epistemologías y prácticas educativas, alternativas que den cuenta de la pluralidad de formas de ser y estar en el mundo de la realidad pluricultural y multiétnica de la Amerindia. (Mendes et al., 2022, p. 37)

En esta misma línea, autores como Aníbal Quijano, plantean el giro decolonial permite cuestionar la "matriz colonial de poder", con ella se refiere a cómo se garantizaron dinámicas europeas en la vida latinoamericana en todo lo concerniente a la existencia social: relaciones, modos de producción, relación con la tierra, jerarquías de poder, entre otros, justo en las bases de la modernidad. Y es de esta manera con lo que el autor cuestiona el concepto de "independencia" pues de alguna manera a pesar de los procesos formales de las leyes, en la cotidianidad

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

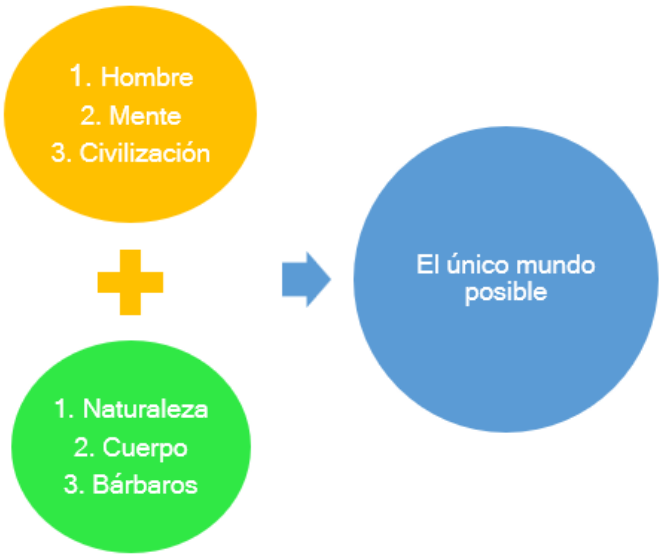
de América Latina se aseguró una colonización cultural que traspasó dichas fechas de periodos independentistas. Se superan las dinámicas fácticas de coerción y expropiación, pero en el modus vivendi de las comunidades persisten las prácticas impuestas y aprendidas en el proceso de colonización. Es más, se actualizan con las europeas contemporáneas.

Es así como persisten elementos simbólicos eurocéntricos fuertes en las construcciones de identidades latinoamericanas (Mendes et. al, 2022) rigiendo las representaciones sociales y por tanto rigen las dinámicas de la vida, en la generalidad, puesto que no se pueden negar la existencia de otras dinámicas distintas, "otras" como las llamaría Walsh (2014) que buscan regirse por su autenticidad, con lógicas cooperativistas y reconocedoras de saberes "otros", ancestrales en un momento, emergentes en otro momento, dando respuesta a las necesidades de los territorios, como de las comunidades más allá de las reglas estipuladas por el dominio económico y social occidental.

3. *Algunos Conceptos Clave*

Los estudios decoloniales pueden identificarse por la intención de cuestionar y de-construir las comprensiones de la Modernidad, entendida como el proyecto histórico establecido de la racionalidad occidental dentro de los marcos del colonialismo y el capitalismo como los referentes que todos los territorios debieron desarrollar para sus sociedades ser "desarrolladas" y "exitosas". Estos cuestionamientos también lo hacen pensadores postmodernos, los estudios decoloniales permiten reconocer que la Modernidad más allá de ser un proyecto económico es también un proyecto histórico y geográfico a partir del cual es clasificada, categorizada y ordenada en el mundo y las relaciones entre los sujetos. (Zavala, 2016, p. 3). Una de las formas de reconocer las posturas coloniales de la racionalidad moderna es identificar "una racionalidad basada en binarismos dicotómicos". (Walsh, 2013, p. 26)

Figura 1
Binarismos Dicotómicos.



Nota. Elaboración propia a partir de la Walsh (2013) p. 26. Ejemplos de binarismos dicotómicos: hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilización/bárbaros.

Es en estos binarios dicotómicos se evidencia un claro empobrecimiento del mundo propuesto por los proyectos colonizadores para favorecer y mantener una dominación cultural, económica, social, política… mientras más apocada sea la realidad que se describe como única existente mayores son las garantías existentes y dirigidas hacia la manipulación de información y de comportamientos. Estos modelos binarios dicotómicos niegan las realidades múltiples en las cuales habitamos y la diversidad propia de la vida, la cual siempre en apertura a múltiples posibilidades es pura potencia, creatividad y diversos modos o no modos de estar y vivir en el mundo, cuestión que sería muy difícil de manipular y dominar cuando no hay ideales claros hacia donde poner a caminar a las sociedades y comportamientos correctos /incorrectos para juzgar.

Esto no significa que no haya posturas éticas frente a la vida, la mayoría de los pueblos originarios en su diversidad de creencias y en su diversidad de modos de vida demostraron y demuestran que ello no va en contra vía de una actitud de respeto a la vida en cualquiera de sus formas, allí el concepto de lo sagrado es cuidador y es la postura ética más importante que pueda asumirse. En la escuela se

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

aprenden los modos de vida de algunos pueblos ancestrales, pero ¿se analizan por ejemplo conceptos tan importantes y potentes como el concepto de lo sagrado en los pueblos ancestrales? No en la mayoría de las escuelas y este sería por ejemplo un camino importante para sensibilizar a los estudiantes con la relación básica de respeto por la vida misma. En su lugar preferimos como maestros y maestras en muchas ocasiones enseñar manuales de comportamiento o dar cátedras de normas de convivencia.

De acuerdo a esto, es la memoria colectiva según Walsh (2013): "un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial" (p.26) pues es en la memoria colectiva que se puede encontrar la voz de lo ancestral y la reafirmación del propio camino cultural, territorial, propio para la comunidad o sociedad que reconoce en su historia sus propios aprendizajes pero con una puerta abierta a transformar no de acuerdo a las demandas de un modelo sino de acuerdo a las necesidades de los territorios y. de las relaciones tejidas en ellos.

Teniendo en cuenta la pedagogía decolonial como una corriente de pensamiento a través de la cual se busca desafiar la hegemonía del conocimiento occidental en la educación y promover un enfoque intercultural e inclusivo que reconozca y valore las diferentes perspectivas, experiencias y formas de conocimiento de las culturas subalternas. En este ensayo, se analizarán los conceptos teóricos más importantes en pedagogía decolonial.

En primer lugar, uno de los conceptos clave en la pedagogía decolonial es la epistemología del sur, propuesta por el filósofo argentino Enrique Dussel (2013). Esta teoría sostiene que la producción de conocimiento no es neutral y está influida por las relaciones de poder y la historia colonial. Por lo tanto, la epistemología del sur busca rescatar y valorar los saberes y experiencias de las culturas subalternas y desafiar el eurocentrismo y el colonialismo en la producción del conocimiento.

En segundo lugar, la pedagogía decolonial se enfoca en la idea de la interculturalidad crítica, requiere una actitud de diálogo y reflexión constante entre diferentes culturas, en lugar de la imposición de una cultura dominante. La interculturalidad crítica reconoce que todas las culturas tienen conocimientos valiosos y perspectivas únicas que deben ser respetadas y valoradas.

En tercer lugar, la pedagogía decolonial se basa en la idea de la descolonización del saber y del ser, propuesta por Quijano (2000). La descolonización del saber implica la eliminación de la dominación colonial en la producción y transmisión del conocimiento, mientras que la descolonización del ser se refiere a la transformación de las relaciones sociales y la superación de las jerarquías raciales y culturales impuestas por el colonialismo.

En cuarto lugar, otro concepto importante en la pedagogía decolonial es la pedagogía crítica, busca fomentar la reflexión crítica y la acción transformadora en los estudiantes. La pedagogía crítica cuestiona las estructuras de poder en la sociedad y busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio y transformación social.

Por último, la pedagogía decolonial prioriza la idea de la transmodernidad, demandando un enfoque intercultural y crítico que supera tanto el modernismo como el postmodernismo. La transmodernidad reconoce las culturas subalternas tienen una rica historia y tradición cultural que deben ser valoradas y respetadas, y busca fomentar un diálogo constante entre diferentes culturas y formas de conocimiento.

Lo decolonial es pensamiento, así como acciones en constante movimiento, el cual siempre considera que hay algo en la reserva, pues no se decoloniza del todo ninguna estructura o dinámica social. El mismo Castro-Gómez, llama la atención sobre el hecho de que él sabe que él mismo estará colonizado en aspectos de los cuales él todavía no sospecha: "nosotros consideramos que no lo han logrado, que en última instancia siguen siendo eurocéntricos pues guardan algunos rezagos, unos más otros menos. Quizás también yo los guardo, pero no soy consciente todavía." (Gómez, 2021, p. 5).

Esto implica entonces reconocer los estudios decoloniales como aquellos que permiten caminar con preguntas, cuestionar las estructuras, las relaciones, las formas de conocimiento primordiales, preguntarse por qué esas y no otras, cuáles otras fuentes de conocimiento existen, cuáles son sus orígenes, por qué no son tan visibles como otras, cuáles saberes son pertinentes para las necesidades del territorio y las comunidades que lo habitan y por qué, cuáles saberes y prácticas están emergiendo en

Cómo citar
Ramírez-Correa, A. (2026). Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 184-197. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.514

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

un colectivo determinado que deben ser reconocidas por su valor de despliegue de facultades del mismo colectivo.

Los estudios decoloniales ya superaron el objetivo de sólo rescatar lo ancestral perdido por la colonia, o de procurar derribar estructuras coloniales, es de mayor filigrana ahora el trabajo, pues inlcuye lo anterior pero con la convicción de no superponer otras estructuras rígidas, o para entrar en una lucha de poderes para opacar las formas de conocimiento imperantes, sino con la convicción de cuestionar para que aflore la diversidad de otros modos de habitar el mundo, incluso si son actualmente emergentes, que afloren las formas más necesarias para los territorios de acuerdo a sus condiciones y prácticas, que brote la vida por grietas hechas con preguntas, que brote la vida para el buen vivir. Un buen vivir, que se refiere a varias acciones según Walsh (2010) quien analiza este concepto en la constitución del Ecuador en el 2008:

> buen vivir denota, organiza y construye un sistema de conocimiento y vivir basados en la comunión de los humanos y la naturaleza y en la totalidad espacial-temporal-armónica de la existencia. Es decir, sobre la necesaria interrelación de seres, conocimientos, lógicas, y racionalidades de pensamiento, acción, existencia, y vivir. (p.18)

Un buen vivir del cual se resalta para este trabajo como esa posibilidad de promover el tejido de relaciones e interacciones profundas entre todos los saberes y las lógicas de un territorio, para el presente caso de unas comunidades educativas. Que puedan de esta forma hacer aflorar relaciones senti-pensantes y vivencias más equitativas y enriquecidas por los diversos saberes y prácticas. Un buen vivir, requiere agrietar estructuras rígidas que, Según Walsh (2014):

> La idea de las fisuras o grietas…tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, militancia, resistencia, insurgencia y transgresión son impulsadas, donde las alianzas se construyen, y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye. Aunque las grietas están virtualmente en las esferas, instituciones, estructuras de la razón y el poder moderno/colonial, y continúan creciendo día a día, suelen pasar desapercibidas, sin ser vistas o escuchadas. Esto se debe en gran medida, a la naturaleza miope de la vida y el vivir contemporáneo. Pero también se debe a la inhabilidad, incluso entre mucha de la llamada Izquierda, de imaginar y comprender lo decolonial en su modo-otro, incluyendo la desestabilización de sus binarios y del significado tradicional universal de "Izquierda". Hoy, tal desestabilización podría probablemente no ser más clara que en el continente que los pueblos indígenas han renombrado Abya-Yala, tierra en madurez plena, el continente de la América del Sur. (p. 5)

Finalmente, agrietar para construir un buen vivir en la pedagogía contemporánea, implica comprometerse en las prácticas pedagógicas con estrategias en virtud del pensamiento y las acciones siempre en relación con lo fundamental de la vida: buscar que las potencias de cada uno florezcan en un colectivo que está ya dispuesto para reconocer la diversidad de modos de ser y de habitar el mundo.

Conclusión

Las pedagogías decoloniales enriquecen las prácticas educativas actuales porque cuestionan y desestabilizan las estructuras tradicionales que regulan las relaciones humanas y la manera como se producen y legitiman los saberes. Esta perspectiva abre espacios donde todas las voces pueden ser reconocidas y escuchadas, permitiendo una participación real en la construcción colectiva del bienestar que las mismas comunidades consideran valioso.

Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales fomentan prácticas que interpelan los modelos rígidos de enseñanza y aprendizaje, invitando a desaprender lo impuesto, a reaprender desde otras perspectivas y a sembrar constantemente nuevas formas de pensar y actuar en libertad. A partir del desarrollo del ensayo, es posible identificar varias características centrales de este enfoque: Cuestionan, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos "otros" igualmente válidos a los saberes establecidos. Configuran "horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar, de modo individual y colectivo, hacia lo decolonial" (Walsh, 2013, p. 67). Se comprometen

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

directamente con la historia de las comunidades: Nombran la colonialidad de los saberes y abre espacios de diálogo e investigación para que "otros" saberes sean visibilizados y trabajados en las prácticas pedagógicas.

Así pues, las pedagogías decoloniales son "modus vivendi", son prácticas cotidianas para agrietar, abrir y construir las formas de vida propias y necesarias para las comunidades. Propone constantemente enfoques de trabajo intercultural e inclusivo en la educación que desafía la hegemonía del conocimiento occidental y busca valorar y respetar las diferentes perspectivas, experiencias y formas de conocimiento.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio no requirió aprobación de un comité de ética, dado que corresponde a un ensayo de carácter cualitativo, interpretativo y documental, sustentado exclusivamente en el análisis de literatura científica de acceso público. No involucró participantes humanos, intervención alguna ni tratamiento de datos personales o sensibles. La investigación se desarrolló conforme a los principios de integridad académica, uso responsable de las fuentes y rigor científico.

Referencias

Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. (U. d. Zulia, Ed.) *Revista De Filosofía, 32*(81), 103 - 116. https://n9.cl/1bni6

Castro-Gómez, S. C. (2021). *Alteridad D: Escuela, colectivo, ecoaldea*. https://n9.cl/xkpd8

CLACSO. (2017). *Leer a Fanon, medio siglo después.* Rosa de Luxemburgo. Obtenido de ISBN 978-987-722-248-7

De Sousa Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur.* CLACSO.

Dussel, E. (2013). Derechos básicos, capitalismo y liberación. *Revista de filosofía* (6-7). https://n9.cl/hjcsx

Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tábula rasa, 24*, 123 - 143. https://doi.org/10.25058/20112742.60

Hobsbawm, E. (2014). *Historia del siglo XX.* Planeta.

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. H.A. Murena & D.J. Vogelmann (Trads.). Editorial Suramericana.

Mendes, V., Pozzer, A., & Cecchetti, E. (2022). Educación y Decolonialidad: Desafíos y Posibilidades. *Aula, 28*, 35 - 40. https://doi.org/10.14201/aula202228

Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina*. Editorial Gedisa.

Ortiz, E. A. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógigos*, EUNA, XIII(2). https://n9.cl/kp3rd

Parra, A. A. (2016). Pedagogía mixe: contribuciones para una filosofía (decolonial) de la educación desde las Américas. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 429 - 447. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400023

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Línea de investigación sobre Hegemonía y Emancipación en América Latina*. CLACSO.

Ramírez, A. M. (2018). *El servicio social estudiantil como proyecto de educación política democrática: el caso del Gimnasio Internacional de Medellín* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia.

Sahlins, M. (1983). *Economía de la Edad de Piedra.* AKAL EDITOR.

Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements. *Development, 53*(1), 15-21. https://doi.org/10.1057/dev.2009.93

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Tomo I).* Abya-Yala. https://n9.cl/2thb9

Walsh, C. (2014). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales.* Universidad Simón Bolívar. Universidad Simón Bolívar.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
184-197

Walsh, C. (2014). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala*. Revista Entramados - Educación Y Sociedad, p.17-31. https://n9.cl/7osi05

Zavala, M. (2016). Metodologías decoloniales en Educación. *College of Educational Studies, Chapman University*, 1-6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7

Cómo citar

Ramírez-Correa, A. (2026). Las Pedagogías Decoloniales: Aportes a las Prácticas Pedagógicas Contemporáneas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 184-197. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.514

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

ARTÍCULO

Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial

Disruptive Strategy Programs in early Childhood Education

Bety Elizabeth García-Zambrano[1], Carlos Eraclito Perero-Rosado[2] y Ándres Gelacio Cagua-Ostaiza[3]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: bgarciaza81@ucvvirtual.edu.pe
[2]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: p7001266146@ucvvirtual.edu.pe
[3]Universidad Laica Eloy Alfaro, Manta, Ecuador, email: andres.cagua@edcacion.gob.ec

Recibido: Septiembre 24, 2025 | **Aceptado:** Enero 26, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.765

RESUMEN

La educación inicial afronta retos contemporáneos que exigen propuestas pedagógicas innovadoras y flexibles, capaces de resignificar los escenarios educativos tradicionales. El propósito central del estudio consistió en examinar de forma sistemática la producción científica reciente relacionada con programas sustentados en prácticas disruptivas dentro del nivel inicial, orientándose a reconocer tendencias emergentes, evidencias de impacto educativo y dificultades asociadas a su aplicación, con especial atención a realidades latinoamericanas, particularmente la ecuatoriana. La investigación se desarrolló desde el paradigma interpretativo, método sistemático, enfoque cualitativo, diseño documental analítico de tipo narrativo temático y corte transversal. Las fuentes analizadas, consideradas pertinentes a partir de las búsquedas preliminares, fueron 83, procedentes de bases digitales y repositorios académicos: Scielo, Redalyc, Latindex, DOAJ y Dialnet. Los resultados permitieron identificar investigaciones centradas en la innovación pedagógica, metodologías lúdicas mediadas por tecnología, propuestas STEAM, la gestión de comportamientos disruptivos y el uso de la inteligencia artificial como recurso pedagógico emergente. De un total de 83 documentos localizados, se efectuó un proceso de depuración conforme a los criterios establecidos, seleccionándose finalmente 37 estudios pertinentes para la revisión sistemática. Los hallazgos evidencian efectos favorables en la motivación, el desarrollo integral del estudiantado, la autorregulación y la atención a contextos de vulnerabilidad, lo cual confirma el cumplimiento del objetivo planteado. Finalmente, se analizan las implicaciones para la práctica docente y se plantean orientaciones que guiarán futuras líneas de investigación en educación inicial.

PALABRAS CLAVE: Estrategias disruptivas, Educación inicial, Inteligencia artificial.

ABSTRACT

Early childhood education faces contemporary challenges that demand innovative and flexible pedagogical approaches capable of redefining traditional educational settings. The central purpose of this study was to systematically examine recent scientific literature on programs grounded in disruptive practices in early childhood education, aiming to identify emerging trends, evidence of educational impact, and implementation challenges, with particular attention to Latin American contexts, especially Ecuador. The research was conducted from an interpretive paradigm, using a systematic method, a qualitative approach, a narrative-thematic analytical documentary design, and a cross-sectional perspective. The analyzed sources, considered relevant based on preliminary searches, consisted of 83 documents from digital databases and academic repositories: Scielo, Redalyc, Latindex, DOAJ, and Dialnet. The results allowed for the identification of research focused on pedagogical innovation, play-based methodologies mediated by technology, STEAM approaches, the management of disruptive behaviors, and the use of artificial intelligence as an emerging pedagogical resource. From a total of 83 documents identified, a refinement process was carried out according to the established criteria, resulting in the selection of 37 relevant studies for the systematic review. The findings demonstrate favorable effects on motivation, holistic student development, self-regulation, and attention to vulnerable contexts, thereby confirming the achievement of the stated objective. Finally, the implications for teaching practice are analyzed, and guidelines are proposed to inform future research in early childhood education.

KEYWORDS: Disruptive strategies, early childhood education, artificial Intelligence.

Cómo citar

García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C., & Cagua-Ostaiza, Á. (2026). Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 198-208. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.765

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

Introducción

La educación inicial afronta retos contemporáneos que demandan propuestas pedagógicas innovadoras y flexibles, capaces de resignificar los escenarios educativos tradicionales. En este escenario, las estrategias disruptivas se conciben como metodologías pedagógicas orientadas a superar los modelos tradicionales, al priorizar la creatividad, la participación activa, la integración tecnológica y el aprendizaje significativo. Consideradas una necesidad urgente dentro de los procesos de transformación educativa, estas estrategias demandan una acción docente reflexiva, orientada a su apropiación, perfeccionamiento y adecuación a las realidades de cada institución, con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades, competencias y destrezas acordes con los desafíos sociales actuales.

Estas estrategias disruptivas han comenzado a integrarse en la educación inicial mediante perspectivas distintas entre ellas se incorporan el juego, las artes, las tecnologías emergentes, las pedagogías STEAM, la inteligencia artificial aplicada y el diseño de aulas inclusivas orientadas a favorecer la autorregulación y la gestión emocional así lo respalda Chávez et al., (2025). También es cierto que la educación inicial enfrenta el desafío de adaptarse a una sociedad caracterizada por la demanda de innovación y flexibilidad, según el aporte de Muñoz et al., (2024). Mientras que las estrategias disruptivas se definen desde planteamiento pedagógicos no convencionales, transformadores de la dinámica tradicional del aula como lo afirma Herdoiza et al., (2024) en su investigación. Convirtiéndose en una alternativa de solución a los desafíos educativos actuales con carácter disruptivo e innovadores, por coaccionar con las herramientas tecnológicas generacionales en un universo de educandos nativos digitales.

Diversas investigaciones respaldan la eficacia de las estrategias innovadoras en contextos de educación básica, lo cual evidencia la necesidad de replantear los métodos pedagógicos tradicionales, puntualiza Meza et al., (2024). En esta línea, la educación inicial presenta beneficios significativos al incorporar metodologías activas centradas en el niño, tal como lo sostiene Villalobos (2022) en su aporte investigativo. De manera complementaria, Álava y Salas (2024) orientan su análisis hacia propuestas innovadoras integradas por el juego, la tecnología, la participación familiar y la atención al contexto socioemocional, identificadas como alternativas viables y pertinentes para responder a las demandas educativas contemporáneas. Asimismo, Castañeda (2024) destaca la aplicación del enfoque STEAM en esta etapa formativa, al potenciar el aprendizaje significativo mediante experiencias lúdicas y sensoriales propias del desarrollo infantil.

El estado del arte analizado demuestra que las estrategias disruptivas han aportado de manera considerable al aprendizaje significativo, al fortalecimiento de la motivación, al desarrollo integral y al abordaje de conductas disruptivas en la educación inicial. Sin embargo, también se identifican limitaciones sustanciales, entre las cuales destacan la escasez de investigaciones con enfoques integradores capaces de articular tecnología, práctica pedagógica y gestión conductual dentro de marcos sistemáticos de intervención, así como la persistencia de barreras institucionales que limitan la escalabilidad y la sostenibilidad de las propuestas educativas innovadoras.

El objetivo general es analizar de manera sistemática la literatura científica reciente sobre los programas basados en estrategias disruptivas aplicadas en la educación inicial, con el fin de identificar enfoques innovadores, resultados significativos y desafíos en su implementación, especialmente en contextos latinoamericanos como el ecuatoriano. Por lo que se genera la siguiente interrogante: ¿Los programas educativos basados en estrategias disruptivas aplicados en la educación inicial generan resultados educativos significativos en su implementación particularmente en Ecuador?

Metodología

Con el propósito de dar respuesta al objetivo propuesto y en concordancia con las líneas de investigación y los procesos de generación del conocimiento, se desarrolló un estudio inscrito en el paradigma interpretativo, enfoque al que hace referencia Walker (2022) en su contribución

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

investigativa, al centrarse en la comprensión profunda de la realidad social a partir de la experiencia de los sujetos. La investigación se estructuró bajo el método sistemático, caracterizado por una organización lógica y una estructura sólida, según lo señalado por De La Peña y Velázquez (2018), y se sustentó en un enfoque cualitativo orientado a la obtención de datos no numéricos pertinentes para el sustento teórico del estudio, favoreciendo el rigor ético y la validez investigativa, en correspondencia con los planteamientos de Espinoza (2020). Asimismo, el diseño narrativo temático que articuló este constructo metodológico posibilitó el análisis detallado de la información, la identificación de su tipología analítica y la exploración de causas y efectos en un periodo determinado, mediante la descripción y comparación de los resultados, lo cual derivó en el carácter transversal de la investigación.

La técnica usada en esta investigación fue el análisis documental basado en el aporte de Peña y Pirela (2007) en la que refiere a la complejidad del mismo, para potenciarlo

se hizo uso de una guía metodológica denominada PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), permitió la organización mediante las cinco etapas (Identificación, Eliminación de duplicados, Cribado, Evaluación de elegibilidad e Inclusión) con el fin de aumentar la rigurosidad y la calidad de los estudios revisados. La herramienta se constituyó en una matriz de análisis, que aportó a la organización, sistematización y categorización de la información, permitiendo registrar de manera ordenada los datos relevantes de las fuentes revisadas, así como facilitar su comparación e interpretación en función de los objetivos de la investigación (Su & Yang, 2023).

El análisis estadístico descriptivo empleado en esta investigación permitió organizar y sistematizar la información en una hoja de cálculo, facilitando su posterior representación estadística mediante frecuencias absolutas y porcentajes, los cuales fueron expuestos a través de un gráfico porcentual. Este procedimiento posibilitó una visualización clara y ordenada del proceso de selección de estudios y de los resultados obtenidos en cada una de sus fases, en concordancia con lo señalado por López et al., (2023).

El proceso de selección de la literatura científica se desarrolló siguiendo un diagrama de flujo tipo PRISMA, priorizando los siguientes criterios de inclusión: palabras claves Estrategias Disruptivas, Educación Inicial, Inteligencia Artificial. Idioma: inglés, español y portugués. Uso de operadores booleanos (OR). Temporalidad: Investigaciones publicadas desde el 2022 al 2025. Nivel educativo: educación inicial (preescolar, primer ciclo educativo infantil, educación parvularia). Bases digitales y repositorios académicos: Scielo, Redalyc, Latindex, DOAJ y Dialnet.

El proceso de selección de la literatura comenzó con la fase de identificación, durante la cual se localizaron 83 documentos considerados pertinentes a partir de las búsquedas preliminares realizadas. Posteriormente, se efectuó la eliminación de registros duplicados, acción que permitió depurar el corpus documental y conservar un total de 79 estudios para su análisis. En la etapa de cribado, mediante la revisión de títulos y resúmenes, se excluyeron 29 documentos por encontrarse fuera del periodo temporal definido, por abordar niveles educativos ajenos al ámbito de la educación inicial o por no presentar un enfoque disruptivo, quedando 50 documentos para la siguiente etapa. En la fase de evaluación de elegibilidad, se realizó la lectura completa de 40 artículos, con el propósito de verificar su pertinencia pedagógica, el rigor metodológico y el aporte relevante al objeto de estudio. Finalmente, en la etapa de inclusión, se seleccionaron 37 estudios que cumplieron con todos los criterios establecidos y fueron incorporados al análisis final.

Para la síntesis y el análisis, cada artículo fue examinado críticamente y se extrajeron datos clave: entre ellos el tipo de estrategia disruptiva aplicada, contexto educativo específico y población estudiada. Encontrándose con diversidad de diseño metodológicos de estudio conocidos, destacando el cuantitativo, cualitativo, mixto, y de revisión.

La presente investigación, titulada Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial, se desarrolló bajo principios éticos de rigurosidad académica, transparencia y respeto por la producción intelectual, dado que se fundamenta en el análisis sistemático de literatura científica reciente. El proceso metodológico garantizó el uso responsable

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

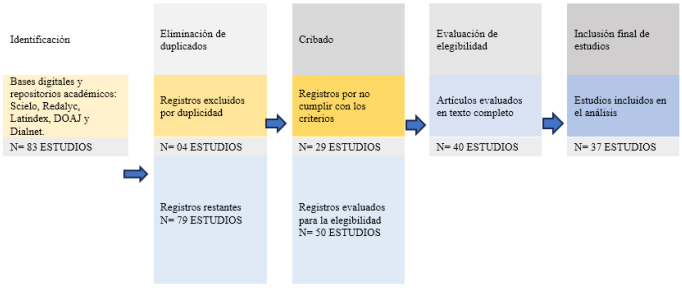
de fuentes secundarias, la correcta citación de los autores y la fidelidad en la interpretación de los hallazgos, evitando sesgos o distorsiones en el análisis de los programas educativos basados en estrategias disruptivas aplicados en la educación. Asimismo, la revisión se orientó a identificar enfoques innovadores, resultados significativos y desafíos en su implementación, particularmente en contextos latinoamericanos y ecuatorianos, asegurando un tratamiento objetivo, crítico y contextualizado de la información, sin intervención directa en sujetos humanos ni afectación a comunidades educativas.

Resultados

Los hallazgos de esta revisión sistemática evidencian que los programas educativos basados en estrategias disruptivas aplicados en la educación inicial generan resultados educativos significativos, especialmente en el fortalecimiento del aprendizaje en la primera infancia, la motivación infantil y el desarrollo integral. Asimismo, los estudios analizados muestran que la incorporación de enfoques innovadores, incluyendo el uso estratégico de tecnologías emergentes, favorece prácticas pedagógicas más dinámicas y contextualmente pertinentes; sin embargo, su impacto se ve condicionado por desafíos asociados a la implementación institucional y a la articulación pedagógica, particularmente en contextos latinoamericanos como el ecuatoriano.

Figura 1

Proceso de Selección de la Literatura.

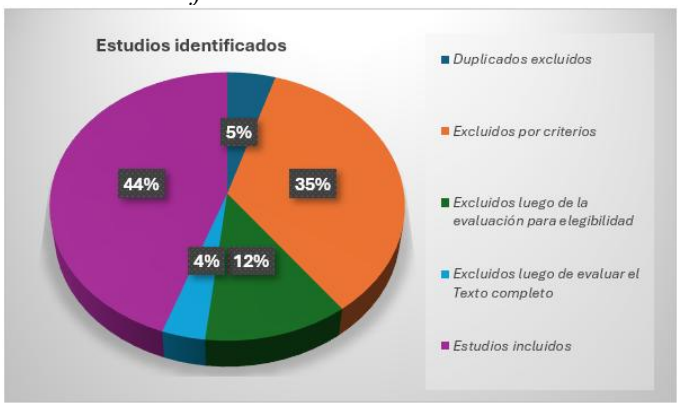


Nota. Diagrama de flujo PRISMA de estudios revisados, elaboración propia (2025).

El proceso descrito en la Figura 1, evidencia un procedimiento sistemático, transparente y estructurado, caracterizado por una reducción progresiva del número de estudios en cada fase, acorde con las directrices del enfoque PRISMA. La selección final de 37 estudios demuestra un equilibrio entre amplitud de búsqueda inicial y rigor en la evaluación metodológica, lo que fortalece la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos en la

Figura 2

Estudios Identificados.



Nota. Representación gráfica de los estudios identificados, elaboración propia (2025).

Durante la fase de identificación, representada en la Figura 2, se localizaron 83 artículos procedentes de bases de datos académicas reconocidas, entre ellas Scielo, Redalyc, Latindex, DOAJ y Dialnet. Luego de la depuración del corpus mediante la eliminación de cuatro registros duplicados (4,82 %), se conservaron 79 documentos destinados a la etapa de cribado. En dicha instancia, el proceso de filtrado condujo a la exclusión de 29 registros (34,94 %) por incumplimiento de los criterios de inclusión, lo cual permitió avanzar con 50 artículos hacia la fase de elegibilidad. En este nivel de análisis, la revisión de pertinencia derivó en la exclusión de 10 publicaciones adicionales (12,05 %), dando lugar a la evaluación de 40 textos en su versión completa. Finalmente, tras el análisis exhaustivo de dichos documentos, se descartaron tres artículos más (3,61 %), consolidándose un total de 37 investigaciones, equivalentes al 44,58 % del universo inicial, integradas en el análisis final.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

Tabla 1

Resumen Consolidado de Estudios Revisados.

N.	Autor(es) / Año	Estrategia/Enfoque	Tipo de Estudio	Hallazgos Principales
1	Andrade & Piaguage, (2025)	Impacto de la gamificación	Estudio cuantitativo	Aumento de la motivación y mejora habilidades como identificar ideas principales y hacer inferencias.
2	Álava (2024)	Juego, arte y TIC en educación inicial	Revisión cualitativa	Estimula desarrollo emocional y cognitivo integral.
3	Barragàn et al., (2025)	Desarrollo integral de los niños y niñas - Políticas publicas	Trabajo de sistematización	Enfoques pedagógicos transformadores, como la Pedagogía Crítica, que fomenten la participación activa y la equidad desde la primera infancia.
4	Alvarado & Landirez, (2024)	Conductas disruptivas	Trabajo de sistematización	Estrategias psicoeducativas sobre las conductas disruptivas
5	Delgado et al., (2025)	La regulación en centros educativos	Estudio cuantitativo	La regulación emocional en la transición en las escuelas rurales.
6	Díaz (2025)	La educación emocional desorden disruptivo	Estudio Mixto	Competencias emocionales y sociales en estudiantes
7	Espejo (2024)	La Inteligencia Artificial en educación	Estudio Mixto	Percepciones y saberes de los docentes: herramientas de IA y entornos virtuales
8	Fernández et al., (2024)	Gamificación digital en educación inicial	Estudio cualitativo	Incremento de motivación y autonomía en niños pequeños.
9	Vera et al., (2025)	Inteligencia artificial en lengua y literatura en la educación	Revisión sistemática	Inteligencia artificial como estrategias pedagógicas y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje
10	Herdoiza et al., (2024)	Transformación educativa	Revisión sistemática	integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje
11	Lorenzo et al., (2023)	Gamificación en infantil y primaria	Análisis temático	Promueve participación y retención de contenidos.
12	Moreno et al., (2025)	IA para personalización y tutorías virtuales	Revisión sistemática PRISMA	Mejora significativa en retroalimentación y personalización.
13	Chango et al., (2024)	Gamificación para escritura y ortografía	Estudio empírico	Mejora competencias lingüísticas mediante metodologías interactivas.
14	Martínez & Padilla (2025)	Personalizar el aprendizaje y optimizar la gestión educativa	Revisión sistemática PRISMA	Inteligencia artificial como herramienta para optimizar el aprendizaje
15	Portero & Medina (2025).	Metodologías Activas	Revisión y enfoque cualitativo	aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, gamificación, aula invertida y aprendizaje basado en problemas.
16	Proaño (2025)	Gestión conductual disruptiva	Estudio de caso	Estrategias integrales para prevención y reparación emocional.
17	Rojas et al., (2022)	Pedagogía disruptiva en Latinoamérica	Revisión crítica regional	Identifica barreras institucionales y formación docente limitada.
18	Manzano et al., (2025)	Adaptaciones para dislexia	Estudio Mixto	Favorece comprensión y acceso equitativo en lengua y literatura.
19	Vázquez (2024)	IA y retroalimentación inmediata	Modelo descriptivo	Personalización y corrección en tiempo real.
20	Giró & Sancho (2022)	Reflexión ética sobre IA	Análisis crítico	Riesgos del solucionismo tecnológico y necesidad de transparencia.
21	Marín et al., (2025)	Pensamiento crítico y comunicación escrita	Revisión sistemática SALSA	Importancia de fortalecer habilidades críticas y comunicativas.
22	Fernández et al., (2023)	IA en educación superior	Revisión sistemática	Destaca oportunidades y limitaciones pedagógicas.
23	Ayuso & Gutiérrez (2022)	IA en formación docente	Estudio descriptivo	Importancia de capacitación docente para integración efectiva.
24	Mosquera & Canut (2025)	Percepción docente sobre IA en aula	Estudio cualitativo	Actitudes mixtas hacia IA: entusiasmo y preocupación.
25	Troncoso et al., (2023)	IA y educación: relaciones emergentes	Revisión narrativa	Llama a enfoques interdisciplinarios para implementación responsable.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

26	Yan et al., (2023)	Ética y retos de modelos de lenguaje en educación	Revisión sistemática	Enfatiza transparencia y protección de datos.
27	Jiménez et al., (2023)	Integración de IA en educación	Estudio Mixto	Uso de ChatGPT y herramientas similares mejora personalización.
28	Santillán & Samada (2023)	Programas disruptivos preescolar	Revisión sistemática	Estrategias que integran tecnología y pedagogía activa mejoran el desarrollo integral.
29	Heredia et al., (2024)	IA como recurso educativo	Revisión documental	IA mejora la interactividad y el acceso al conocimiento.
30	Parrales et al., (2024)	IA en formulación de proyectos	Revisión sistemática	Oportunidades y desafíos para innovación educativa.
31	Gómez (2023)	Recursos robóticos	Revisión sistemática	Desarrollo de robots educativos que permitan la interacciones robot-humano.
32	Zúñiga & Marín (2024)	Estrategias Educativas STEM-STEAM en Nivel Superior	Revisión sistemática	Metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos (ABP)
33	Cepeda et al., (2025)	Inteligencia artificial en la comunidad de profesores	Estudio Mixto	Difusión de innovaciones, la violencia simbólica y las interacciones sociotécnicas
34	Mera et al., (2024)	Inteligencia Artificial (IA) en la educación inicia	Estudio cuantitativo	Nuevas tecnologías y métodos de enseñanza
35	Forero & Negre (2024)	El Machine Learning es un campo de la inteligencia artificial	Revisión sistemática	Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la gestión educativa
36	Tingo (2022)	Procesos de aprendizaje	Estudio cuantitativo	Educación inicial en el Ecuador a partir de la pedagogía crítica
37	Córdova (2025)	Recursos educativos en infantes	Revisión sistemática	Las TIC como recursos educativos

Nota. Matriz de análisis *de estudios revisados*, elaboración propia (2025).

La Tabla 1 presenta una síntesis de 37 investigaciones difundidas entre 2022 y 2025, lo cual facilita la identificación de tendencias definidas en la producción científica vinculada con la educación inicial y las estrategias disruptivas. Desde una perspectiva metodológica, se observa el predominio de revisiones sistemáticas, diseños mixtos y enfoques cualitativos, evidencia de un interés progresivo por el análisis de fenómenos educativos de naturaleza compleja mediante miradas integradoras, en lugar de aproximaciones exclusivamente experimentales. Esta configuración metodológica permite inferir que el campo disciplinar atraviesa una etapa de consolidación teórica y aplicada, con particular énfasis en los contextos latinoamericanos.

El análisis integrado de los estudios incluidos permitió identificar patrones consistentes en la aplicación de estrategias disruptivas en la educación inicial, los cuales se organizan en cuatro dimensiones pedagógicas interrelacionadas: innovación pedagógica centrada en el estudiante, gamificación y metodologías activas, incorporación de inteligencia artificial y tecnologías disruptivas, y gestión de conductas disruptivas con enfoque socioemocional. Estas dimensiones no operan de forma aislada, al contrario, configuran un entramado pedagógico en la que redefine las prácticas educativas en contextos iniciales.

En primer lugar, los resultados evidencian la consolidación de la innovación pedagógica centrada en el estudiante como un eje transversal en la mayoría de las investigaciones analizadas. Las metodologías activas sustentadas en el juego, las artes y la participación familiar presentan una elevada efectividad orientada a la promoción de aprendizajes significativos y al fortalecimiento del desarrollo emocional durante la infancia temprana. No obstante, el análisis comparativo pone de manifiesto una tensión recurrente entre la implementación de prácticas innovadoras y la ausencia de marcos pedagógicos estructurados destinados a orientar su aplicación sistemática, circunstancia que restringe la sostenibilidad y la escalabilidad en los distintos contextos educativos.

Asimismo, la gamificación emerge como una de las estrategias disruptivas con mayor presencia y consistencia empírica. Las investigaciones revisadas coinciden en señalar esta metodología como un recurso capaz de incrementar la motivación, la participación activa y la autonomía del alumnado, en especial cuando su integración curricular responde a una intencionalidad pedagógica definida. El patrón identificado muestra un impacto no solo en el rendimiento académico, sino también en el fortalecimiento de competencias socioemocionales y en los procesos de autorregulación. Sin embargo, los

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

hallazgos advierten una dependencia directa de la planificación pedagógica y de la formación docente, a fin de evitar aplicaciones superficiales o de carácter meramente instrumental.

Por otra parte, la incorporación de la inteligencia artificial (IA) junto con tecnologías disruptivas configura una tendencia emergente con impactos diferenciados. El análisis conjunto revela una concentración de aplicaciones de IA orientadas principalmente a la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y el seguimiento del progreso educativo. Estos hallazgos señalan el potencial de la IA para fortalecer la calidad instruccional en la educación inicial, siempre bajo la integración de principios pedagógicos claramente definidos. No obstante, emergen preocupaciones transversales vinculadas con la ética, la protección de datos y el riesgo asociado a enfoques tecnocéntricos, situación que pone de relieve la necesidad de marcos interdisciplinarios y regulaciones específicas orientadas a su implementación en contextos educativos con población infantil.

En relación con la gestión de conductas disruptivas, la producción analizada converge en la efectividad de enfoques preventivos e integrales orientados a la articulación de dimensiones emocionales, sociales y pedagógicas. Los resultados evidencian el aporte de modelos sustentados en la prevención, la contención y la reparación emocional al fortalecimiento de la autorregulación y del bienestar del alumnado, con particular relevancia en contextos de vulnerabilidad. Este hallazgo permite inferir una incidencia de las estrategias disruptivas no solo en la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la mejora de la convivencia escolar y del clima áulico.

Finalmente, el análisis cruzado de la producción científica examinada permite identificar limitaciones estructurales compartidas que condicionan la implementación de pedagogías disruptivas, entre las cuales destacan la rigidez institucional, la formación docente insuficiente y la ausencia de políticas educativas orientadas al respaldo de la innovación. Dichas barreras permiten explicar la brecha existente entre el potencial transformador de las estrategias disruptivas y su materialización efectiva en la práctica educativa.

Discusión

A partir del análisis realizado, se sostiene que los programas educativos fundamentados en estrategias disruptivas implementados en la educación inicial producen resultados educativos significativos, especialmente cuando su aplicación responde a las particularidades del contexto ecuatoriano. Los hallazgos reflejan avances sostenidos en la motivación y en la participación activa del estudiantado, así como en el fortalecimiento de competencias cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. De igual manera, se evidencia una incidencia favorable en la autorregulación del aprendizaje y en el clima de aula, particularmente mediante el empleo de metodologías activas, entre las cuales se incluyen la gamificación, el juego, las artes, el aprendizaje basado en proyectos y el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En Ecuador, la producción científica evidencia el aporte de estas estrategias a la inclusión educativa y su mayor capacidad de respuesta frente a contextos diversos y vulnerables; no obstante, su impacto se encuentra condicionado por factores clave, entre ellos la formación docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos, el acompañamiento institucional y la incorporación de criterios éticos en el uso de tecnologías disruptivas, particularmente la inteligencia artificial. En consecuencia, pese a la prevalencia de resultados favorables, la evidencia señala una efectividad no automática de estos programas, la cual demanda una implementación pedagógica planificada, sostenible y articulada con las realidades educativas locales.

En relación con los enfoques pedagógicas, los datos de la tabla muestran una alta recurrencia de metodologías activas, particularmente la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el uso del juego y las artes. Estas prácticas aparecen asociadas de forma consistente con incrementos en la motivación, la participación activa y el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales en la educación inicial. La reiteración de estos hallazgos a través de distintos diseños de investigación refuerza la evidencia de que las metodologías centradas en el estudiante constituyen un eje pedagógico clave en los enfoques disruptivos.

Asimismo, se observa una presencia significativa de producción científica vinculada con

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

la inteligencia artificial y las tecnologías emergentes, orientada principalmente a la personalización del aprendizaje, la retroalimentación automatizada y la optimización de la gestión educativa. No obstante, el análisis integrado de los hallazgos pone de manifiesto la aparición de preocupaciones éticas, formativas y estructurales junto a los beneficios pedagógicos, entre ellas la necesidad de capacitación docente, la protección de datos y el riesgo asociado a un uso instrumental de la tecnología. Esta convergencia de oportunidades y desafíos permite inferir una ubicación de la inteligencia artificial en un estadio de desarrollo pedagógico incipiente, distante aún de una consolidación plena en el ámbito de la educación inicial.

Por otra parte, la producción científica vinculada con la gestión de conductas disruptivas y la educación emocional evidencia una mayor efectividad de intervenciones preventivas, integrales y contextualizadas, orientadas al fortalecimiento de la autorregulación, las habilidades sociales y el bienestar emocional del niño. La recurrencia de estas líneas de intervención en la tabla analizada refleja una comprensión de la innovación pedagógica más allá del ámbito tecnológico, incorporando transformaciones sustantivas en la convivencia escolar y en la atención a la diversidad.

Se identificaron limitaciones estructurales de carácter recurrente, entre ellas la rigidez institucional, la formación docente insuficiente y la ausencia de políticas educativas orientadas al respaldo de la innovación disruptiva. Dichos obstáculos permiten explicar la brecha existente entre los resultados positivos reportados y las dificultades asociadas con la generalización o escalabilidad de estas prácticas dentro de los sistemas educativos. En conjunto, el análisis confirma la presencia de evidencias empíricas favorables en torno a las propuestas disruptivas en educación inicial; sin embargo, su impacto se encuentra condicionado por una articulación equilibrada entre los distintos componentes del ámbito educativo.

En este sentido, adquiere relevancia prioritaria la integración de las propuestas disruptivas dentro de planes educativos de carácter sostenible, orientados al establecimiento de procesos de evaluación periódica, a la participación activa y corresponsable de los distintos actores del ámbito educativo (familias, docentes y comunidad) y a una gestión del cambio fundamentada en criterios pedagógicos claros. Bajo esta perspectiva, se fortalece la proyección de la innovación educativa más allá de intervenciones aisladas o coyunturales, favoreciendo su consolidación progresiva como un componente estructural y permanente del sistema educativo.

Conclusiones

El presente estudio resulta relevante porque permite sistematizar y analizar críticamente la evidencia científica reciente sobre la aplicación de estrategias disruptivas en la educación inicial, aportando una visión clara del estado actual del conocimiento en este campo. A partir del análisis de 37 estudios publicados en los últimos cuatro años, se evidencia una transformación progresiva de las prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques más activos, participativos y centrados en el desarrollo integral del niño. Los hallazgos confirman que metodologías como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos, el juego, las artes y el uso pedagógico de tecnologías emergentes contribuyen significativamente al fortalecimiento de competencias cognitivas, lingüísticas, socioemocionales y de autorregulación, reafirmando la importancia de innovar pedagógicamente desde los primeros niveles educativos.

En relación con el impacto futuro y en coherencia con el objetivo de la investigación, los resultados sugieren la implementación contextualizada de estrategias disruptivas por el potencial que permite mejorar de manera sostenida la calidad de la educación inicial, especialmente en contextos latinoamericanos y, de forma particular, en el ámbito ecuatoriano. No obstante, el estudio evidencia la innovación educativa no debe reducirse a la incorporación aislada de metodologías o tecnologías, esta requiere un diseño pedagógico intencional, una formación docente continua y el respaldo de políticas educativas coherentes y sostenibles. De mantenerse estas condiciones, las estrategias disruptivas pueden consolidarse como herramientas clave para responder a los desafíos educativos del siglo XXI y reducir brechas en contextos de vulnerabilidad.

Ante esto se recomienda las futuras investigaciones profundicen en estudios empíricos longitudinales, evalúen el impacto a mediano y largo

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

plazo de estas estrategias en el desarrollo infantil, así cual en análisis comparativos entre distintos contextos educativos. Asimismo, resulta necesario fortalecer la articulación entre investigación, práctica docente y toma de decisiones en políticas públicas, con el fin de garantizar las innovaciones pedagógicas pertinentes, equitativas y éticamente fundamentadas. En este sentido, la disrupción educativa debe concebirse no en un medio para mejorar la calidad, la equidad y la relevancia de la educación inicial, respetando los principios del desarrollo humano y pedagógico.

Declaración de Conflictos de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, debido a su carácter documental y sistemático, basado exclusivamente en la revisión y el análisis de la literatura científica disponible en bases de datos y repositorios académicos. No se realizó intervención con participantes humanos ni se utilizaron datos personales, sensibles o identificables. Durante todo el proceso investigativo se garantizó el uso responsable de las fuentes, la correcta citación de los autores, la fidelidad en la interpretación de los hallazgos, la integridad académica y el rigor científico.

Referencias

Alava Espinoza, M. del C. (2024). Estrategias didácticas innovadoras en educación inicial: impacto en el aprendizaje infantil. *Revista Ecuatoriana de Psicología, 7*(19), 642–657. https://doi.org/10.33996/repsi.v7i19.148

Alava Morales, K. L., & Salas Valero, L. S. (2024). *Estrategias STEAM con robótica para potenciar el aprendizaje colaborativo en niños de 6 a 8 años* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. https://go.docentes20.com/rea4

Alvarado Jiménez, S. J., & Landires Salcedo, Y. T. (2024). *Estrategias psicoeducativas sobre las conductas disruptivas en adolescentes de 15 a 18 años usuarios de un centro de salud pública* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. https://go.docentes20.com/rv73s

Andrade-Palma, M. M., & Piaguage-Criollo, E. O. (2025). Gamificación como estrategia metodológica para la comprensión de la lectura en el quinto año de educación general básica. *593 Digital Publisher CEIT, 10*(3), 1184–1198. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.3.3243

Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La inteligencia artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(2), 347–362. https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332

Barragán Álvarez, A. L., Camacho Abril, P. E., Gaibor Villegas, M. J., & Soriano Santoliva, V. (2025). Políticas públicas de educación inicial en el Ecuador. *Journal of Science and Research, 10*(IV CISE). https://go.docentes20.com/rsrf

Castañeda Robles, H. (2024). Descubriendo el poder de STEAM: una mirada innovadora a la educación inicial en la región Caribe de Colombia. *LOGINN Investigación Científica y Tecnológica, 8*(1). https://doi.org/10.23850/25907441.6346

Cepeda Campoverde, E., Durán Núñez, Y., & Ocaña Ocaña, A. (2025). Uses and perspectives of artificial intelligence in the teaching community at the University of Guayaquil. *Ñawi, 9*(1), 151–165. https://doi.org/10.37785/nw.v9n1.a9

Chango Tipantiza, E. M., Pullas Cadena, B. L., & Bravo Alvarado, R. N. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para potenciar el aprendizaje de la ortografía y escritura en los estudiantes de octavo año de E.G.B. del sistema educativo ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(4), 6733–6759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12862

Chávez Fernández, M. Y., Sánchez Cárdenas, Y. V., Guevara Guevara, N. P., Ruiz Avila, M. M., Chang Pincay, R. E., Cárdenas Pila, V. N., & Vargas Saldarreaga, J. M. (2025). Innovación en la educación inicial: estrategias y tecnologías para el desarrollo integral en la primera infancia. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6*(1), 1580–1606. https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.548

Córdova Villar, E. A. (2025). El papel de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recurso educativo en infantes. *Revista InveCom, 5*(2), e502084. https://doi.org/10.5281/zenodo.13877091

Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 000818. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8

De la Peña Consuegra, G., & Velázquez Ávila, R. M. (2018). Algunas reflexiones sobre la teoría general de sistemas y el enfoque sistémico en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Educación Superior, 37*(2), 31–44. https://go.docentes20.com/rkqq

Díaz Chávez, G. F., & Vigoa Escobedo, Y. (2025). *La educación emocional como prevención del desorden disruptivo* [Artículo académico, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. Repositorio UTEQ. https://go.docentes20.com/rmpz

Espejo Aubá, P. C. (2024). La inteligencia artificial en educación: Percepciones y saberes de los docentes. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-898

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado, 16*(75), 103–110. https://go.docentes20.com/rvcp

Fernández Díaz, A., Madera Gómez, M., & Rodríguez Ramos, E. (2024). La gamificación digital como vía de aprendizaje en las actividades educativas de preescolar. *Horizonte Pedagógico, 13*. https://go.docentes20.com/rtj3g

Fernández de Silva, M. del R. (2023). *La inteligencia artificial en educación: Hacia un futuro de aprendizaje inteligente* (1.ª ed.). Escriba, Escuela de Escritores. https://go.docentes20.com/rang2

Forero-Corba, W., & Negre Bennasar, F. (2024). Techniques and applications of Machine Learning and Artificial Intelligence in education: A systematic review [Técnicas y aplicaciones del Machine Learning e Inteligencia Artificial en educación: Una revisión sistemática]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27*(1), 209–253. https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491

Giró-Gracia, X., & Sancho-Gil, J. M. (2022). La inteligencia artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 21*(1), 129–145. https://doi.org/10.17398/1695-288X.21.1.129

Gómez-León, M. I. (2023). Robots sociales y crecimiento ético en Educación Infantil. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 41–54. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2697

Herdoiza-Diaz, D. J., Valladares-Cisneros, M. G., Calderón-Gutiérrez, J. P., & Faggioni-Luna, P. S. (2024). Transformación educativa: Integración de enfoques pedagógicos innovadores y tecnologías emergentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Reincisol, 3*(6), 6001–6024. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6001-6024

Heredia Arias, G. J., Chicaiza Machay, S. T., Erraez Solano, L. M., & Cuenca Ullaguari, J. D. (2024). Revisión sistemática sobre el papel de la inteligencia artificial en la educación contemporánea. *Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 10*(44), e2501319. https://doi.org/10.46652/rgn.v10i44.1319

Jiménez Fernández, G. K., Neira Vela, M. J., & Franco Arias, O. O. (2025). Integración de la inteligencia artificial en recursos pedagógicos para docentes de educación básica. *Yachana Revista Científica, 14*(2). https://doi.org/10.62325/yachana.v14.n2.2025.962

Ibáñez-López, F. J., Ponce Gea, A. I., Pedreño Plana, M., & Sánchez-Martín, M. (2023). Basic survival manual for descriptive statistical analysis [Manual de supervivencia básico para los análisis estadísticos descriptivos]. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 16*(32), 118–126. https://doi.org/10.25115/ecp.v16i32.9134

Lorenzo-Lledó, A., Pérez Vázquez, E., Andreu Cabrera, E., & Lorenzo Lledó, G. (2023). Aplicación de la gamificación en Educación Infantil y Educación Primaria: Análisis temático. *Retos, 50*, 858–875. https://doi.org/10.47197/retos.v50.97366

Manzano Tacle, L. X., Saca Guevara, K. A., Lema Andrade, E. F., & Castro Castillo, G. J. (2025). Estrategias didácticas innovadoras para el apoyo a estudiantes con dislexia en lengua y literatura. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(1), 100–112. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3322

Marín Ube, S. E., Jiménez Aldaz, J. V., Cortez Alvarado, L. E., & Morales Fischer, B. R. (2025). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el desarrollo de competencias comunicacionales: Una revisión sistemática de literatura con el método SALSA. *Revista Científica UISRAEL, 12*(1), 203–221. https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1483

Martínez Jonda, C., & Agustín Padilla Caballero, J. E. (2025). Integración de la inteligencia artificial como herramienta para optimizar el aprendizaje en la educación inicial. *Revista Tribunal, 5*(11), 426–439. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.166

Mera Ramos, N. C., Cashabamba Chipantiza, V. L., Santamaria Rodríguez, M. A., & Ibarra Villafuerte, L. F. (2024). La inteligencia artificial en el nivel inicial y preparatoria. *Sinergia Académica, 7*(Especial 4), 277–287. https://doi.org/10.51736/sa.v7iEspecial4.306

Meza Arguello, H. L., Eras Briones, V. I., Meza Arguello, D. M., Simisterra Muñoz, J. M., & Franco Valdez, J. L. (2024). Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo. *Código Científico Revista de Investigación, 5*(1), 838–850. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/410

Moreno-Guaicha, J. A., Salazar-Luna, P. I., & Escobar-Córdova, S. K. (2025). Innovación en estrategias pedagógicas mediante herramientas de inteligencia artificial: Revisión sistemática. *Revista Andina de Educación, 8*(2), 5432. https://doi.org/10.32719/26312816.5432

Mosquera-Gende, I., & Canut Delgado, L. (2025). Percepción docente sobre el uso de la inteligencia artificial en el contexto educativo. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa, 5*(2), 1–22. https://doi.org/10.55040/86gnwm87

Muñoz Landázuri, M. J., Párraga Cepeda, R. V., Barbecho Mejía, M. T., & Solórzano Bazurto, T. E. (2024). Desafío de la educación en la sociedad actual. *RECIMUNDO, 8*(1), 129–138. https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(1).ene.2024.129-138

Parrales García, N. R., Baque Parrales, E. M., Baque Cantos, M. A., & Moreno Ponce, M. R. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la formulación de proyectos: Oportunidades, desafíos y perspectivas futuras. *RECIAMUC, 8*(1), 463–477. https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.463-477

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), 55–81. https://doi.org/10.34096/ics.i16.869

Portero, F. B., & Medina, R. P. (2025). Estudio teórico sobre metodologías activas en la educación básica. *Espacios, 46*(1), 68–82. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06

Proaño Mina, N. V. (2025). *Estrategias de abordaje de conductas disruptivas en niños de educación inicial* [Trabajo de titulación de maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. https://go.docentes20.com/rk9rm

Rojas Torres, E. A., Carrasco Lino, L. C., Polanco Tintaya, A. N., & Romero Carazas, R. (2022). Pedagogías disruptivas en Latinoamérica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(25), 1487–1497. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.429

Sáez-Delgado, F., Medina Hicks, N., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., & Contreras-Saavedra, C. (2024). Regulación emocional y autorregulación académica en docentes de escuelas rurales durante la transición pospandemia. *Revista Andina de Educación, 8*(1), 000818. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.8.1.8

Santillán Acevo, L. M., & Samada Grasst, Y. (2023). Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de Educación Inicial. *Revista San Gregorio, 1*(53), 51–69. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i53.2431

Su, J., & Yang, W. (2023). A systematic review of integrating computational thinking in early childhood education. *Computers and Education Open, 4*, Article 100122. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100122

Cómo citar

García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C. & Cagua-Ostaiza, Á. (2026). Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 198-208. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.765

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
198-208

Tingo Proaño, F. (2022). Desafíos de la política de educación inicial en el Ecuador: Análisis desde la pedagogía crítica. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa, 2*(1), 15–22. https://doi.org/10.24133/reie.v2i1.2904

Troncoso Heredia, M. O., Dueñas Correo, Y. K., & Verdecia Carballo, E. (2023). Inteligencia artificial y educación: Nuevas relaciones en un mundo interconectado. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 11*(2), 312–328. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000200014

Vázquez-Arango, M. de L. (2025). Integración de la inteligencia artificial en procesos de evaluación formativa: Implicaciones para la mejora continua del desempeño estudiantil. *Innovarium International Journal, 3*(1), 1–12. https://doi.org/10.71068/9x7yt315

Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías activas de aprendizaje y la ética educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 13*(2), 47–58. https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316

Vera Torres, J. Y., Alvarado Ferretti, G. L., Rodríguez Aucapiñas, A. P., & Monard Proaño, K. E. (2025). Inteligencia artificial en lengua y literatura en la educación: Una revisión sistemática. *RECIAMUC, 9*(2), 231–247. https://doi.org/10.26820/reciamuc/9.(2).abril.2025.231-247

Walker Janzen, W. (2022). Uma síntese crítica mínima das contribuições dos paradigmas interpretativos e sócio-críticos para a pesquisa educacional. *Enfoques, 34*(2), 13–33. https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058

Yan, L., Sha, L., Zhao, L., Li, Y., Martinez-Maldonado, R., Chen, G., Li, X., Jin, Y., & Gašević, D. (2024). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *British Journal of Educational Technology, 55*(1), 90–112. https://doi.org/10.1111/bjet.13370

Zúñiga-Tinizaray, F. S., & Marín, V. I. (2024). Estrategias educativas STEM-STEAM en nivel superior: Revisión sistemática de literatura. *Espacios, 45*(4), 16–30. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n04p02

Cómo citar

García-Zambrano, B., Perero-Rosado, C. & Cagua-Ostaiza, Á. (2026). Programas de Estrategias Disruptivas en la Educación Inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 198-208. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.765

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

ARTÍCULO

Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación

Conceptual Mapping of Parental Competencies from a Socioformative Perspective

Yoya Betzabe Flores-Pérez[1], Iris Liliana Vasquez-Alburqueque[2], Raquel Jhoseline Bartra-Cruzado[3] y Manuel Ignacio Vidal-Tassara[4]

[1]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: yflores@unitru.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: ialburqueque@unitru.edu.pe
[3]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: rbartra@unitru.edu.pe
[4]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: mvidal@unitru.edu.pe

Recibido: Octubre 1, 2025 | **Aceptado:** Febrero 10, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.767

RESUMEN

Las competencias parentales son lineamientos de las políticas educativas del Perú que orientan a los padres en la crianza de sus hijos y, hoy en día, se ven mermados por diversas problemáticas familiares y sociales, principalmente aquellas asociadas al cambio generacional y al uso excesivo de las redes sociales. La investigación tuvo como propósito analizar las competencias parentales a nivel conceptual y operacional desde los enfoques de la socioformación, la sociedad del conocimiento y el pensamiento complejo, articulando lo educativo y lo afectivo. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma interpretativo, método hermenéutico, enfoque cualitativo, diseño narrativo temático, de tipo documental bibliográfica-analítica y corte transversal, mediante los 8 ejes de la cartografía conceptual, se realizó una búsqueda avanzada de literatura científica en revistas indexadas de tipo empíricos, de revisión sistemática y bases de datos tales como Google Scholar, Scopus, Web of Science y Latindex, se empleó las palabras clave provenientes de Tesauro de la Unesco y los operadores booleanos AND, NOT, OR. Entre los principales resultados, se propuso el constructo conceptual de las competencias parentales desde la socioformación, que vincula a los padres con los hijos, en el que se buscan la autonomía, la participación y el desarrollo social para contribuir a la formación integral de las personas y a su proyecto ético de vida. Se sugiere realizar estudios empíricos sobre la propuesta conceptual para evaluar su pertinencia en el contexto.

PALABRAS CLAVE: Competencias para la vida, competencias sociales, sociedad de la información, aprendizaje socioemocional, desarrollo de las habilidades.

ABSTRACT

Parenting competencies are guidelines within Peru's educational policies that guide parents in raising their children, and today, they are being undermined by various family and social problems, mainly those associated with generational change and the excessive use of social media. The purpose of this research was to analyze parenting competencies at the conceptual and operational levels from the perspectives of socio-formation, the knowledge society, and complex thinking, integrating educational and affective aspects. The research was conducted within the interpretive paradigm, using the hermeneutic method, a qualitative approach, a thematic narrative design, and a cross-sectional, documentary, and bibliographic-analytical study design. Using the eight axes of conceptual mapping, an advanced search of the scientific literature was conducted across indexed journals of empirical and systematic reviews and databases such as Google Scholar, Scopus, Web of Science, and Latindex. Keywords from the UNESCO Thesaurus and the Boolean operators AND, NOT, and OR were used. Among the main results, a conceptual construct of parenting competencies from a socio-formation perspective was proposed, linking parents and children and emphasizing autonomy, participation, and social development to contribute to the holistic development of individuals and their ethical life project. Empirical studies are suggested to evaluate the relevance of this conceptual proposal in the given context.

KEYWORDS: Life skills, social competencies, information society, socio-emotional learning, skills development.

Cómo citar
Flores-Pérez, Y., Vasquez-Alburqueque, I., Bartra-Cruzado, R., & Vidal-Tassara, M. (2026). Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 209-221. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.767

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

Introducción

Las competencias parentales son lineamientos de las políticas educativas del Perú que orientan a los padres en la crianza de sus hijos y, hoy en día, se ven mermados por diversas problemáticas familiares y sociales, principalmente aquellas asociadas al cambio generacional y al uso excesivo de las redes sociales. En diversos países de Latinoamérica, la sociedad, producto de la globalización, atraviesa constantes transformaciones en las formas de interacción y convivencia en los ámbitos individual, familiar, comunitario y social, donde se presentan una reestructuración económica y modificaciones en las estructuras familiares (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020; Morales Zamalloa, et al., 2020).

Las competencias parentales promueven que los padres fortalezcan su rol, revaloren sus estilos de crianza y desarrollen la autoeficacia necesaria para responder a las exigencias educativas de sus hijos; lo que se estimula así el desarrollo integral de cada miembro de la familia (Lara & Gaibor, 2023). En México se han impulsado estrategias que apoyan a los padres en la educación de sus hijos; en Argentina no se evidencia un avance en este tipo de programas; en Chile, estudios revelaron que el 50 % de los padres se encontraban en zona de riesgo respecto a dichas competencias, mientras que en Bolivia se registraron resultados favorables al ubicarse en zona óptima, donde se fortaleció el rol parental y fomenten la formación de ciudadanos responsables, seguros y autónomos (Márquez et al., 2021;Sánchez & Tobón, 2020).

En este sentido, la socioformación se presenta como una alternativa novedosa que vincula el aprendizaje con lo afectivo; se integró el desarrollo conceptual y metodológico con el compromiso social (Herrera & Tobón, 2017). Este enfoque, propio de la sociedad del conocimiento, se fundamenta en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad, donde se evidencian acciones flexibles, éticas y pertinentes para la educación, que incluyen el proyecto ético de vida, la colaboración, la co-creación del conocimiento y la metacognición (Hernández et al.,2016; Tobón et al., 2015). No obstante, aún son escasos los estudios que articulen directamente las competencias parentales con la socioformación, lo que constituye una limitación para consolidar un marco conceptual sólido.

La investigación tiene como propósito analizar las competencias parentales a nivel conceptual y operacional desde los enfoques de la socioformación, la sociedad del conocimiento y el pensamiento complejo, en sinergia entre lo educativo y lo afectivo. Los propósitos específicos son: 1) diseñar una propuesta conceptual de las competencias parentales desde la socioformación; 2) elaborar las unidades de dichas competencias; y 3) conocer los rasgos particulares de sus diferentes tipos. La pregunta central de investigación que orienta este trabajo es: ¿cómo conceptualizar y estructurar las competencias parentales desde el enfoque de la socioformación para fortalecer el rol de los padres en el desarrollo integral de los hijos y la sociedad?

Metodología

Para responder al objetivo planteado a partir de las líneas de investigación, y a la generación del conocimiento, se adoptó un enfoque cualitativo, lo que permitió la recolección, selección y análisis de documentos (Pérez et al., 2025), enmarcada en el paradigma interpretativo, centrado en la comprensión profunda de la información (Rodríguez, et al, 1999), bajo el método hermenéutico que permitió la comprensión de textos dándole significado a las ideas (Gadamer, 2010). Se utilizó un diseño narrativo temático, que permitió recolectar información y reorganizarla en una secuencia coherente para evidenciar la información plasmada en los acápites, también, se utilizó el tipo documental bibliográfico analítico, centrándose en el análisis profundo y extraer subtemas, para poder construir el tema y configurando este análisis como un estudio de corte transversal (Dede, 2010) y que responde al uso de la cartografía conceptual, donde se estableció los puntos se realizó el análisis de cada uno de los acápites.

La población estuvo conformada por documentos académicos relacionados con competencias parentales y de socioformación. La muestra, seleccionada de manera intencional, incluyó 61 documentos publicados entre 2019 y 2023 en bases de datos reconocidas como Scopus, Web of Science, Google Académico, SciELO y Latindex. De ellos, se analizaron 24 artículos empíricos y 25 de

Cómo citar
Flores-Pérez, Y., Vasquez-Alburqueque, I., Bartra-Cruzado, R., & Vidal-Tassara, M. (2026). Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 209-221. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.767

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

revisión sistemática, 11 libros y 2 diccionarios especializados. En el estudio se excluyeron los artículos anteriores a 2019, debido a la relevancia y la actualidad del tema.

La técnica de análisis utilizada fue la cartografía conceptual, aplicada a partir de ocho ejes: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación (Tobón, 2015b). Como herramientas de apoyo, se utilizaron matrices de registro y de categorización documental, que facilitaron la organización y sistematización de la información. Estos 8 ejes se aplicaron a la información recolectada mediante análisis y se desarrollaron mediante procedimientos de síntesis cualitativa, con las fases de búsqueda, selección, categorización y revisión de la literatura. No se empleó análisis estadístico inferencial por tratarse de un estudio cualitativo, aunque se recurrió a estadísticas descriptivas simples (frecuencias y conteo de documentos) para organizar la información en tablas. La validación del análisis se reforzó con la revisión de dos expertos internacionales: uno en competencias parentales y otro en socioformación, quienes le brindaron puntos a desarrollar y recibieron aportes.

El estudio cumplió con criterios éticos al garantizar la transparencia en el uso de fuentes, la validez de la información y su trazabilidad, lo que permitió verificar la validez de la información empleada. Se empleó el criterio de neutralidad. Asimismo, se aseguró la imparcialidad en la interpretación de los hallazgos y la responsabilidad académica en la construcción y el desarrollo del marco conceptual, garantizando la solidez teórica y el desarrollo sistemático de la teoría.

Resultados

La revisión documental detallada pone de manifiesto una disociación fundamental entre el diseño de las intervenciones en competencias parentales y la esencia de la parentalidad efectiva con sus hijos. De acuerdo con la literatura especializada seleccionada, existe un paradigma de crianza, que señala a las competencias parentales como un conjunto holístico de capacidades que mitigan el riesgo social, pero que en la mayoría de los documentos analizados se enfocan en un modelo pedagógico de transmisión de conocimientos.

Noción de la Competencia Parental Socioformativa (CPS): ¿Cuál es la definición de las competencias parentales desde la socioformación?

La descripción conceptual de competencias parentales está conformada de dos palabras: 1) competencias y 2) parentales. La etimología de cada uno de los vocablos es la siguiente: el vocablo competencia proviene de latín *competentia*, que significa pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; por su parte, el vocablo parental proviene del latín *parentalis*, que significa relativo a los padres o parientes (RAE, 2022). Por lo tanto, la unión de ambos vocablos puede entenderse como un conjunto de aptitudes idóneas relativas a las formas de crianza de los padres hacia sus hijos. Por su parte, el desarrollo histórico de dicho concepto tuvo su origen en el siglo XX, basado en el interés superior del niño y la niña, configurándolo como un principio jurídico y de derechos, en el que se concebía este término como todo padre, madre o tutor que tenga el cuidado personal de niños (Cárdenas & Schnettler, 2015).

El término fue cobrando mayor relevancia y se adaptó definiéndolo como el conjunto de habilidades que permiten a los padres desempeñar con flexibilidad la tarea de crianza, de autonomía, de bienestar personal, de convivencia familiar y de desarrollo personal y social de los hijos. Posteriormente, la definición añadida a los progenitores: tareas de crear respuestas de adaptación, de socialización, de promover el desarrollo psico-socio-afectivo y el bienestar de los hijos para la sociedad.

Con respecto al concepto actual de las competencias parentales, se pueden citar diferentes autores o enfoques desde los que se ha abordado el tema, tales como el modelo de comportamiento positivo (Luthans et al., 2017), el enfoque cognitivo y social (Pfeffer, 1997) y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1987). El primero señala que las competencias parentales son un concepto integrador y dinámico que se refiere a la capacidad de los padres para crear, brindar afecto, resolver problemas, facilitar la comunicación, generar y promover el

Cómo citar
Flores-Pérez, Y., Vasquez-Alburqueque, I., Bartra-Cruzado, R., & Vidal-Tassara, M. (2026). Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 209-221. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.767

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

funcionamiento integrador de la cognición, y lograr comportamientos flexibles y adaptativos en los hijos dentro de la sociedad (Cárdenas & Schnettler, 2015).

El enfoque cognitivo y social (Pfeffer, 1997) refiere a la parentalidad como las acciones e involucramiento del padre, madre o cuidador en la crianza de los hijos, el cual asume atención, compromisos, responsabilidades, desarrolla sus capacidades y establece límites en su dinámica familiar (Merchán-Gavilánez et al., 2022); en la que se enfatiza en los conocimientos, creencias y actitudes que asumen los padres en relación con la nutrición, salud, ambiente físico y social; donde debe considerarse la satisfacción de las necesidades de acuerdo a la etapa de desarrollo. Por su parte, Bandura (1987) desde la teoría del aprendizaje social, señala que las competencias parentales son la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas para regular el comportamiento de los padres en relación con sus hijos y así garantizar su bienestar y ejercicio de derechos (Pacheco & Osorno, 2021).

De acuerdo con lo anterior, a partir de las aportaciones de los diversos enfoques y autores, se ha construido la propuesta conceptual de las competencias parentales socioformativas (CPS), definidas como el conjunto articulado de saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer, saber convivir) que tienen los padres y madres para cuidar, proteger, educar a sus hijos y asegurarles un desarrollo integral. La cual se describe a continuación (ver Tabla 1):

Tabla 1

Concepto de Competencias Parentales desde la Socioformación.

Ítem del concepto	Descripción
Articulado de saberes	El conjunto de saberes de los padres que implica sus actuaciones desde el saber ser, saber conocer, saber hacer y convivir juntos, pilares de la educación, según el Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (López, 2021).
el cuidar	Vincula la colaboración y el desarrollo social sostenible y la co-creación del conocimiento.
el proteger	Se enmarca en un contexto familiar y comunitario donde se le brindan oportunidades para desarrollar el trabajo colaborativo, la vinculación y el emprendimiento en sociedad.
el educar	Creación de un proyecto ético de vida donde se tengan en cuenta los valores de responsabilidad, respeto, honestidad, equidad, solidaridad y protección de vida integrando las habilidades socioemocionales.

Nota. Presentación de resultados sobre el concepto de competencias parentales, elaboración propia (2025).

El concepto propuesto es pertinente porque establece, dentro del marco legal del Perú, que la educación es esencial para la persona humana y depende de la estabilidad de las normas vigentes (Chang, 2023); enfatiza que la educación forja a los niños y niñas desde un enfoque holístico e integral (Villamar & Fernández, 2022), materializándose en un instrumento para alcanzar la paz, armonía, libertad y justicia social. Este concepto, a su vez, se establece a nivel internacional, desde la socioformación, revaloriza la mirada de la educación no solo cognitiva sino social, basada en la práctica de valores de responsabilidad, respeto, honestidad, equidad, solidaridad y protección de la vida (Tobón, 2017).

Categorización de la Competencia Parental: ¿En qué área de la ciencia se sitúa el estudio de las competencias parentales?

Las competencias parentales se plantean desde las ciencias de la familia, que, a su vez, forman parte de las ciencias sociales, las cuales se edifican sobre los cimientos de las teorías epistemológicas: humanismo, existencialismo, liberalismo y personalismo (Castillo, 2013). Las Ciencias de la familia se entienden como las teorías que estudian a la familia, desde diversas perspectivas, es donde se genera el bienestar y desarrollo de los miembros, y es el centro donde se desarrollan las competencias parentales (De la Cruz et al., 2022).

En suma, las competencias se centran en las dinámicas internas de las familias y la influencia que reciben del exterior; se fundamenta en la libertad, seguridad y fraternidad, donde los miembros aprenden valores, principios y una convivencia sana (Merchán-Gavilánez et al., 2022).; por ello se ubican en los ajustes entre las condiciones psicosociales en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

las que viven, donde se desarrolla el control conductual, la regulación cognitiva y la capacidad de planificación para resolver problemáticas que se presenten (Cruz-Sosa et al., 2023).

En la familia se plasma el ejercicio en las necesidades evolutivas y educativas de los hijos, en las capacidades de los padres para la crianza y educación de sus hijos y en el espacio psicosocial donde se ejerce, siendo la familia un espacio donde se desarrollan la protección y el crecimiento personal del individuo. (Flores Pérez et al., 2026)

A su vez, reciben influencia de la política educativa peruana, orientada a formar personas capaces de lograr su realización integral y a forjar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera y tolerante, que promueva una cultura de paz. Por su parte, en las Ciencias Sociales, las competencias parentales se consideran según la intensidad en riesgo, monitoreo y optimas; se consideró las características de cada familia y las características de los hijos; se analizan desde las habilidades sociales básicas que poseen, de esta forma se presenta el hacer amigos, conversar entre ellos, los sentimientos que expresan, las emociones y capacidad que poseen para afrontar problemas (Pacheco & Osorno, 2021).

Las competencias parentales se ubican en las ciencias sociales; abarcan su estudio desde la antropología, la sociología y la psicología para entender la labor de la familia. En otras palabras, de los padres para con sus hijos; complementa el aspecto legal con repercusión social por la significancia de las responsabilidades y los deberes que atañen a los hijos. Este estudio se refiere a las capacidades parentales fundamentales: recursos cognitivos, emotivos y conductuales, con apego y empatía; y, en el otro grupo, al modelo de crianza y a la capacidad de participar en redes sociales y en recursos comunitarios (Cárdenas & Schnettler, 2015). Finalmente, las ciencias sociales surgen del corpus teórico epistemológico (ver Tabla 2):

Tabla 2

Corpus Teórico Epistemológico de las Ciencias Sociales.

Teoría epistemológica	aporte
Humanismo	Toda gira en torno del ser humano.
Existencialismo	Se basa en la filosofía de la vida y valoriza la existencia humana.
Liberalismo	Resalta la libertad del ser humano de ser y pensar.
Personalismo	Considera a la persona como un ser libre; considera su naturaleza propia (Castillo, 2013).

Nota. Presentación de corpus teórico-epistemológico, elaboración propia (2025).

Por lo señalado, las ciencias de la familia y las ciencias sociales se encuentran jerárquicamente relacionadas con las competencias parentales, basadas en la particularidad y cotidianidad de cada familia para formar a los hijos desde sus creencias y costumbres transmitidas de generación en generación, y en el afrontamiento de problemas en sus contextos, lo que permite la permeabilidad del comportamiento de estos.

Caracterización de la Competencia Parental: ¿Cuáles son las características de las competencias parentales desde el enfoque socioformativo?

Las características de las competencias parentales se originan en las representaciones colectivas de los padres y en las funciones que ejercen en el hogar sobre sus hijos (De Martino Bermúdez, 2018). Los individuos son proclives a crear e intercambiar opiniones, así como a practicar normas y comportamientos sociales para satisfacer sus necesidades (Karamitri et al., 2020). A continuación, se describen las características de las competencias parentales (ver Tabla 3):

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

Tabla 3

Características de las Competencias Parentales.

Características	Descripción
Regulan el comportamiento	Desarrolladas de manera responsable, permiten un estilo de crianza que favorece el desarrollo de habilidades sociales óptimas y la formación de relaciones positivas con sus pares (Cruz-Sosa et al., 2023).
Disminuyen la presencia de problemas conductuales	Su práctica adecuada disminuye la presencia de problemas y mejora el desarrollo cognitivo y el comportamiento.
Fortalecen la personalidad	porque sus relaciones se caracterizan por el afecto, apego seguro.
Genera el intercambio de conocimientos y oportunidades	Lo que permite aprender a integrarse y diferenciarse.
Generan flexibilidad y adaptación a situaciones de cambio	Las que permiten a los padres afrontar la tarea de crianza para forjar personas que la sociedad necesita, basadas en las oportunidades para fortalecer su desarrollo. (García et al., 2023).

Nota. Presentación de las características de las competencias parentales, elaboración propia (2025).

Sumado a las características mencionadas sobre las competencias parentales, existe un sesgo de formación humana integral, basado en una perspectiva ética, de cooperación y de colaboración, desde la socioformación, donde se proponen y agregan características desde los saberes (saber hacer, saber ser y saber conocer) de acuerdo con el enfoque educativo de forma articulada y consensuada para una integración holística, presentándose de la siguiente manera: (ver Tabla 4):

Tabla 4

Características de las Competencias Parentales desde la Socioformación.

Características	Descripción
Considera el proyecto ético de vida personal y familiar	Forma un ser humano capaz de transformar y trascender para mejorar la calidad de vida en la sociedad, basada en la formación ciudadana (Vázquez, 2022).
Prioriza la colaboración familiar sobre lo individual	Se centra en fortalecer la unidad de grupo familiar con objetivos y metas (De Martino Bermúdez, 2018)
Establece normas y límites en el marco de los valores universales	Se fortalecen con lo que recibe en el contexto de niño y en el tipo de educación que recibe (Kholis, et al, 2020), en el marco de una sana convivencia, encaminado a lograr el desarrollo personal y social
Promueve el desarrollo sostenible desde la familia	Generan participación, desarrollo y empoderamiento en las actividades de los hijos (Vera et al., 2020). Buscan el mejoramiento de aspectos personales, sociales y laborales para medir el desempeño con asertividad y respeto (Tobón, 2015a).
Permite que los padres brinden a sus hijos cuidados básicos	Entendido desde la seguridad, el afecto, la empatía y el respeto. Tienen la función de regular las conductas de los hijos en la niñez tardía (6 a 8 años), preadolescentes (9 a 12 años) y adolescencia (13 a 19 años), en distintos escenarios que les permiten autorregularse y mejorar el control de la conducta, el desarrollo emocional y refuerzan los buenos hábitos (Hurtado et al., 2022).

Nota. Presentación de resultados sobre las características de las competencias parentales, elaboración propia (2025).

Por tanto, las características de las competencias parentales desde el enfoque de socioformación buscan que los estudiantes fortalezcan sus emociones, desarrollen la comunicación asertiva, la escucha activa y la empatía, y logren la seguridad personal, así como un equilibrio en su vida emocional y en sus relaciones interpersonales con su entorno.

Diferenciación de la Competencia Parental: ¿Cuáles son las particularidades de las competencias parentales desde el enfoque socioformativo?

Tal como se señala en los ejes de la cartografía, las competencias parentales se abordan desde distintas perspectivas y áreas del conocimiento; por lo tanto, existen diversos planteamientos conceptuales. Hacia el interior de la diversidad de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

conceptos, se identificaron dos de ellos que se vinculan, y a su vez, identifica una diferenciación a) competencias para la convivencia y b) habilidades parentales. En la Tabla 5, se exponen las principales diferencias entre dichos conceptos:

Tabla 5

Diferencias entre Competencias Parentales, Competencias para la Vida y Habilidades Parentales.

Aspecto	Competencias parentales	Competencias para la convivencia	Habilidades parentales
Necesidad a la que responde	Las actitudes de los padres hacia sus hijos, de manera holística, incluyen el proyecto ético de vida.	Enfocada en la necesidad de un autoaprendizaje que garantice que el ser humano permanezca en formación continua y mantenga interacciones en las relaciones laborales, personales y sociales (Sánchez, 2021).	Las habilidades que los hijos adquieren durante los primeros años dependen de la calidad de sus interacciones parentales: aprendizaje y habilidades socioemocionales (Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, 2017).
Finalidad	Permeabilidad del comportamiento basada en las capacidades, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que todos los individuos necesitan para lograr su identidad, realización y desarrollo personal.	Una educación transformadora de vidas, capaz de desarrollar habilidades para un mundo cambiante, y en permanente competitividad, pero que presente valores en su vida (Sánchez, 2021).	La calidad de la crianza durante los primeros años incide en tres determinantes clave del éxito posterior: su potencial cognitivo, su habilidad social y su funcionamiento conductual (Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, 2017).
Contextos en los que actúa	Familia	Familia, centros educativos	Familia
Rasgo fundamental	Se dan en el contexto y los recursos con los que cuentan.	Comunicación asertiva, capaces de trabajar en equipo, innovadores, emprendedores, con alta capacidad de resolución de problemas y con fuertes valores (Sánchez, 2021).	El mantenimiento o el cese de los comportamientos positivos y/o negativos de sus hijos. (Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia, 2017).

Nota. Presentación de resultados sobre las diferencias entre competencias parentales, competencias para la vida y habilidades parentales, elaboración propia (2025).

De acuerdo con lo expuesto en la Tabla 5, se puede apreciar que las competencias parentales, las competencias para la vida y las habilidades parentales presentan similitudes; sin embargo, las competencias parentales tienen un componente social, basado en la socioformación integral, que desarrolla las actitudes y habilidades de los hijos en diversos aspectos de su vida (Kaasboll et al., 2024). En sus diferencias se enuncian:

1. Las competencias y las habilidades parentales se desarrollan en el seno de la familia; las primeras se enfocan en los cambios de comportamiento de los hijos y las segundas, con énfasis en el aprendizaje, basado en el mejoramiento cognitivo y la permeabilidad del comportamiento.
2. Las diferencias entre las habilidades para la convivencia, las competencias y las habilidades parentales: las primeras se desarrollan en dos escenarios: la familia y el centro educativo, mientras que las segundas solo en la familia.
3. Las necesidades que responden las competencias parentales son las actitudes de los padres hacia los hijos de manera holística, en cambio las competencias para la convivencia se centran en la necesidad de autoaprendizaje y las habilidades parentales en el aprendizaje y desarrollo de habilidades socioemocionales, demuestra estas dos últimas que les interesa el aprendizaje más que lo afectivo y social.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

4. Otra de las diferencias es que el rasgo fundamental de las competencias parentales se desarrolla en el contexto y los recursos que posee, mientras que las competencias para la convivencia se centran en las acciones que debe desarrollar, no lo ven de manera integral, y las habilidades parentales se centran en mejorar los comportamientos, pero sin enfatizar lo que está en su entorno.

División de la Competencia Parental: ¿Cuáles son los Tipos de Competencias Parentales?

Los tipos de competencias parentales se orientan a las capacidades prácticas que tienen los padres para cuidar, proteger y educar a sus hijos para asegurar un desarrollo social integral; las cuales se encuentran divididas en 4 tipos: las competencias parentales vinculares, las competencias parentales formativas, las competencias parentales protectoras y las competencias parentales reflexivas, que se muestran a continuación (ver Tabla 6):

Tabla 6

Tipos de Competencias Parentales.

Tipo	Definición	Características
Competencia parental vincular	Son el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza, dirigidos a promover un estilo de apego seguro y un desarrollo socioemocional adecuado en los hijos (Pacheco & Osorno, 2021).	Genera confianza en los hijos hacia los padres. Fortalece el desarrollo socioemocional. Genera involucramiento en las relaciones intrafamiliares y en las decisiones conjuntas.
Competencia parental formativa	Son el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza, dirigidos a favorecer el desarrollo, aprendizaje y socialización de los hijos (Pacheco & Osorno, 2021).	Genera involucramiento emocional en las relaciones entre los padres y sus hijos. Fomenta la socialización entre padres e hijos.
Competencia parental protectora	Son el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza, dirigidos a cuidar y proteger adecuadamente a los hijos, a resguardar sus necesidades de desarrollo humano, a garantizar sus derechos y a favorecer su integridad física, emocional y sexual (Pomahuacre-Carhuayal et al., 2023).	Favorece la integridad física, emocional y sexual Mejora las interacciones Fortalece los rasgos de seguridad en la personalidad mostrando interés y apoyo.
Competencia parental reflexiva	Son el conjunto de conocimientos, habilidades y prácticas cotidianas de parentalidad y crianza que permiten reflexionar sobre las influencias y trayectorias de la propia parentalidad, monitorear las prácticas parentales actuales y evaluar el curso del desarrollo del hijo/a (Bernal-Ruíz et al., 2023).	Se centra en la autopercepción de su rol. Permite reflexionar sobre los cambios que se pretende modificar y comprender. Prioriza los conocimientos, las habilidades y las actitudes de los hijos. Preserva el autocuidado parental. Favorece la salud física y mental.

Nota. Presentación de resultados sobre los tipos de competencias, elaboración propia (2025).

Estos tipos de competencias parentales se desarrollan en tres ámbitos interdependientes pero que a su vez confluyen, desde la socioformación: desde lo personal, lo social y lo ambiental. En lo personal, se enfoca en la autorregulación emocional y la reflexividad del cuidador; lo social se centra en la colaboración, la comunicación efectiva y la construcción de redes de apoyo familiar y comunitario; y, finalmente, lo ambiental integra la gestión de riesgos del entorno y la conciencia ética sobre el uso de recursos y la tecnología; los cuales se describen en la siguiente Tabla 7:

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

Tabla 7

Ámbitos de las Competencias Parentales.

Ámbitos	Descripción
Personal	Se refiere a la empatía, al saber desenvolverse y al autorreconocimiento.
Social	Se refiere a la comprensión y a las relaciones con los demás, en las que se conocen sus intereses, motivaciones, perspectivas y sentimientos derivados de sus relaciones con los grupos.
Ambiental	Con la apertura al autoconocimiento interior, la comprensión de las cosmovisiones de los pueblos, el compromiso con la sociedad, la motivación por el cambio y los procesos afectivos, con soluciones creativas (Collado, 2016).

Nota. Presentación de resultados, de los ámbitos de las competencias parentales, elaboración propia (2025).

Finalmente, cabe precisar que es destacar que las competencias parentales que se van a trabajar consideren todos los ámbitos que se proponen desde la socioformación, para que sean acciones integrales que apoyen el manejo de emociones, por ende la realización personal, promover el desarrollo social y asegurar la sostenibilidad en la resolución de problemas basada en los valores de responsabilidad, el respeto, la honorabilidad, la equidad, la solidaridad, la humildad y la promoción de la vida (Tobón, 2018).

Vinculación de la Competencia Parental: ¿Cómo se vincula, desde la perspectiva socioformativa, el concepto de competencias parentales con el enfoque de la sociedad del conocimiento y del pensamiento complejo?

En el interior de la vinculación del concepto de competencias parentales socioformativas (CPS), se retoman dos paradigmas, teorías y conceptos clave: la sociedad del conocimiento y el pensamiento complejo. La sociedad del conocimiento es aquella que es capaz de tener acceso a la información, seleccionarla, analizarla, sistematizarla, emplearla y en algunas ocasiones cocrearla para resolver problemas del contexto (Martínez González et al., 2021); lo que permite la modificación de la forma en que se desarrollan actividades sociales, económicas y culturales. En la familia, la sociedad del conocimiento permite comprender las dinámicas y particularidades internas y aceptar las nuevas formas de relacionarse entre ellos. Las competencias parentales se vinculan con el enfoque de la sociedad del conocimiento de la siguiente manera (ver Tabla 8):

Tabla 8

Relación entre las Competencias Parentales y el Enfoque de la Sociedad del Conocimiento.

Características de competencias parentales desde la socioformación	Relación con enfoque de la sociedad del conocimiento
Regulan el comportamiento	El cual se evidencia en la dinámica causa – efecto entre la complejidad, el conocimiento y el riesgo (Oliveros, et al 2022).
Disminuyen la presencia de problemas conductuales	Desde la sociedad del conocimiento se articulan las organizaciones, comunidades e instituciones para trabajar en la identificación e interpretación de los problemas del contexto y en gestionar colaborativamente los saberes para su resolución (Tobón et al., 2015)
Fortalecen la personalidad	Garantizar el desarrollo y bienestar de sus miembros, fomentar el apoyo, uso y optimización de los recursos, el buen trato y la responsabilidad para fortalecerla (Maya & Hidalgo, 2016).
Genera el intercambio de conocimientos y oportunidades	Las prácticas de las competencias parentales se relacionan con las características propias de cada familia edificar aprendizaje significativo y las creencias asociadas con las vivencias que tienen, donde se buscó la promoción de las relaciones sociales (Pacheco & Osorno, 2021).
Generan flexibilidad y adaptación a situaciones de cambio	Estas vivencias, actitudes, creencias y comportamientos de los padres influyen en la forma de cuidar las necesidades de los hijos, el desarrollo del ejercicio de derechos humanos, la promoción de su integridad física, emocional y sexual, por ende, el instinto protector en el desarrollo socioemocional de la crianza (Hurtado, et al., 2022).

Nota. Presentación de resultados sobre la relación entre las competencias parentales y el enfoque de la sociedad del conocimiento, elaboración propia (2025).

Por lo tanto, las competencias parentales desde la sociedad del conocimiento se desarrollan con la base del a) funcionamiento personal, asociado a la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

resiliencia y la reflexión sobre la propia conducta; b) competencias asociadas al rol parental propiamente dicho, en otras palabras, cuidados físicos y emocionales, normas, limites; y c) competencias asociadas a la relación con los hijos, basadas en el interés en las experiencias y bienestar de los hijos.

Discusiones

Las competencias parentales fueron estudiadas por varios autores, desde distintas perspectivas y enfoques teóricos, así el estudio de Martínez-González (2021), enfatizó que las competencias presentan diferencias significativas entre madres y padres, donde las madres se destacan en la competencia comunicativa y en fomentar la autoestima de los hijos, mientras que los padres obtienen mejor autoevaluación en autocontrol emocional. De la misma forma, Bernal-Ruiz et al. (2021) proponen una clasificación de competencias parentales en cuatro dimensiones: formativas, reflexivas, vinculares y protectoras, las cuales coinciden y refuerzan el fortalecimiento de las formativas y protectoras para lograr el desarrollo personal y familiar de los seres humanos (Perero Rosado et al., 2024).

Otro de los autores coincide en que las competencias parentales son Martínez-González et al. (2021), quien señala que las vinculares se centran en el desarrollo socioemocional, específicamente en la sensibilidad e involucramiento, y permiten fortalecer el vínculo entre padres e hijos. Por su parte, Cabrera (2024) aborda las competencias parentales como habilidades adaptativas para asumir el rol parental según las necesidades evolutivas de los hijos, destacando la empatía, el apego y las redes sociales como componentes clave de una parentalidad efectiva.

Las coincidencias del presente estudio se evidencian más con la investigación de Bernal-Ruiz et al. (2021), quienes investigaron cómo los estilos de crianza y las competencias parentales (formas, reflexivas, vinculares y protectoras) influyen en el desarrollo evolutivo y las funciones ejecutivas de los niños, a través de la modulación de conductas y la protección familiar. Por el contrario, una diferencia es la que se da con el estudio de Rodrigo et al. (2009) quienes señalan que las competencias parentales en contextos de riesgo se focalizan en las habilidades adaptativas parentales y su impacto en el desarrollo infantil en entornos con dificultades sociales, debido a que se enfatiza que se da en cualquier entorno.

Los estudios indicados, muestran consistencias que resaltan la perspectiva del tema, en lo educativo y que facilita el desarrollo cognitivo y social de los niños, pero a su vez tuvieron limitaciones, donde el primero el lado subjetivo, al ser un tema vulnerable y se subestima las habilidades parentales, segundo es que se generalizan la información, cuando debe darse en cada realidad; y por último, existen conceptos sobre el tema muy parecidos, lo que confunde la dimensión del tema. Ante lo señalado, la propuesta sobre competencias parentales se centra en la crianza con apego para fortalecer las interacciones y mejorar el desarrollo personal del ser humano.

Por lo tanto, se puede sostener que saber guiar a los hijos ayuda a repartir mejor las tareas en casa y estimula que piensen sobre lo que aprenden. Los padres que hablan con claridad, dan contención afectiva e intervienen en lo escolar marcan la diferencia en el desempeño y evolución completa de sus hijos. Esas actitudes crean un clima seguro y cooperativo, donde la enseñanza no queda sólo en la escuela, sino también en el hogar; cuando mamá o papá están presentes, se fomenta la independencia, el control del propio comportamiento y elecciones más pensadas en ellos, impulsando su avance personal y estudiantil.

Conclusiones

Las competencias parentales y el enfoque socioformativo presentan un cruce disciplinar que permite comprender los estilos de crianza. Además, permite comprender las características de las acciones de la forma de criar a los hijos, como un sistema de competencias complejas orientadas a un proyecto de vida de padres e hijos, el cual se enriquece para ambos y, a su vez, se orienta a mejorar la dinámica familiar.

Este enfoque establece sólidas bases teóricas esenciales para el desarrollo de una formación parental efectiva y profundamente contextualizada. Su potencial impacto a futuro está alineado con el propósito de caracterizar las competencias parentales

Cómo citar
Flores-Pérez, Y., Vasquez-Alburqueque, I., Bartra-Cruzado, R., & Vidal-Tassara, M. (2026). Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 209-221. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.767

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

clave, identificar las dimensiones socioformativas y proponer modelos conceptuales de intervención. Al lograr esto, se obtiene la claridad para diseñar perfiles de padres precisos en sus acciones y establecer, de manera consecuente, procesos de evaluación específicos y pertinentes a las necesidades reales de las familias.

Como recomendación para investigaciones futuras, se puede presentar la validación empírica de los aspectos teóricos en los hallazgos. Además, se pueden realizar estudios longitudinales que muestren resultados a largo plazo en todos los procesos de rigor metodológico que sigue la investigación. Incluso diseñar y validar instrumentos de medición específicos. En la práctica sería de gran aporte incluir la socioformación en los programas de padres o crear redes de familias con las instituciones educativas.

Se evidencia a través de todo lo señalado una triangulación directa de la información, una relación entre las competencias parentales y la socioformación, que se plasma en las competencias parentales se desarrollan en el seno de la familia con perspectivas distintas, y que se cimientan en las formas de crianza que se transmiten de generación en generación, vinculándose con un aspecto socioafectivo alineado al proyecto de vida de todo individuo.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en los resultados obtenidos o condicionar su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió aprobación de un comité de ética institucional, debido a su carácter documental, bibliográfico y analítico, basado exclusivamente en la revisión de fuentes académicas disponibles en bases de datos científicas y repositorios especializados. No se realizó intervención con participantes humanos ni se utilizaron datos personales, sensibles o identificables. Durante el proceso investigativo se garantizó la transparencia en el uso de las fuentes, la trazabilidad de la información, la correcta citación de los autores, la imparcialidad en la interpretación de los hallazgos y la integridad académica en la construcción del marco conceptual sobre competencias parentales desde la socioformación.

Referencias

Bandura, Albert (1987). La teoría del aprendizaje social. Madrid. 2da edición. Editorial Espasa.

Bernal-Ruíz, F., Cucumides, P., Mauna, F., Candia, B., Díaz de Alda, M., Casas-Cordero, B., & Aguilera, C. (2023). Competencias parentales y su influencia en la inhibición y la planificación de los escolares. *Revista ProPulsión*, 6(2), 8–24. https://doi.org/10.53645/revprop.v6i1.104

Bernal-Ruiz, F., Pérez, C., Paz Torres, T. D., Morin Cárdenas Farías, D. A., Riveros Carvajal, C., Vilches Hurtubia, M., Paz, F., & López, L., Kim Q. (2021). Influencia de las competências parentales en la atención y la flexibilidad cognitiva de escolares. *Liberabit*, *27*(2), e471. https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.06

Cabrera Quezada, L. (2024). Análisis de las competencias parentales de progenitores en procesos de tenencia dentro de la U.J.F.M.N.A. Cuenca en el año 2023. [Tesis]. Universidad Politécnica Salesiana. https://go.docentes20.com/r3vbe

Cárdenas, A., & Schnettler, E. (2015). Reflexiones en torno a las competencias parentales: Una propuesta de definición operacional. *Revista Chilena de derecho y ciencia política*, 6(1), 35-51. https://doi.org/10.7770/rchdcp-V6N1-art887

Castillo, G. (2013). *Introducción a la filosofía: Introducción al pensamiento clásico*. Universidad de Piura: UDEP. https://go.docentes20.com/rgq7

Collado, J. (2016). Educación emocional: retos para alcanzar un desarrollo sostenible. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*. (26), 27-46. https://go.docentes20.com/rreww

Cruz-Sosa, M. et al (2023). Revisión sistemática sobre programas de educación parental implementados en el contexto educativo. HUMAN REVIEW. *International Humanities Review Revista*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

Internacional de Humanidades, 18(3). https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4880

Chang, G. (2023). La educación como derecho constitucional y servicio público. *Educationis Momentum*, 8(1), 137–174. https://doi.org/10.36901/em.v8i1.1498

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), 21*st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Solution Tree Press.

De la Cruz Rojas, L. A., Gonzales Flores, A., Contreras Vargas, M. D., Virú Díaz, P. R., & Medina Bedón, Y. C. (2022). Competencias parentales en educación sexual y prevención del abuso sexual infantil en tiempo de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2). https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3151

De Martino Bermúdez, M. S. (2018). Ser padres y madres a edades tempranas. Experiencias y significados. *Revista Prisma Social*, (23), 208–234. https://go.docentes20.com/r5jdq

Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia (2017). *Habilidades parentales. Junta nacional de jardines infantiles*. JUNJI.

Flores Pérez, Yoya Betzabé, Navarrete Flores, Rigoberto Hernán, Mendoza León, Olga Estela, Coronado Tello, Luis Enrique, Villalobos Romero, Viviana Nathaly, & Flores Maqui, Sandra Hibon. (2026). Competencias parentales y funcionalidad familiar: estudio en una comunidad de Laredo - Perú. *Revista InveCom*, *6*(1), e601099. Epub 15 de julio de 2025.https://doi.org/10.5281/zenodo.15617345

Gadamer, H. (2010). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. (A. Agud Aparicio & J. García Gibson, Trads.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

García Parodi, María Pía, Romero Parada, Carolina, & Chesta Saffirio, Sergio. (2023). Diseño y evaluación del Programa de intervención en competencias parentales Aprender a Crecer. *Límite (Arica)*, *18*, 3. Epub 29 de marzo de 2023.https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652023000100203

Hernández, J. S., Tobón, S., & Vázquez, J. M. (2016). Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, *8*(2). https://doi.org/10.15366/riee2015.8.2.005

Herrera Meza, S. R., & Tobón, S. (2017). El director escolar desde el enfoque socioformativo. Estudio documental mediante la cartografía conceptual. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 164-194. https://go.docentes20.com/rne2k

Hurtado Segura, M., Fierro Cedeño, M. P., Duque Romero, C. A., Puerta Cortés, D. X., & Cupajita-Rodríguez, L. (2022). Competencias parentales para facilitar el desarrollo de funciones ejecutivas en la niñez temprana. *Indagare*, (10), 1–11. https://doi.org/10.35707/indagare/1011

Karamitri, I., Kitsios, F., & Talias, M. A. (2020). Development and Validation of a Knowledge Management Questionnaire for Hospitals and Other Healthcare Organizations. Sustainability, 12(7), 2730. https://doi.org/10.3390/su12072730

Kaasbøll, J., & Thaulow, K. (2025). Staff perspectives on documenting change in low-threshold family services: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review, 176*, 108394. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108394

Kholis, N., Mardapi, D., & Kartowagiran, B. (2020). Development and validation of an instrument to measure the performance of vocational high school. *European Journal of Educational Research, 9*(3), 955–966. https://doi.org/10.12973/eujer.9.3.955

Lara Moran, L. Z., & Gaibor González , I. Álvaro. (2023). Funcionalidad familiar y su relación con el bienestar subjetivo en estudiantes de bachillerato: Family Functionality and Its Relationship with Subjective Well-Being in High School Students. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, *4*(1), 987–996. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.311

López Piza, F. (2021). La enseñanza de educación socioemocional en la escuela primaria desde la perspectiva de la socioformación. [The teaching of Socio-Emotional Education in primary school from the perspective of socioformation]. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, *3*(4), 149–161. https://doi.org/10.35766/j.forhum2021.04.03.12

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 339–366. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324

Márquez Allauca, V. M., Reyes Vargas, R. M., Merchán Gavilánez, M. L., & Valle Gavilanes, D. D. R. (2021). Competencias parentales en el desarrollo socioafectivo en niñas y niños de 3 a 5 años. *RECIAMUC*, *5*(3), 182-195. https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(3).agosto.2021.182-195

Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., & Iglesias García, M. T. (2021). Comparación de competencias parentales en padres y en madres con hijos e hijas adolescentes. *Aula Abierta*, *50*(4), 777–786. https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.777-786

Maya, J., & Hidalgo, M. V. (2016). Evaluación de la implementación del Programa de Formación y Apoyo Familiar con familias peruanas. *Apuntes De Psicología*, *34*(2-3), 119-128. https://doi.org/10.55414/ap.v34i2-3.603

Merchán-Gavilánez, M. L., Morán-Salcán, M. E., & Fuentes-Merchán, C. E.. (2022). Nivel socioeconómico de la familia y competencias parentales protectoras. *Prohominum*, *4*(4), 128–142. https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0160

Morales-Zamalloa, C., Morales-Rocha, J., Coyla-Zela, M., & Ramos-Rojas, J. (2020). Gobernabilidad, y principales problemas sociales en el Perú en periodo de pandemia del Covid-19. *Polo del Conocimiento, 5*(1), 3-15. https://doi.org/10.23857/pc.v5i1.1872

Oliveros Castro, Sergio, Valenzuela Urra, Cristian, & Nuñez Chaufleur, Claudia. (2022). Pedagogía informacional de Oscar

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
209-221

Picardo Joao: una revisión y actualización de sus fundamentos en relación con la alfabetización en información. *Palabra clave*, *11*(2), e152. https://doi.org/https://doi.org/10.24215/18539912e152

Pacheco Marimon, M., & Osorno Álvarez, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, *38*(1), 101-116. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7

Pfeffer, J. (1997). *New Directions for Organization Theory: Problems and Prospects.* Oxford University Press.

Perero-Rosado, C. E., García-Zambrano, B. E., Cuje-Cevallos, M. L., & Chávez-Loor, M. P. (2024). La Corresponsabilidad Familiar como Mejora del Desempeño Metacognitivo del Adolescente en Centros Educativos Fiscales. *Revista Docentes 2.0*, *17*(2), 333–344. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.584

Pérez, Y. B. F., Coronado Tello, L. E., Navarrete Flores, R. H., Villalobos Romero, V. N., Mendoza León, O. E., & Flores Maqui, S. H. (2025). Competencias parentales y funcionalidad familiar: estudio en una comunidad de Laredo – Perú. *Revista InveCom, 6*(1), 1–9. https://doi.org/10.5281/zenodo.15617345

Pomahuacre-Carhuayal, J. W., Sanchez-Aliaga, L. L., & Pomahuacre-Carhuayal, L. A. (2023). Escala de percepción de conflictos interparentales (CPIC): Propuesta reducida y evidencias psicométricas en adolescentes peruanos. *Universidad Y Sociedad*, *15*(1), 746–755. https://go.docentes20.com/r4dy

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2020). *Gobernabilidad democrática*. https://go.docentes20.com/rhfb

RAE (2022). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rodrigo López, M. J., Martín Quintana, J. C., Cabrera Casimiro, E., Máiquez Chaves, M. L. (2009). *Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120. https://go.docentes20.com/rsrv2

Sánchez Serrano, C. J., & Tobón, S. (2020). Cartografía conceptual de la inteligencia emocional para favorecer la inclusión desde la socioformación. *Atenas: revista científico pedagógica, 1*(1), 20–35. https://go.docentes20.com/rkfv

Sánchez, D. (2021). Competencias genéricas, competencias para la vida. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordón Bleu*, 8(2), 37-45. https://doi.org/10.36955/RIULCB.2021v8n2.004

Tobón, S. (2015). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2ª ed.). México: Santillana.

Tobón, S. (2015). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías.* Centro Universitario CIFE.

Tobón, Sergio, Guzmán, Clara Eugenia, Silvano Hernández, José, & Cardona, Sergio. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, *36*(2), 7-36. https://go.docentes20.com/rk3x

Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora: Kresearch. doi: dx.doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-18-2

Tobón, S. (2018). *Cartografía de las habilidades socioemocionales*. Una síntesis desde la socioformación. Centro Universitario CIFE.

Vázquez Ayala, D. R. (2022). Paradigmas sociales en la relación de la escuela y los padres de familia mediante una comunidad de aprendizaje. *Ecocience International Journal*, *4*(6), e22464. https://doi.org/10.35766/j.ecocience.22464

Vera Miranda, L. Y., & Apolo Morán, J. F. (2020). Competencias parentales: Percepciones de padres de niños con discapacidad. *Revista Conrado*, *16*(72), 188–199. https://go.docentes20.com/rvnb

Villamar-Gilces, C. I., & Fernández-Fernández, I. M. (2022). Competencias parentales de los padres de niños con discapacidad entre 6 a 7 años de la iglesia Iberoamericana de Cristo Cantón San Vicente. *Revista Científica Arbitrada En Investigaciones De La Salud GESTAR. ISSN: 2737-6273.*, *5*(9 Ed. esp.), 32-40. https://go.docentes20.com/r5w7g

Cómo citar
Flores-Pérez, Y., Vasquez-Alburqueque, I., Bartra-Cruzado, R., & Vidal-Tassara, M. (2026). Cartografía Conceptual de las Competencias Parentales desde la Socioformación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 209-221. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.767

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

ARTÍCULO

Challenges and Limitations of Digital Citizenship in Latin America

Desafíos y Limitaciones de la Ciudadanía Digital en América Latina

Gloria Maribel Sulca-Aquije[1] y Emilio José Chocobar-Reyes[2]

[1]Cesar Vallejo University, Trujillo, Perú, email: gsulcaa@ucvvirtual.edu.pe
[2]Zegel Business School, Lima, Perú, email: echocobar@zegel.edu.pe

Received: Octubre 6, 2025 | **Accepted:** Febrero 10, 2026 | **Published:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.772

ABSTRACT

The concept of digital citizenship is fundamental in today's technological age and is defined as the set of skills, attitudes, and practices that enable individuals to participate ethically, critically, safely, and responsibly in contemporary digital environments. The objective of this research was to identify the main challenges and limitations of digital citizenship in Latin America during the period 2021–2025. The methodology employed was a systematic review, following the PRISMA 2020 protocol. The research was framed within the pragmatic paradigm, using a systematic method, a mixed-methods approach, a narrative-thematic design, and a cross-sectional, bibliographic-analytical, documentary type. Systematic searches were conducted in the academic databases Scopus, ScienceDirect, SciELO, ScienceOpen, Wiley, and Redalyc using specifically defined keywords. Thirty-four articles were carefully selected from an initial 179 manuscripts after applying rigorous inclusion and exclusion criteria. The main findings identified eight categories of challenges and seven of limitations, highlighting in particular the digital divide, deficient digital skills, emerging ethical challenges, the exclusion of vulnerable groups, critical gaps in technological infrastructure, unequal internet access, and persistent socioeconomic inequality. The findings reveal that the digital divide constitutes the most significant and structural obstacle, underscoring the urgent need to implement comprehensive, sustainable public policies that effectively reduce technological inequalities and guarantee a truly inclusive and responsible digital citizenship across the Latin American region.

KEYWORDS: Challenges, limitations, digital citizenship, Latin America.

RESUMEN

El concepto de ciudadanía digital es fundamental en la era tecnológica actual y se define como el conjunto de competencias, actitudes y prácticas que permiten a las personas participar de manera ética, crítica, segura y responsable en los entornos digitales contemporáneos. El objetivo de la investigación fue identificar los principales desafíos y limitaciones de la ciudadanía digital en América Latina en el período 2021 – 2025. La metodología aplicada fue la revisión sistemática, siguiendo el protocolo PRISMA 2020. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma pragmático, el método sistemático, el enfoque mixto, el diseño narrativo-temático, del tipo documental bibliográfico-analítico y de corte transversal, realizando búsquedas sistemáticas en las bases de datos académicas Scopus, ScienceDirect, Scielo, ScienceOpen, Wiley y Redalyc con palabras clave específicamente definidas, seleccionando cuidadosamente 34 artículos de 179 manuscritos iniciales tras aplicar criterios rigurosos de inclusión y exclusión. Los principales resultados identificaron ocho categorías de desafíos y siete de limitaciones, destacando en particular la brecha de digitalización, las habilidades digitales deficientes, los desafíos éticos emergentes, la exclusión de grupos vulnerables, las brechas críticas de infraestructura tecnológica, el acceso desigual a internet y la persistente desigualdad socioeconómica. Las conclusiones revelan que la brecha de digitalización constituye el obstáculo más significativo y estructural, lo que evidencia la urgente necesidad de implementar políticas públicas integrales y sostenibles que reduzcan efectivamente las desigualdades tecnológicas y garanticen una ciudadanía digital verdaderamente inclusiva y responsable en toda la región latinoamericana.

PALABRAS CLAVE: Desafíos, limitaciones, ciudadanía digital, América Latina.

How to Cite

Sulca-Aquije, G., & Chocobar-Reyes, E. (2026). Challenges and Limitations of Digital Citizenship in Latin America. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 222-238. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.772

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

Introduction

The concept of digital citizenship remains fundamental in the current technological era and, as Chenche and Bodero (2024), Linares et al. (2023), and Ribble (2021) indicate, refers to the set of competencies, attitudes, and practices that allow people to participate ethically, critically, safely, and responsibly in digital environments. These competencies integrate rights and duties with the responsible use of digital environments for communication, participation, problem solving, privacy protection, security, and the defense of democratic values, while economic, political, cultural, and educational factors influence their development in society.

According to Pelaez et al. (2024), Chocobar (2023), and Santiago and Garvich (2024) state that people must possess skills related to knowing how to know and knowing how to do, associated with digital literacy and the critical appraisal of information. Similarly, Zhong and Zheng (2023) argue that people must assume ethical commitments linked to respect for digital rights, compliance with legal standards, and safe and responsible online behavior. In addition, Vásquez et al. (2024) indicate that people must develop civic-social commitments related to democratic participation, political interaction, and contribution to the common good through digital media. This requires individuals to develop critical awareness of risks such as misinformation, surveillance, and digital gaps, as well as continuous training and adaptability in the face of technological change.

Connectivism, a theory developed by Siemens and Downes, a theory that holds that knowledge circulates through a network of connections that includes people, ideas, and technology. In this way, the person selects and chooses sources, filters information, evaluates reliability, synthesizes content, shares knowledge, makes decisions, and becomes the architect of their personal learning network (Siemens & Conole, 2011; Kop & Hill, 2008; Siemens, 2005). This theory connects directly with digital citizenship as a set of knowledge, skills, attitudes, and ethical dispositions that requires digital literacy to interact, produce, and deliberate online critically and responsibly. Thus, the integration of connectivism and digital citizenship shapes individuals capable of learning, participating, and transforming online societies (Milenkova & Lendzhova, 2021).

Therefore, the objective of the research is to identify the main challenges and limitations of digital citizenship in Latin America during the 2021–2025 period. The methodology follows a systematic review under the PRISMA 2020 protocol. In this regard, through the PICO method (Chocobar & Barreda, 2025), this research seeks to answer the following question: What are the challenges and limitations of digital citizenship in Latin America? The research aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs), specifically SDG 4, Quality Education, in relation to digital transformation; SDG 9, Industry, Innovation and Infrastructure, in relation to technological progress; and SDG 10, Reduced Inequalities, in relation to the digital divide (UN, 2015).

Methodology

To respond to the stated objective and the research lines related to knowledge generation, the study adopted the pragmatic paradigm, grounded in methodological flexibility and the valuation of knowledge according to its applicability and usefulness (Arias, 2023; Allemang et al., 2022). It followed the systematic method because it used explicit, planned, and reproducible procedures to locate, select, evaluate, and synthesize evidence (Sgarbossa et al., 2022). It adopted a mixed approach because it integrated quantitative and qualitative data to provide more complete inferences (Rana & Chimoriya, 2025). It also used a narrative-thematic design because it compiled studies and organized them into themes to interpret meanings and trajectories (Braun & Clarke, 2022).

The study adopted a documentary, bibliographic-analytical type because it worked with bibliographic sources and analyzed them systematically and analytically-synthetically to produce knowledge (Ocaña & Fuster, 2021). It also adopted a cross-sectional scope because data collection occurred at a single point in time (Fromm et al., 2025).

How to Cite
Sulca-Aquije, G., & Chocobar-Reyes, E. (2026). Desafíos y Limitaciones de la Ciudadanía Digital en América Latina. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 222-238. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.772

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

The researchers conducted an initial search on September 1, 2025, in the Scopus, ScienceDirect, SciELO, ScienceOpen, Wiley, and Redalyc databases and obtained a total of 179 manuscripts. Subsequently, the researchers applied the inclusion and exclusion criteria, eliminated 102 manuscripts, and retained 77. Then, the researchers analyzed the titles, abstracts, and keywords of each of the 77 manuscripts to verify their relationship with the research question and objective; this process eliminated 16 manuscripts and left 61. Finally, the researchers completed a full analysis of the 61 manuscripts, removed those unrelated to the research and those duplicated across the different databases, eliminated 27, and obtained a final total of 34 scientific articles (Figure 1).

The technique, understood as the systematic procedure or strategy used to obtain and organize information (Sánchez, 2022), consisted of the application of the PRISMA 2020 protocol, which allowed the search, selection, analysis, and synthesis of several articles (Chocobar & Barreda, 2025). The search and study collection process included the Scopus, ScienceDirect, SciELO, ScienceOpen, Wiley, and Redalyc databases with the keywords and connectors “digital citizenship” OR “ciudadanía digital” AND “challenges” OR “desafíos” AND “limitations” OR “limitaciones” AND “Latin America” OR “Latinoamérica”. The study used the PRISMA 2020 protocol because it improves transparency, comprehensiveness, and reproducibility, thereby raising the quality of the research (Page et al., 2021).

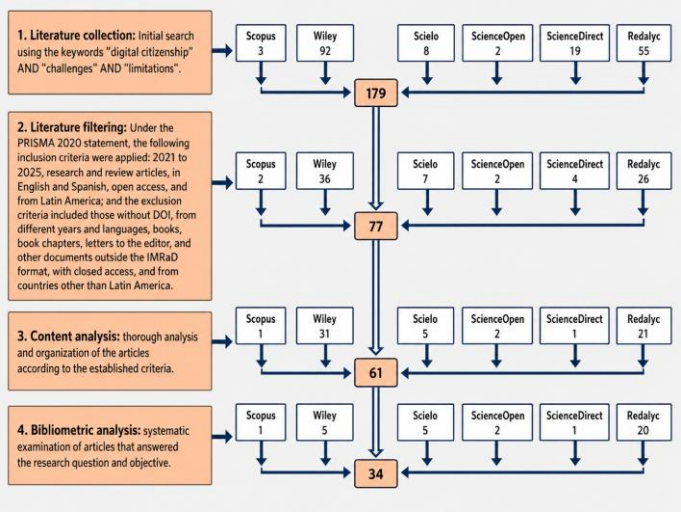
The tools, understood as devices that record and quantify variables with validity and reliability criteria, consisted of Mendeley software and Microsoft Excel 2016 (Mex et al., 2021). The inclusion criteria included scientific or review articles published between 2021 and 2025, in English and/or Spanish, open access, with DOI, and under the IMRaD methodology. The exclusion criteria included reviews, essays, books and book chapters, conference papers, restricted-access or unavailable articles, languages other than those established, and documents without DOI. The researchers downloaded the identified articles through Mendeley software and created a database in MS Excel 2016 for the individual analysis of each manuscript. This process allowed the removal of manuscripts unrelated to the research.

The analysis, understood as the description of how the studies received classification, how the measures changed, and how the evidence appeared (Page et al., 2021), considered that, after the application of the inclusion and exclusion criteria, the researchers read each article and retained only those that responded to the research question and objective.

The research consisted of a systematic review and followed the principles of integrity, transparency, and reproducibility, without the inclusion of people or the processing of personal data. The researchers fully documented the search strategies, which supports reproducibility.

Figure 1

Scientific Article Selection Process - PRISMA 2020



Note. The figure details the selection process for the 34 scientific articles according to the PRISMA 2020 protocol, prepared by the authors, adapted from Chocobar and Barreda (2025).

Results

The research determined that the main structural limitation for digital citizenship in Latin America is the digitalization gap, evidenced by deficient infrastructure and unequal internet access, and aggravated by limited digital skills, ethical challenges such as privacy and misinformation, the exclusion of vulnerable groups, restricted democratic participation, labor precarity, and a reduced understanding of the very concept of digital citizenship. This central finding poses major challenges for the development of comprehensive

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

and sustainable public policies that strengthen infrastructure, critical literacy, and rights protection, guaranteeing inclusion and the responsible exercise of digital citizenship in the region.

Table 1 shows that databases such as Scopus (1), ScienceDirect (2), and ScienceOpen (2), which represent 11.76% of the total number of articles, have conducted studies on the challenges and limitations of digital citizenship in countries outside Latin America. However, the Redalyc (20), SciELO (5), and Wiley (5) databases, which represent 88.24% of the total number of articles, do address this issue in Latin America.

Table 1

Number of Selected Articles by Database.

Database	Quantity	%
Scopus	1	2.94%
Wiley	5	14.71%
SciELO	5	14.71%
ScienceOpen	2	5.88%
ScienceDirect	1	2.94%
Redalyc	20	58.82%
Total	34	100.00%

Note. The table shows the distribution of articles by database, prepared by the authors (2025).

Table 2 shows that the largest number of manuscripts written on the challenges and limitations of digital citizenship in Latin America corresponds to 2021, representing 35.29%, with 12 articles. This is followed by 2022, with 7 manuscripts, representing 20.59%; 2023, with 6, representing 17.65%; 2024, with 4, representing 11.76%; and 2025, up to September 1, with 5, representing 14.71%.

Table 2

Number of Selected Articles by Year of Publication.

Years	Quantity	%
2021	12	35.29%
2022	7	20.59%
2023	6	17.65%
2024	4	11.76%
2025*	5	14.71%
Total	34	100.00%

Note. *As of September 1, 2025. The table shows the distribution of the selected articles by year of publication. Prepared by the authors (2025).

Results of the Main Challenges of Digital Citizenship in Latin America

To fulfill the research objective, which is to identify the main challenges and limitations of digital citizenship in Latin America during the 2021-2025 period, the results were grouped into categories according to the researchers' main findings. Table 3 shows the 8 categories identified: 1) the digitalization gap, 2) digital skills, 3) ethical challenges, 4) unemployment and labor precarity, 5) infocracy and infodemic, 6) limited democratic participation, 7) vulnerable groups, and 8) challenges in understanding the concept of digital citizenship.

Digitalization gap: the authors Sysoyeva and Martínez (2025), García (2025), Huamán and Medina (2022), Arellano et al. (2022), Diepeveen and Pinet (2022), Cossío (2021), Jiménez and Fernández (2021), Torres (2021), Sánchez and Prendes (2022), and Oliveros (2023) state that this gap refers to access to and effective use of digital technologies. The findings show that Latin America suffers from a significant digital divide compared with developed countries, attributed to structural deficiencies in technological infrastructure, quality connectivity, and institutional capacities. This limits citizen participation, opportunities, and social well-being, placing the region at a disadvantage in terms of digital governance, networked learning, and effective online participation. In addition, there is a generational gap in which many older adults are excluded from technological advances and depend on third parties to interact online.

Digital skills: the authors Sysoyeva and Martínez (2025), Brailovsky (2025), Bustillos et al. (2023), Jiménez and Fernández (2021), Huamán and Medina (2022), Oliveros (2023), Arellano et al. (2022), Arenas et al. (2021), and Navarrete and Romero (2021) indicate that these refer to the level of technical, informational, and critical digital competencies. The lack of digital competencies broadens inequalities in the region because Latin American education systems do not adequately develop these skills. School curricula focus only on the basic use of technology, without promoting critical thinking, digital civic participation, or the cultural understanding of digitality, and many students show limited cybersecurity literacy. This lack of skills hinders the evaluation of the

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

truthfulness of online information and reveals limited digital abilities even among university teachers.

Ethical challenges: the authors Sysoyeva and Martínez (2025), Barrezueta et al. (2023), Ortega et al. (2021), and Ochoa and Coello (2023) state that these refer to the ethical dilemmas and risks that arise from the massive use of digital technologies. Digital citizenship raises ethical challenges related to privacy, security, and equity because increasing technological dependence can violate rights through massive data collection and digital surveillance. It can also expose users to risks such as cyberbullying, overexposure of personal data, misinformation, among others, due to unsafe practices on social networks. All this requires technical skills and solid ethical training based on respect for digital rights, data protection, responsible online conduct, and equity in access.

Unemployment and labor precarity: the authors Sysoyeva and Martínez (2025) and Ochoa and Coello (2023) point out that these aspects refer to threats to employment and working conditions derived from digital transformation. Digital transformation, together with automation, threatens employment and working conditions in Latin America because digital platforms and artificial intelligence can displace workers, make employment precarious, and erode labor rights, especially among those who lack skills to adapt. Thus, intensive technology adoption entails technological unemployment, broadens the wage gap among workers, generates work overload, and attributes labor exclusion to the lack of digital competencies. Regulation is therefore necessary to prevent exploitation and ensure decent conditions.

Infocracy and infodemic: the authors Ramos (2024a), Ramos (2024b), and Arellano et al. (2022) indicate that these refer to phenomena related to the overabundance and manipulation of information in the digital age. The infodemic, or false information, and infocracy, or power through control of information, are emerging challenges because social networks foster social contagion capable of shaping collective beliefs and behaviors for political-ideological purposes, granting significant power to those who control the flow of information. It is therefore warned that the rise of social networks entails risks of misinformation and polarization by facilitating the spread of fake news, the formation of bubbles that radicalize opinions, the circulation of false information, and the difficulty of distinguishing truthful information. This erodes informed decision-making because many people lack the skills to filter reliable sources amid the infodemic, making critical thinking in digital environments more difficult.

Limited democratic participation: Marín and Cruz (2021), Galeano (2024), and Torres (2021) state that this refers to low or unequal citizen participation in democratic processes through digital media. The digital political participation of Latin American youth remains limited despite the democratizing potential of the internet, and political apathy among young people is observed, reflected in low involvement in online initiatives. Socioeconomic inequality reduces the digital civic participation of low-income youth by making it harder for them to access information and online debate spaces. Even with digital access, youth participation is hindered by online violence, polarization, and the invisibilization of their voices in relation to traditional actors. Overcoming this challenge requires combining technological inclusion with digital citizenship education to foster youth participation online.

Vulnerable groups: Mayer et al. (2024), Ferreira (2023), Molina et al. (2023), Silva et al. (2021), and Meneses et al. (2021) state that this refers to vulnerable population groups that face additional barriers to exercising digital citizenship. The digital exclusion of vulnerable groups, such as women, ethnic minorities, people with disabilities, rural populations, among others, shows that the lack of gender and intercultural approaches in technological education limits their participation and perpetuates power gaps. Without access and empowerment, technologies may become instruments of subordination rather than emancipation for women's movements. In addition, a significant gap in digital skills has been documented between students from public and private universities, partly attributable to unequal technological infrastructure between rural and urban areas, making it urgent to implement digital equity strategies.

Challenges in understanding the concept of digital citizenship: Estellés and Doyle (2025), Núñez et al. (2021), Chim and Zapata (2022), Torres (2021), and Ibarra and Calderón (2022) state that these arise from the lack of clarity, consensus, and depth in the definition and scope of digital citizenship. The limited understanding of the concept of digital

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

citizenship constitutes another challenge, as the findings indicate that its teaching is often limited to safe internet conduct, ignoring key components such as active civic participation, with a concept that has not been analyzed in depth and lacks consensus regarding its dimensions. This is reflected in fragmented curricula, where education focuses on isolated technical skills rather than forming critical and participatory citizens, revealing the absence of a multidimensional approach.

Table 3

Main Challenges of Digital Citizenship in Latin America Grouped by Categories.

Authors	Challenges
	Category 1: Digitalization gap
Sysoyeva & Martínez (2025)	The Digital Government Index (DGI) study shows that, while Nordic and Asian countries lead digitalization, Latin America shows less progress in digital governance, reflecting a gap in infrastructure and digital capacities between the Latin American region and other developed regions.
Huamán & Medina (2022)	Need to reduce gaps in digital ecosystems (high-quality infrastructure and massification) for well-being and citizen participation.
Diepeveen & Pinet (2022)	Digital literacy initiatives must evolve toward digital citizenship approaches capable of addressing misinformation, which implies developing critical skills and understanding the political context of platforms.
García (2025)	The digital divide prevents several Latin American countries from fully participating. The lack of reliable connectivity in rural areas and basic infrastructure limits access to educational and health opportunities.
Cossío (2021); Jiménez & Fernández (2021)	Reduce the digital divide from education by incorporating computational thinking into the educational curriculum.
Torres (2021); Sánchez & Prendes (2022)	There is a digital divide in the region, including lack of internet coverage, development of digital competencies, and the need for participatory digital inclusion so that citizens assimilate digital citizenship.
Oliveros (2023)	The digital divide caused by disparities in technological infrastructure and internet access in rural areas and low-income sectors must be reduced; this can be achieved by adopting new technologies for citizens and providing information security and data protection.
Arellano et al. (2022)	The generational digital divide particularly affects older adults, excluding them from technological advances and generating family dependence to carry out digital procedures.
	Category 2: Digital skills
Sysoyeva & Martínez (2025)	The OECD warns that digital transformation may broaden existing inequalities if a just transition is not guaranteed, since people with lower digital skills and in situations of social vulnerability are the most exposed to the negative effects of digitalization.
Brailovsky (2025)	Deficient curricular approaches that limit the scope of digital citizenship to responsible use, without addressing its cultural and political dimensions.
Bustillos et al. (2023); Jiménez & Fernández (2021)	Students need to develop digital skills to navigate safely, since their level of cybersecurity awareness is low, requiring literacy programs that include knowledge, skills, and attitudes.
Huamán & Medina (2022); Oliveros (2023)	Need to develop digital skills to strengthen competencies that enable efficient use of digital services.
Arellano et al. (2022)	Lack of competencies to evaluate the truthfulness of information and detect misleading information.
Arenas et al. (2021)	Low training in digital literacy, limited technology competencies, and insufficient knowledge of advanced digital tools.
Navarrete & Romero (2021)	Low level of digital competencies from a critical perspective.
	Category 3: Ethical challenges
Sysoyeva & Martínez (2025)	There are risks associated with the use of technology, which raises concerns about the privacy, equality, and security of Latin American citizens.
Barrezueta et al. (2023)	Young people are exposed to risks on content networks, cyberbullying, excessive exposure, effects on mental health, and misinformation.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

Ortega et al. (2021)	Problems with the ethical use of data, development of critical thinking in the face of overinformation, and technological humanization.
Ochoa & Coello (2023)	The impact of technology on digital identity and security when searching for and evaluating information, as well as on ethical, collaborative, and social participation responsibilities.
Category 4: Unemployment and labor precarity	
Sysoyeva & Martínez (2025)	Automation and work on digital platforms generate risks of labor displacement, exploitation, and loss of rights, and the lack of digital competencies limits participation in the digital economy and may cause social isolation.
Ochoa & Coello (2023)	The use of technologies generates unemployment, wage gaps, data security problems, and work overload.
Category 5: Infocracy and infodemic	
Ramos (2024a)	Social contagion enables the accelerated generation of ways of thinking directed toward a community, whether governmental, ideological, political, or otherwise.
Ramos (2024b)	Emergence of infocracy as a system in which society, the economy, and politics are governed by information and influenced by digital platforms and social networks.
Sáez (2025)	The increase in digital consumption and social networks entails challenges such as misinformation, infocracy, and polarization; networks broaden participation but also foster antagonistic views.
Arellano et al. (2022)	Misinformation and fake news (infodemic) spread through social networks.
Category 6: Limited democratic participation	
Marín & Cruz (2021)	Young people show a lack of interest in politics.
Galeano (2024)	Socioeconomic inequality reduces young people's political participation and access to information.
Torres (2021)	Online political participation practices are affected by inequalities, violence, and the invisibilization of young people, which hinders the exercise of digital citizenship.
Category 7: Vulnerable groups	
Mayer et al. (2024)	People with different abilities face a greater risk of problematic technology use and difficulties managing screen time.
Ferreira (2023)	For internationalization to be inclusive, strategies are required that promote digital equity and digital citizenship competencies, including digital literacy, security, and informational self-determination.
Molina et al. (2023)	Historical exclusion of vulnerable groups, such as women and ethnic minorities; absence of gender and intercultural perspectives in educational approaches; lack of effective spaces for digital citizen participation.
Silva et al. (2021)	Significant digital gap between urban and rural regions, socioeconomic strata, and ethnic groups, with differences in digital competence levels between students from public and private universities.
Meneses et al. (2021)	Exclusion and marginalization of gender social movements due to lack of access to ICT and the risk that these technologies become instruments of subordination rather than emancipation for gender organizations.
Category 8: Challenges in understanding the concept of digital citizenship	
Estellés & Doyle (2025)	The concept of digital citizenship currently taught and learned is limited to promoting safe and responsible conduct, leaving aside the promotion of civic participation and social justice.
Núñez et al. (2021); Chim & Zapata (2022)	The concept of digital citizenship has not been analyzed with the required depth.
Torres (2021)	The development of competence in digital citizenship is incipient, since most young people show little interest in participating online.
Ibarra & Calderón (2022)	Lack of training in citizenship competencies for the exercise of global citizenship and lack of comprehensive citizenship education programs.

Note. The table shows the main challenges faced by Latin American countries regarding digital citizenship, prepared by the authors (2025).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

Results of the Main Limitations of Digital Citizenship in Latin America

Table 4 groups the main limitations faced by Latin American countries regarding digital citizenship into 7 categories: 1) infrastructure and transparency gaps, 2) unequal internet access and digital skills, 3) data centralization, 4) risks of educational decline, 5) talent drain, 6) socioeconomic inequality, and 7) the right to digital disconnection.

Infrastructure and transparency gap: the authors Sysoyeva and Martínez (2025), Huamán and Medina (2022), Marín and Cruz (2021), Ortega et al. (2021), Cossío (2021), Ferreira (2023), Jiménez and Fernández (2021), and Oliveros (2023) point to insufficient digital infrastructure and low state transparency. Structural limitations in digital infrastructure prevent digital citizenship from consolidating as a widespread practice in Latin America, with limited state capacity to offer inclusive and transparent online services. This keeps digital citizenship in an incipient phase, without visible medium-term results. Added to this are unstable connectivity, urban-rural gaps, shortcomings in ICT policy implementation, socioeconomic inequalities, and the concentration of data power, which restrict access to technology; educational digital strategies remain normative and lack effective political support.

Unequal internet access and digital skills: the authors Sysoyeva and Martínez (2025), Ramos (2024b), Brailovsky (2025), García (2025), Bustillos et al. (2023), Sáez (2025), Huamán and Medina (2022), Chim and Zapata (2022), Sánchez and Prendes (2022), Oliveros (2023), Arellano et al. (2022), Ramírez et al. (2021), Silva et al. (2021), and Ibarra and Calderón (2022) indicate that these refer to the unequal distribution of connectivity, devices, and digital competencies. Digital citizenship in the region is limited by unequal access to the internet, devices, and digital competencies, with older, rural, ethnically minoritized, and low-income populations lacking broadband, equipment, and skills, deepening their social, economic, and political exclusion. This is linked to curricula that privilege instrumental digital use over critical analysis. In addition, teachers with basic competencies, inadequate methodologies, insufficient digital literacy, and resistance to change generate gaps.

Data centralization: the authors Sysoyeva and Martínez (2025) and Sued (2022) state that it refers to the concentration of citizens' data in a few platforms. The massive centralization of citizen data constitutes a critical limitation for the full exercise of digital citizenship because concentrating information in centralized systems increases the risk of unjustified intrusions and violations of fundamental rights, especially when data protection frameworks are weak or poorly applied. This scenario is aggravated by algorithmic power concentrated in a few transnational technology platforms and by the opacity of their automated processes, making it difficult to audit decisions and question biases. Thus, the lack of transparency in the design and operation of these systems limits citizens' ability to exercise control over their data, understand how they are used, and demand accountability.

Risks of educational decline: Barrezueta et al. (2023) indicate that this refers to intensive but superficial use of technologies. Educational decline poses a direct threat to digital citizenship in Latin America because, although young people are intensive users of digital platforms, their relationship with information is often superficial and centered on the rapid consumption of content, without critical depth. This dynamic makes it difficult to identify misinformation, hate speech, and algorithmic manipulation, weakening the ability to participate responsibly in digital environments. The lack of systematic media and digital literacy strategies in education systems aggravates this problem by failing to transversally integrate critical media reading, source analysis, and reflective practice regarding online rights and responsibilities.

Talent drain: García (2025) states that this refers to the emigration of qualified professionals and scarce investment in education. Talent drain constitutes a structural limitation for the development of sovereign digital citizenship in Latin America, where the lack of attractive working and research conditions drives the emigration of highly qualified professionals, generating a shortage of local talent in key areas such as information technologies, artificial intelligence, and cybersecurity. This deficit hinders the creation of contextualized technological solutions and limits the capacity of states and universities to lead innovations that respond to regional needs, causing technologies to be designed outside the local

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

context and built on biased data from developed countries.

Socioeconomic inequality: Galeano (2024), Sánchez (2021), and Meneses et al. (2021) indicate that this refers to unequal economic conditions that restrict devices, connectivity, and training time. Socioeconomic inequality is a cross-cutting factor that broadens the digital divide and limits digital citizenship in the region, because people with fewer economic resources tend to have fewer devices, lower-quality connectivity, and little time for digital training, reducing their access to online services, information, and opportunities. In this context, many people cannot be considered full digital citizens because they lack both access and skills to handle technologies and the internet. Even telework becomes a privilege of those who have connectivity and competencies, reinforcing social inequality.

Right to digital disconnection: Sánchez (2021) states that this refers to the practical impossibility of disconnecting from digital work and the extension of working hours, which violates personal boundaries. Labor precarity and the lack of effective regulation of workdays in digital environments constitute an emerging limitation for digital citizenship in many Latin American contexts, where people are forced to remain permanently connected. This extends their workday beyond what was formally agreed upon and blurs the boundaries between work and personal life. The absence of guarantees for the right to disconnection reduces quality of life, increases stress, and hinders the exercise of other dimensions of citizenship, such as community participation, leisure, care, and continuous training. In addition, the pressure to be always available in digital environments may generate concealed technological unemployment by normalizing demands and flexibilizing labor rights.

Table 4

Main Limitations of Digital Citizenship in Latin America Grouped by Categories.

Authors	Limitations
Category 1: Infrastructure and transparency gaps	
Sysoyeva & Martínez (2025)	In 2022, Latin American countries such as Chile and Costa Rica obtained low values in the Digital Government Index (DGI), indicating limited digitalization and low governmental capacity to provide inclusive digital services.
Huamán & Medina (2022)	The structural digital divide keeps digital citizenship in process, without achieving medium-term results.
Marín & Cruz (2021)	Unstable connectivity, gaps between urban and rural areas, and shortcomings in the implementation of ICT strategies.
Ortega et al. (2021); Cossío (2021)	Limitations in technological access derived from socioeconomic inequalities and the concentration of data power.
Ferreira (2023)	The implementation of comprehensive digital strategies in higher education remains normative and is not supported by concrete policies, limiting the progress of digital citizenship, in which digital opportunities are not equitably distributed and barriers related to disability, gender, age, socioeconomic capital, and digital capital persist.
Jiménez & Fernández (2021)	Connectivity difficulties, limited access to electronic devices, high internet costs, and insufficient equipment for the use of technology.
Oliveros (2023)	The gaps broaden existing inequalities and limit citizens' interest in consulting government websites.
Category 2: Unequal internet access and digital skills	
Sysoyeva & Martínez (2025)	Older adults, rural populations, ethnic minorities, and low-income people often lack access to broadband, devices, and digital skills, leading to greater social, economic, and political marginalization.
Ramos (2024b)	Construction of a precarious freedom based on information that is often distant from reality and not supported by verifiable, reliable, and timely sources.
Brailovsky (2025)	Lack of an integral and continuous perspective in digital curricular policy, where use is taught more than critical analysis.
García (2025)	The lack of reliable connectivity in rural areas and basic infrastructure limits access to educational and health opportunities. There is a shortage of local talent due to

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

	underfunded education systems and the emigration of qualified professionals, which hinders the development of proprietary technologies.
Bustillos et al. (2023)	There is a workforce gap in cybersecurity due to a deficit of professionals, since schools do not provide computer security training and professionals are vulnerable to phishing and cyberbullying, revealing incipient regulation.
Sáez (2025)	Lack of connectivity and infrastructure limits information search, generating cognitive and digital gaps as differences in access and skills that prevent competency development.
Huamán & Medina (2022)	Low penetration of internet access service in rural areas.
Chim & Zapata (2022)	Teachers possess basic technical skills but lack knowledge to integrate ICT into educational practice, limiting their ability to exercise and teach digital citizenship. Factors such as age, gender, and educational level influence the level of digital competencies.
Sánchez & Prendes (2022)	Social, economic, political, and cultural inequalities determine opportunities for access to ICT, and overcoming them requires investments in infrastructure and educational policies that promote innovation and teacher training.
Oliveros (2023)	Insufficient digital literacy and resistance to change in the adoption of technologies by the population.
Arellano et al. (2022)	Limited access to technological devices suitable for older adults and lack of applications and platforms designed for this age group, with limited competencies to live with digital autonomy. This generates insecurities and fears due to lack of technological instruction and the need for constant family support for digital activities.
Ramírez et al. (2021)	Poor connectivity and low quality of internet signal, inadequate teaching methodologies for the digital modality, and negative prior experiences with online education, which generate resistance to the educational use of the internet and challenges in ICT implementation in education.
Silva et al. (2021)	Insufficient levels of digital competencies for virtual programs, showing weaknesses in collaborative work and in the use of advanced technological tools, which limits digital citizenship.
Ibarra & Calderón (2022)	Education centered on technical aspects rather than comprehensive citizenship education, limiting the development of critical thinking and effective democratic participation.
	Category 3: Data centralization
Sysoyeva & Martínez (2025)	The OECD warns that concentrating citizens' information in a centralized system can generate unjustified intrusions and rights violations.
Sued (2022)	Algorithmic power concentrated in a few technology platforms and lack of transparency in automated processes.
Category 4: Risks of educational decline	
Barrezueta et al. (2023)	Decline of media education, despite its urgency, because young people do not delve deeply into information available on the web, which results from the need to form critical digital citizenship.
Category 5: Talent drain	
García (2025)	There is a shortage of local talent due to underfunded education systems and the emigration of qualified professionals, which hinders the development of proprietary technologies. Thus, technologies are often designed outside the context and based on biased data from developed countries, while Latin American countries have little voice in global digital governance.
	Category 6: Socioeconomic inequality
Galeano (2024)	Socioeconomic inequality generates a large digital divide, in which people with fewer economic resources have fewer devices and less connectivity.
Sánchez (2021)	Many people cannot be considered digital citizens because they lack access and the skills to use devices and the internet, and telework becomes a privilege of those with connectivity and knowledge, accentuating social inequality.
Meneses et al. (2021)	Dependence on specific economic, social, and political contexts for the exercise of digital citizenship and the use of ICT, mainly as mechanisms of dissemination rather than spaces of real emancipation.
	Category 7: Right to digital disconnection

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

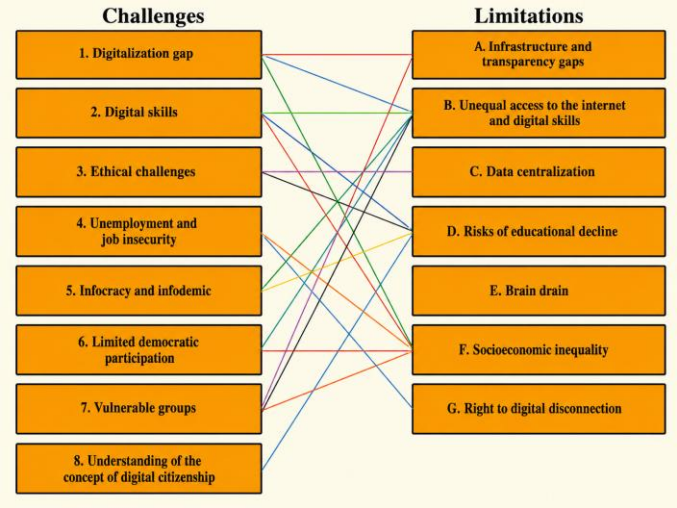
Sánchez (2021)	Labor precarity and the lack of state control over workdays hinder the exercise of the right to disconnection, which limits digital citizenship and generates technological unemployment.

Note. The table shows the main limitations faced by Latin American countries regarding digital citizenship, prepared by the authors (2025).

Similarly, Figure 1 shows how the challenges of digital citizenship in Latin America are closely conditioned by structural limitations, in which the digitalization gap, skill deficits, infocracy, low democratic participation, the vulnerability of certain groups, and misunderstanding of the concept are linked to infrastructure gaps, socioeconomic inequality, data centralization, and educational decline. At the same time, talent drain and the weak guarantee of the right to disconnection deepen these problems and generate cycles of exclusion.

Figure 1

Interrelationship between the Challenges and Limitations of Digital Citizenship in Latin America.



Note. The figure shows the relationship between the challenges and limitations of digital citizenship in Latin America, prepared by the authors (2025).

In synthesis, the findings show that digital citizenship in Latin America is configured as a field strained by deep structural asymmetries and by the insufficient preparation of educational, labor, and governance systems for the digital age. The digitalization gap, together with socioeconomic inequality, operates as an articulating axis that conditions access to infrastructure, connectivity, and critical training, affecting young people from popular sectors and historically vulnerable groups with greater intensity. At the same time, ethical risks, infodemic, labor precarity, and excessive demands for permanent availability emerge, revealing a digitalization more oriented toward control, productivity, and consumption than toward the expansion of rights. Thus, the region faces the challenge of moving from merely technological inclusion toward substantive digital citizenship that integrates social justice, data protection, gender equity, democratic participation, and the right to disconnection.

Discussion

The objective of the research was to identify the main challenges and limitations of digital citizenship in Latin America during the 2021-2025 period. For this purpose, a systematic review was conducted following the PRISMA 2020 protocol, which made it possible to search, select, and analyze 34 scientific articles from databases such as Scopus, ScienceDirect, SciELO, ScienceOpen, Wiley, and Redalyc. This analysis was grounded in the theory of connectivism, which conceives learning and participation in the digital sphere as processes constructed through knowledge networks among people, ideas, and technologies, and in the notion of digital citizenship, understood as the set of competencies, attitudes, and practices that enable ethical-critical participation in digital environments by articulating technological literacy, ethical commitments, and social participation.

Within this framework, several authors agree that Latin America presents a significant gap in digital infrastructure and capacities compared with developed regions. Sysoyeva and Martínez (2025) showed, based on the Digital Government Index, that Nordic and Asian countries lead digitalization, while the Latin American region shows less progress. Huamán and Medina (2022) highlighted the need to close gaps in digital ecosystems by improving infrastructure and connectivity. García (2025) emphasized the lack of reliable connectivity and basic

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

infrastructure in rural areas, which restricts access to educational and health opportunities.

Likewise, a generational gap was identified that excludes older adults from technological advances, demonstrating that inequality in access to infrastructure constitutes a structural obstacle to the exercise of digital citizenship and places Latin American countries at a disadvantage in developing the networked learning proposed by connectivism.

Complementarily, the results show that the lack of digital skills deepens social inequalities, since several studies indicate that curricular approaches are limited to teaching basic or responsible use of technology, without addressing its cultural and political dimensions or the development of critical thinking. Added to this are low levels of cybersecurity awareness among students and the absence of literacy programs that integrate knowledge, skills, and attitudes. This category is directly linked to connectivism: if learning occurs in networks, the ability to filter, evaluate, and synthesize information is central. The lack of critical competencies therefore limits citizens' capacity to build and maintain meaningful personal learning networks.

Ethical challenges derived from the intensive use of digital technologies are also emphasized. Sysoyeva and Martínez (2025) warn about risks to privacy, equality, and security; Barrezueta et al. (2023) address young people's exposure to cyberbullying and effects on mental health; Ortega et al. (2021) identify problems in the ethical use of data and the need for critical thinking in the face of overinformation; and Ochoa and Coello (2023) examine the impact of technologies on digital identity, responsibility in searching for and evaluating information. All converge in arguing that digital citizenship requires solid ethical training that promotes respect for digital rights, data protection, and responsible participation, in coherence with connectivism, which assumes that networked learning must be guided by ethical and social dispositions.

In the labor sphere, Sysoyeva and Martínez (2025) state that work on digital platforms entails risks of labor displacement, loss of rights, and social isolation. Ochoa and Coello (2023) highlight unemployment, wage gaps, work overload, the use of technologies, data security problems, and occupational health. Both agree on the negative effects of unregulated automation, but differ in emphasis: while the former underline the lack of digital competencies as a cause of isolation, the latter prioritize psychosocial and security risks. These findings suggest that digital citizenship must incorporate competencies for participating in the digital economy while simultaneously claiming labor rights, reinforcing the ethical-critical dimension of connectivism.

Another axis of discussion is infocracy and the infodemic. Ramos (2024a) describes social contagion and the accelerated propagation of ways of thinking; Ramos (2024b) argues that society, the economy, and politics are increasingly governed by information mediated by digital platforms; Sáez (2025) warns that the increase in digital consumption and social networks promotes misinformation and polarization; and Arellano et al. (2022) alert about the dissemination of fake news on networks. These convergences show that the proliferation of unfiltered information threatens informed decision-making and, consequently, the principles of digital citizenship. Connectivist theory raises the need to discern sources and build reliable networks, but the infodemic reveals that a large part of the population still lacks these competencies.

Limited democratic participation emerges as another challenge, with political apathy observed among young people and unequal participation conditioned by socioeconomic inequality, which reduces their access to information and online debate spaces. Torres (2021) shows that political participation practices in digital environments are affected by inequalities, violence, and the invisibilization of youth voices, and that the democratization of the digital sphere has not eliminated traditional barriers such as unequal access, polarization, and apathy, which remain persistent problems. Galeano (2024) emphasizes the weight of socioeconomic inequality, and Torres (2021) complements the analysis by underlining invisibilization and violence on digital platforms. All this prevents the creation of learning networks and the appropriation of technologies for civic purposes.

Regarding vulnerable groups, Mayer et al. (2024) show that people with autism face a greater risk of problematic technology use and difficulties in time management; Ferreira (2023) argues that the

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

internationalization of digital education requires equity and informational self-determination strategies; Molina et al. (2023) address the historical exclusion of women and ethnic minorities and the absence of gender and intercultural approaches; Silva et al. (2021) report significant gaps between urban and rural contexts and between socioeconomic strata; and Meneses et al. (2021) state that gender social movements are marginalized due to lack of technological access. These findings confirm that digital citizenship reproduces structural inequalities and that vulnerability takes multiple forms, requiring inclusion policies.

The discussion also reveals important challenges in understanding the very concept of digital citizenship because Estellés and Doyle (2025) point out that education is often reduced to promoting safe and responsible conduct, without incorporating civic participation or social justice. Núñez et al. (2021) and Chim and Zapata (2022) agree that the concept has not been analyzed with the necessary depth. Torres (2021) observes that the development of this competence is incipient due to limited youth interest in online participation, and Ibarra and Calderón (2022) warn about the absence of comprehensive citizenship education programs. This lack of conceptual clarity makes it difficult to formulate coherent policies and programs and contrasts with connectivism, which offers a framework for understanding learning and participation in networks.

The results linked to structural limitations reinforce the research, since Huamán and Medina (2022) show that the structural gap keeps digital citizenship in an incipient state; Marín and Cruz (2021) highlight urban-rural gaps and unstable connectivity; and Ortega et al. (2021) and Cossío (2021) link access restrictions to socioeconomic inequalities and the concentration of data power. Thus, the lack of infrastructure, together with informational centralization, compromises transparency and participation because, without infrastructure, there is no network and, without a network, there is no connectivity.

In the same line, Sysoyeva and Martínez (2025) document that older adults, rural communities, ethnic minorities, and low-income groups lack access to broadband, devices, and digital skills, increasing their social, economic, and political marginalization. Ramos (2024b) adds that, even when a certain degree of access exists, a precarious freedom is configured based on unverifiable information. These findings agree that digital citizenship is limited both by the lack of physical access and by insufficient competencies, so that the connectivist network remains restricted to a minority.

Another critical aspect is data centralization, since Sued (2022) warns about algorithmic power concentrated in a few platforms and the lack of transparency in their automated processes. Even in contexts with available infrastructure, the control of data by private or state actors can undermine autonomy and trust, essential conditions for digital citizenship. From the perspective of connectivism, which advocates open networks and the diversity of sources, this centralization limits people's ability to self-construct their own learning networks.

The findings of Barrezueta et al. (2023) complement this panorama by showing that, despite the urgency of media education, many young people do not delve deeply into the information they consume, which increases the need to form critical digital citizenship. Although digital literacy is promoted, the leap toward critical understanding that would enable active participation in knowledge networks, as proposed by connectivism, is not always achieved. Similarly, García (2025) explains that the shortage of local talent, resulting from the emigration of qualified professionals and the underfunding of education systems, hinders the development of proprietary technologies. Digital tools are often designed outside the context and based on data from developed countries, reinforcing technological dependence and limiting the construction of local knowledge and digital governance networks.

Regarding socioeconomic inequality, Galeano (2024) shows that people with fewer resources have fewer devices and less connectivity. Sánchez (2021) indicates that many people cannot be considered digital citizens because they lack access and skills to use devices and the internet, and that telework becomes a privilege of those who have connectivity and competencies. Meneses et al. (2021) state that the uses of ICT depend on specific economic, social, and political contexts and are oriented more toward dissemination than real emancipation. All this reinforces the idea that digital citizenship is

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

conditioned by socioeconomic structures that perpetuate exclusions.

The right to digital disconnection also emerges as a relevant limitation, since Sánchez (2021) argues that labor precarity and the lack of state control over workdays hinder its exercise, generating forms of technological unemployment and restricting digital citizenship. Permanent connectivity can become a form of exploitation, showing that digital citizenship does not only imply access to and use of technologies, but also decent working conditions.

Taken together, all these findings are embedded in the theory of connectivism, according to which digital citizenship in Latin America still lacks the necessary conditions for people to fully build and manage their knowledge networks. The digitalization gap, together with the absence of critical skills, prevents many from connecting and filtering information; the infodemic, together with data centralization, affects the diversity of sources and autonomy in decision-making; and ethical challenges, together with labor precarity, show that participation in the network must be accompanied by civic values and guarantees of digital rights. At the same time, talent drain and socioeconomic inequality limit the region's capacity to produce and share its own knowledge.

The research suggests that the challenges and limitations identified compromise the full realization of a connectivist digital citizenship, but they also guide lines of action, such as reducing access gaps, strengthening critical literacy, and promoting inclusive policies that secure digital rights and favor the construction of fair and sustainable knowledge networks in Latin America.

Conclusions

The research made it possible to identify the main challenges and limitations of digital citizenship in Latin America between 2021 and 2025. By integrating evidence dispersed across several databases and countries, it made it possible to understand digital citizenship as a phenomenon crossed by structural digitalization gaps, socioeconomic inequality, and lack of critical literacy, providing a solid interpretive framework for decision-making in public policy, educational management, and the design of digital inclusion programs. It shows that increasing access to devices or connectivity is not enough; rather, infrastructure, competencies, ethics, and democratic participation must be articulated to advance toward substantive digital citizenship in the region.

The results allow possible future scenarios to be anticipated if the identified challenges are not addressed in a timely manner, since the persistence of gaps in infrastructure, skills, and participation may deepen existing inequalities, consolidate governance models based on data concentration, and limit the voice of Latin American countries in the global digital sphere. In contrast, if the findings are assumed as a roadmap, it is possible to guide curricular reforms, teacher training programs, cybersecurity strategies, and inclusion policies aimed at vulnerable groups, which could favor the construction of more equitable learning networks and the development of digital citizenship capable of critically influencing the political, economic, and cultural life of the region.

Based on these results, it is suggested that future research deepen the analysis through comparative empirical studies among countries, regions, and social groups, incorporating qualitative and ethnographic approaches that make it possible to understand concrete experiences of digital citizenship. It is also necessary to evaluate educational programs, public policies, and community projects aimed at reducing gaps and strengthening critical literacy. In addition, the interrelationship between digital citizenship, psychological well-being, labor rights, gender perspective, and interculturality should be explored in greater detail, as well as the impact of emerging technologies, in order to refine the conceptual framework and generate applied evidence for decision-making in education, government, and civil society.

The research presents limitations that must be considered when interpreting the results, such as the analysis period, restricted to studies published between 2021 and 2025, which may have excluded relevant background and longer-term trends. The final corpus consisted of a limited number of articles selected according to specific inclusion criteria that prioritized publications with DOI and open access, excluding part of the gray literature and other types of documents. Furthermore, the available scientific production is concentrated in certain countries, so the

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

reality of several Latin American contexts may be underrepresented. However, these restrictions open a fertile field for future studies that complement and contrast the evidence systematized here.

Conflict of Interest Statement

The author declares that there are no conflicts of interest related to the conduct of this study or to the interpretation of its results. Likewise, the authors state that they have no personal, academic, or financial relationships that could influence the development or findings of the research.

Funding Statement

The authors declare that this research received no funding from public, private, or commercial institutions and that it was conducted with their own resources, which guarantees independence in the research process.

Ethics Statement

This study did not require the approval of an institutional ethics committee, as it was a systematic review based on scientific articles indexed in Scopus and other academic databases, without the participation of human subjects or the handling of personal data. The research was conducted under the principles of integrity, transparency, reproducibility, and respect for copyright.

References

Allemang, B., Sitter, K. & Dimitropoulos, G. (2022). Pragmatism as a paradigm for patient-oriented research. *Health Expect.*, 25(1), 38-47. https://doi.org/10.1111/hex.13384

Arellano, P., Calisto, C., Brignardello, S. & Peña, P. (2022). Alfabetización mediática e informativa de personas mayores en Chile: orientaciones basadas en sus necesidades e intereses cotidianos en contexto de COVID-19. *Palabra Clave*, 11(2), e154. https://doi.org/10.24215/18539912e154

Arenas, A., Aguaded, I. & Sandoval, Y. (2021). Competencia mediática en docentes universitarios en Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 272-286. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28068740017

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica E Investigativa*, *12*(2), 11–24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Barrezueta, T., Renés, P. & Hernando, Á. (2023). ¿Están seguros los jóvenes en redes sociales? Diseño de un instrumento para medir la competencia mediática frente a los riesgos de redes sociales. *Contratexto*, (040), 29-54. https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6448

Brailovsky, D. (2025). Educación Digital Integral: un desafío para la educación de las infancias. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación*, 1(35), 15–30. https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-431

Braun, V. & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a *knowing* researcher. *Int J Transgend Health,* 24(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597

Bustillos, O., Rojas, J. & Murillo, J. (2023). Ciberseguridad y desarrollo de habilidades digitales: propuesta de alfabetización digital en edades tempranas. *Interfases*, 18, 185-205. https://doi.org/10.26439/interfases2023.n018.6626

Chenche, W. & Bodero, L. (2024). Educar para la ciudadanía digital en el contexto universitario. *Código Científico Revista De Investigación*, *5*(1), 1465–1486. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/464

Chim, W. & Zapata, A. (2022). Competencias digitales del profesorado de nivel secundaria en Iberoamérica. Una revisión sistemática de 2011 a 2021. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 93-108. https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061006

Chocobar, E. (2023). Emprendedores y sus habilidades. *Revista Científica De La UCSA*, *10*(2), 32–42. https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2023.010.02.032

Chocobar, E. & Barreda, R. (2025). Estructuras metodológicas PICO y PRISMA 2020 en la elaboración de artículos de revisión sistemática: Lo que todo investigador debe conocer y dominar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 8525-8543. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16491

Cossío, P. (2021). Pensamiento computacional: habilidades asociadas y recursos didácticos. Una revisión sistemática. *Innovaciones Educativas*, 23, 178-189. https://n9.cl/tuy2b

Diepeveen, S. & Pinet, M. (2022). User perspectives on digital literacy as a response to misinformation. *Development Policy Review*, 40(S2). https://doi.org/10.1111/dpr.12671

Estellés, M. & Doyle, A. (2025). From safeguarding to critical digital citizenship? A systematic review of approaches to online safety education. *Review of Education*, 13(1). https://doi.org/10.1002/rev3.70056

Ferreira, L. (2023). Internationalisation in the digital transformation: A scoping review. *Higher Education Quarterly*, 78 (3). https://doi.org/10.1111/hequ.12488

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

Fromm, Y., Martin, F., Gezer, T. & Ifenthaler, D. (2025). Best Practices for Conducting Systematic Reviews: Perspectives of Experienced Systematic Review Researchers in Educational Sciences. *Tech Know Learn* 30, 1–28. https://doi.org/10.1007/s10758-025-09819-9

Galeano, S. (2024). Compromiso cívico-político digital: una indagación empírica de representaciones, sentidos y prácticas de jóvenes de clases de servicios e intermedias del Conurbano Bonaerense. *Trabajo y Sociedad*, 25(42), 19-43. https://n9.cl/1i29t

García, E. (2025). Technology for Whom and for What? A Global South View of Tech Diplomacy. *Global Policy*, 0, 1–9. https://doi.org/10.1111/1758-5899.70024

Huamán, P. & Medina, C. (2022). Transformación digital en la administración pública: desafíos para una gobernanza activa en el Perú. *Comuni@cción: Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(2), 93-105. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.594

Ibarra, W. & Calderón, E. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum. Education*, *44*(1), e60717. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717

Jiménez, E. & Fernández, Z. (2021). Plataformas virtuales en la educación superior en tiempos de COVID-19. Experiencias en estudiantes de Cuba. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1–20. https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46224

Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523

Linares, F., Contreras, K. & Salazar, B. (2023). Ciudadanía digital: definición y construcción de un índice nacional basado en actividades. *Revista de Ciencia e Investigación En Defensa - CAEN*, 4(3), 6–21. https://doi.org/10.58211/recide.v4i3.144

Marín, B. & Cruz, L. (2021). The Social Appropriation of Mobile Technologies: an Opportunity for the Construction of Citizenship. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 20(39), 157–180. https://doi.org/10.22395/angr.v20n39a7

Mayer, Y., Goldberger, T., Di Spirito, N., Cohen, M. & Jarus, T. (2024). The digital citizenship of children with autism: Challenges, considerations and educational needs of paediatric practitioners. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 821-836. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12672

Meneses, T., Martínez, C. & Duarte, J. (2021). Luchas de género en internet, una mirada desde la etnografía virtual. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 21(2), 57-7. https://doi.org/10.18359/rlbi.5182

Mex, R., Garma, P., Yanez, D., Guillen. M., & Novelo, M. (2021). Validation of a questionnaire to determine values associated with corn consumption. *Journal of Negative and No Positive Results*, *6*(9), 1171-1180. https://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.4021

Milenkova, V., & Lendzhova, V. (2021). Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis. *Computers*, 10(4), 40. https://doi.org/10.3390/computers10040040

Molina, A., Ponce, C. & Rubalcaba, C. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, *53*(1), 201–228. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542

Navarrete, M. & Romero, R. (2021). Estrategia didáctica para fortalecer las competencias de producción mediática desde la comunicación para el desarrollo. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1208. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1208

Núñez, P., Otero, E. & Quinzani, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires durante el COVID-19. *Linhas Críticas*, *27*, e36435. https://doi.org/10.26512/lc27202136435

Ocaña, Y. & Fuster, D. (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15614. https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614

Ochoa, P. & Coello, D. (2023). Does psychological empowerment mediate the relationship between digital competencies and job performance? *Computers in Human Behavior*, 140, 107575. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107575

Oliveros, D. (2023). Experiencia bogotana de participación digital: entre el gobierno abierto y la construcción de ciudadanía. *Reflexión Política*, 25(52), 81–95. https://doi.org/10.29375/01240781.4753

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. https://n9.cl/ybgd

Ortega, D., Acosta, C., Ortega, F. & Díaz, Y. (2021). Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales. *Revista Conrado*, 17(78), 32-39. https://n9.cl/g50ai

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pelaez, I., Glasserman, L. & Rocha, G. (2024). Exploring digital competencies in higher education: design and validation of instruments for the era of Industry 5.0. *Frontiers in Education*, *9*(October). https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1415800

Ramírez, A., Rodríguez, E., Pirela, A. & Castillo, I. (2021). Habilidades digitales e interés por estudiar en la modalidad E-Learning en estudiantes de Bachillerato. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), XXVII(4), 30-48. https://n9.cl/n0oou

Ramos, H. (2024a). La información en las redes sociales digitales y sus riesgos en la formación de comportamientos, creencias y actitudes ciudadanos. *Investigación bibliotecológica*, 38(101),

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
222-238

109-124. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.101.58933

Ramos, H. (2024b). ¿Información para un mejor gobierno o el gobierno de la información? Contradicciones en el uso de la información obtenida en medios digitales en el contexto de la sociedad de la vigilancia. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, bibliotecología E información*, *38*(99), 75–88. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.99.58869

Rana, K., & Chimoriya, R. (2025). A Guide to a Mixed-Methods Approach to Healthcare Research. *Encyclopedia*, *5*(2), 51. https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020051

Ribble, M. (2021). Digital Citizenship in the Frame of Global Change. (2021). *International Journal of Studies in Education and Science*, *2*(2), 74-86. https://n9.cl/x65bt

Sánchez, M. & Prendes, M. (2022). Investigar en tecnología educativa: un viaje desde los medios hasta las TIC. *Hallazgos*, 19(37). https://doi.org/10.15332/2422409X.6325

Sánchez, D. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 9(17), 38–39. https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928

Sánchez, M. (2021). La innovación tecnológica y el teletrabajo: un análisis crítico desde los derechos humanos (Ecuador). *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 5(10). https://n9.cl/roxmm

Santiago, Y. & Garvich, R. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 50–65. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405

Sgarbossa, N., Ibáñez, M., González, G., Bracchiglione, J., & Ariel, J. (2022). Systematic reviews: Key concepts for health professionals. *Medwave*, 22(9), 2622. https://doi.org/10.5867/medwave.2022.09.2622

Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. https://n9.cl/ze0di

Siemens, G., & Conole, G. (2011). Editorial. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3). https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.994

Silva, A., Martínez, E., Ortega, S., Mejía, C. & Maldonado, A. (2021). Estudio sobre competencias digitales en programas de formación virtual y a distancia. *CIENCIA ergo-sum*, 28 (3). https://doi.org/10.30878/ces.v28n3a4

Sued, G. (2022). Culturas algorítmicas: conceptos y métodos para su estudio social. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales,* 67(246). https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.78422

Sysoyeva, L. & Martínez, M. (2025). From security to digital governance in OECD: evolution and some current considerations since the digital transformation. *Salud, Ciencia y Tecnología - Serie de Conferencias*, 4, 1401. https://doi.org/10.56294/sctconf2024.1401

Torres, C. (2021). Online political participation practices of Latin American youth. (2021). *Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e950. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.950

Vásquez, L., Rodriguez, J., Bartra, K., Quintanilla, E., Vega, W. & Chavarri, E. (2024). Digital Challenges: The Need to Improve the Use of Information Technologies in Teaching. *Data and Metadata*, *3*, 216. https://doi.org/10.56294/dm2024216

Zhong, J. & Zheng, Y. (2023). "What It Means to be a Digital Citizen": Using concept mapping and an educational game to explore children's conceptualization of digital citizenship. *Heliyon*, 9(9), e19291. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19291

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

ARTÍCULO

Estrés y Procrastinación Académica en Estudiantes Ingresantes a la Universidad

Stress and Academic Procrastination in Incoming University Students

Federico Pare-Loayza[1] y Raúl Octavio Rondón-Morel[2]

[1]Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle - UNE, Lima, Perú, email: frederikfpl@hotmail.com
[2]Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú, email: rrondon@unfv.edu.pe

Recibido: Octubre 7, 2025 | **Aceptado:** Febrero 10, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.773

RESUMEN

El inicio de la vida universitaria es una etapa de transición significativa que conlleva mayores exigencias y metas. La acumulación de tareas y evaluaciones puede superar las capacidades de organización de los estudiantes, generando una sobrecarga académica. Esto, sumado a la presión por un buen rendimiento, incrementa el estrés y favorece la procrastinación, lo que afecta su desempeño y bienestar. El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre el estrés y la procrastinación académica en los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur (UNTELS). Se realizó una investigación que se enmarcó en el paradigma positivista, el método hipotético-deductivo, el enfoque cuantitativo, el diseño no experimental, de tipo correlacional y de corte transversal, aplicado a una muestra de 153 estudiantes. Para contrastar estas variables de estudio, se aplicaron los instrumentos: el inventario sistémico cognoscitivo (SISCO) y la Escala de procrastinación académica (EPA). Los resultados evidencian una correlación positiva alta, directa y significativa entre el estrés y la procrastinación académica (p=0.782, p-valor < 0.002), lo que indica que existe una relación directa entre el estrés académico y la procrastinación, de modo que, al incrementarse el nivel de estrés académico, también hay tendencia a postergar las actividades académicas. Esta asociación se mantiene entre la mayoría de las dimensiones del estrés académico y la procrastinación, salvo en el caso del afrontamiento al estrés, que presenta una relación inversa con la procrastinación académica. Al respecto, es necesario implementar acciones dirigidas a los estudiantes que inician su vida universitaria para contrarrestar el estrés y la procrastinación.

PALABRAS CLAVE: Estrés académico, procrastinación académica, ingresantes universitarios.

ABSTRACT

The start of university life is a significant transitional stage that brings with it greater demands and goals. The accumulation of assignments and assessments can overwhelm students' organizational skills, leading to academic overload. This, coupled with the pressure to perform well, increases stress and encourages procrastination, negatively impacting their performance and well-being. The objective of this study was to determine the relationship between stress and academic procrastination in incoming students at the National Technological University of Lima South (UNTELS). Research was conducted within the positivist paradigm, using a hypothetical-deductive method, a quantitative approach, and a non-experimental, correlational, cross-sectional design, with a sample of 153 students. To compare these study variables, the Systemic Cognitive Inventory (SISCO) and the Academic Procrastination Scale (EPA) were used. The results show a strong, direct, and significant positive correlation between stress and academic procrastination (p=0.782, p-value<0.002). This indicates a direct relationship between academic stress and procrastination: as academic stress increases, there is a tendency to postpone academic activities. This association holds true for most dimensions of academic stress and procrastination, except for coping with stress, which shows an inverse relationship with academic procrastination. Therefore, it is necessary to implement strategies for students beginning their university studies to counteract stress and procrastination.

KEYWORDS: Academic stress, academic procrastination, first-year university students.

Cómo citar

Pare-Loayza, F., & Rondón-Morel, R. (2026). Estrés y Procrastinación Académica en Estudiantes Ingresantes a la Universidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 239-247. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.773

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

Introducción

El inicio de la vida universitaria es una etapa de transición significativa que conlleva mayores exigencias y metas. La acumulación de tareas y evaluaciones puede superar las capacidades de organización de los estudiantes, generando una sobrecarga académica. Esto, sumado a la presión por un buen rendimiento, incrementa el estrés y favorece la procrastinación, lo que afecta su desempeño y bienestar. En este proceso de adaptación, los jóvenes deben enfrentarse a un entorno más exigente que requiere autonomía, responsabilidad y disciplina. Uno de los principales desafíos que experimentan en esta etapa es la sobrecarga de labores académicas, que se manifiesta en la acumulación de tareas, evaluaciones y actividades extracurriculares (Ramírez et al., 2022). En muchos casos, superan las estrategias de organización y afrontamiento que los estudiantes poseen al inicio de su formación superior. Esta sobrecarga, sumada a la presión de alcanzar un buen rendimiento, puede generar niveles elevados de estrés y, en consecuencia, conductas como la procrastinación académica, lo que afecta tanto su desempeño como su bienestar integral.

Para Barraza (2008), el estrés académico se entiende como un conjunto de desequilibrios que experimenta el estudiante ante las demandas propias de esta etapa universitaria. Constituye una respuesta tanto cognitiva como conductual ante la sobrecarga de tareas académicas, e involucra reacciones emocionales, conductuales y fisiológicas frente a situaciones de elevada exigencia. Asimismo, Castillo (2017) afirma que el estrés académico se ha convertido en un concepto frecuente y ampliamente analizado, debido a su notable incremento y al impacto que ejerce en el rendimiento académico de los estudiantes. El estrés académico constituye una de las principales problemáticas en la educación superior, afectando el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes (Zambrano & Tomalá, 2022).

La procrastinación académica se define como la tendencia recurrente de los estudiantes a retrasar intencional o habitualmente la realización de tareas, actividades o responsabilidades académicas (Atalaya & García, 2019). Aun siendo conscientes de las consecuencias negativas que esto puede tener en su desempeño académico y en la gestión de su tiempo. Este comportamiento es común entre estudiantes universitarios (Alegre, 2013).

El objetivo es determinar la relación entre el estrés y la procrastinación académica en los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. Es así que surge la pregunta de investigación ¿Qué relación existe entre el estrés académico y la procrastinación académica en los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur?, así también se plantean los objetivos específicos: Identificar la escuela profesional que presenta una mayor tasa de reporte de estrés académico y procrastinación académica, identificar que género de estudiantes presentan mayor índice de estrés académico y procrastinación, determinar la relación que existe entre los estresores académicos y la procrastinación académica, determinar la relación que existe entre reacciones al estrés académico y la procrastinación académica y determinar la relación que existe entre estrategias de afrontamiento y la procrastinación académica en estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, entendido por Comte (1975) como la perspectiva que reconoce como válido únicamente el conocimiento derivado de la experiencia y la observación empírica, aplicado mediante el método científico. Asimismo, se empleó el método hipotético-deductivo, que, según Ramos (2008), se fundamenta en la formulación de hipótesis a partir de datos empíricos o de principios generales, mediante procedimientos inductivos y deductivos. Este método permite realizar inferencias lógico-deductivas y obtener conclusiones específicas en función de la hipótesis planteada.

El diseño empleado fue no experimental, dado que no se manipuló ninguna de las variables; por el contrario, se observaron y analizaron tal como se presentan en su contexto natural (Agudelo & Aigneren, 2008). Asimismo, se utilizó un diseño correlacional, ya que permitió medir y examinar estadísticamente el grado de relación entre las variables establecidas en las hipótesis (Hernández et al., 2018). Finalmente, el estudio fue de corte

Cómo citar
Pare-Loayza, F., & Rondón-Morel, R. (2026). Estrés y Procrastinación Académica en Estudiantes Ingresantes a la Universidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 239-247. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.773

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento.

Según Bernal (2010), la población corresponde al total de elementos objeto de estudio. La investigación estuvo conformada por 254 estudiantes ingresantes de todas las escuelas de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. Según Bernal (2010), la muestra es una parte de la población seleccionada para recolectar información. En este estudio se trabajó con 153 estudiantes ingresantes de la Universidad Tecnológica de Lima Sur, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple con fórmula de población finita.

En esta investigación se utilizó la técnica de la encuesta mediante cuestionarios estructurados para recolectar información sobre la procrastinación y el estrés académicos. Para ello, se aplicaron dos instrumentos: la Escala de Procrastinación Académica (EPA) y el Inventario Sistémico Cognoscitivista del Estrés (SISCO), ambos valorados mediante una escala de Likert. Estos datos se procesaron en SPSS v26, aplicando análisis descriptivos e inferenciales. La confiabilidad de los instrumentos se evaluó con el alfa de Cronbach, y la prueba de hipótesis se realizó mediante la correlación de Spearman (rho), debido a que los datos no presentaron distribución normal al 5% de significancia.

Para la validación de los instrumentos utilizados en esta investigación, se empleó la técnica del juicio de expertos, tal como proponen Escobar y Cuervo (2008). Estos autores señalan que dicho procedimiento permite evaluar la validez de contenido de un instrumento mediante la opinión de especialistas en el área, quienes analizan la pertinencia, la claridad y la relevancia de cada ítem. Asimismo, para evaluar la confiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, ya que Oviedo y Campo (2005) señalan que es el procedimiento más utilizado para evaluar la confiabilidad de escalas y cuestionarios en ciencias sociales y de la salud.

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos establecidos para los estudios con participantes humanos. En la aplicación de los instrumentos utilizados, tales como el Inventario Sistémico Cognoscitivo (SISCO) y la Escala de Procrastinación Académica (EPA), se garantizó en todo momento la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los estudiantes que formaron parte de la muestra. Antes de la recolección de datos, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, el carácter académico de la investigación y el uso exclusivamente científico de la información proporcionada, la cual se desarrolló bajo un enfoque metodológico transparente, honesto y veraz, evitando la manipulación de resultados, Con ello, se asegura que el proceso metodológico cumple con los estándares éticos requeridos para la producción de conocimiento académico riguroso.

Resultados

El estudio evidenció que el estrés y la procrastinación académicos presentan una relación alta, directa y significativa entre los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. A nivel descriptivo, la mayoría de los estudiantes mostró niveles medios de estrés académico y de procrastinación, mientras que los análisis inferenciales confirmaron que los mayores niveles de ambas variables se concentran en estudiantes de la Facultad de Ingeniería y en mujeres. Además, se encontró que los estresores académicos y las reacciones al estrés se correlacionan de manera alta y directa con la procrastinación, mientras que las estrategias de afrontamiento se correlacionan de manera alta e inversa con ella. Estas evidencias reflejan que un incremento del estrés académico se asocia directamente con una mayor tendencia a procrastinar, lo que refuerza la necesidad de intervenciones para reducir ambos factores.

Es así que, para el Inventario Sistémico Cognoscitivista del Estrés, se obtuvo un 94% de validez y 0.886 en la escala de alfa de Cronbach, y para la Escala de Procrastinación Académica se obtuvo 94% de validez y 0.813 en la escala de Cronbach. Estos resultados valoraron como excelente y alta la confiabilidad y la consistencia interna de los cuestionarios, los instrumentos utilizados en esta investigación. A nivel descriptivo, la distribución de frecuencias de la variable Estrés académico es (ver Tabla 1):

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

Tabla 1

Distribución de Frecuencias de la Variable Estrés Académico.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	35	22.88
Media	72	47.06
Alto	46	30.07
Total	153	100.0

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes ingresantes a la UNTELS, elaboración propia (2024).

En esta Tabla 1, se muestran las puntuaciones alcanzadas en la variable Estrés académico permitió establecer categorías, de los cuales del 100 % de encuestados el 22.88% percibe un nivel bajo sobre dicha variable, mientras que el 47.06% en un nivel medio y el 30.07% un nivel alto, evidenciando que hay un mayor porcentaje de estudiantes en un nivel medio de estrés académico. Asimismo, se tiene distribución de frecuencias para sus dimensiones de la variable estrés académico, para la dimensión estresores académicos (ver Tabla 2), para la dimensión reacciones al estrés académico (ver Tabla 3) y para la dimensión estrategias de afrontamiento (ver Tabla 4):

Tabla 2

Distribución de Frecuencias de la Dimensión Estresores Académicos.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	25	16.34
Media	86	56.21
Alto	42	27.45
Total	153	100.0

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes ingresantes a la UNTELS, elaboración propia (2024).

Tabla 3

Distribución de Frecuencias de la Dimensión Reacciones al Estrés Académico.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	45	29.41
Media	91	59.48
Alto	17	11.11
Total	153	100.0

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes ingresantes a la UNTELS, elaboración propia (2024).

Tabla 4

Distribución de Frecuencias de la Dimensión Estrategias de Afrontamiento.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	37	24.18
Media	98	64.05
Alto	18	11.76
Total	153	100.0

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes ingresantes a la UNTELS, elaboración propia (2024).

Según la Tabla 2, la Tabla 3 y la Tabla 4, podemos evidenciar que la mayoría de los estudiantes presenta niveles medios en los estresores académicos (56.21%), en las reacciones al estrés (59.49%) y en las estrategias de afrontamiento (64.05%), lo que indica que enfrentan exigencias académicas moderadas y responden a ellas de manera igualmente moderada. Sin embargo, una proporción relevante presenta niveles elevados de estresores (27,45 %) y reacciones al estrés (11,11 %), lo que evidencia que una parte del estudiantado experimenta mayores presiones y respuestas más intensas. En conjunto, estos resultados reflejan que, aunque la mayoría gestiona el estrés de forma intermedia, existe un grupo que requiere mayor apoyo para afrontar adecuadamente las demandas académicas. Por otro lado, a nivel descriptivo, se presenta la distribución de frecuencias de la variable de procrastinación académica (ver Tabla 5).

Tabla 5

Distribución de Frecuencias de la Variable Procrastinación Académica.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	19	12.42
Media	120	78.73
Alto	14	9.15
Total	153	100.0

Nota. Encuesta aplicada a estudiantes ingresantes a la UNTELS, elaboración propia (2024).

Al analizar los resultados de la Tabla 5 sobre la variable procrastinación académica, se observa que el 12.42 % de los estudiantes presenta un nivel bajo, el 78.43 % un nivel medio y el 9.15 % un nivel alto. Estos datos muestran que la mayoría de los estudiantes se sitúa en el nivel medio de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

procrastinación académica. Asimismo, se cuenta con la distribución de frecuencias para las dimensiones de postergación de actividades y de autorregulación de actividades.

Para el análisis inferencial, se evaluó la normalidad de los datos mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov, con un nivel de significancia del 5%. Las hipótesis planteadas fueron: H0: los datos provienen de una distribución normal; H1: los datos no provienen de una distribución normal. Los resultados muestran que el p-valor obtenido para las variables y sus dimensiones fue menor que el nivel de significancia establecido, por lo que se rechaza la hipótesis nula. En consecuencia, se concluye que los datos no siguen una distribución normal. Debido a esta condición, el análisis correlacional se realizó mediante la prueba no paramétrica del coeficiente de correlación de Spearman. Para evaluar la relación entre el estrés y la procrastinación académicos se plantearon las siguientes hipótesis:

- H0: El estrés académico no se relaciona significativamente con la procrastinación académica en los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.
- H1: El estrés académico se relaciona significativamente con la procrastinación académica en los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur.

El análisis se realizó con un nivel de significancia del 5%. Según este criterio, la hipótesis nula se rechaza cuando el p-valor es menor que el nivel de significancia establecido. Los resultados obtenidos mediante el coeficiente de Spearman se presentan en la Tabla 6. La correlación entre ambas variables fue $\rho = 0.782$, con un valor $p = 0.002$, que es menor que el 5%. Esto indica una alta, directa y estadísticamente significativa correlación entre el estrés y la procrastinación académica. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, lo que confirma que ambas variables se relacionan significativamente en la población estudiada.

Tabla 6

Coeficiente de Correlación entre Estrés Académico y Procrastinación Académica

	Rho de Spearman	Estrés académico	Procrastinación académica
Estrés académico	Coeficiente de correlación	1.000	,782**
	Sig. (bilateral)		0.002
Procrastinación académica	Coeficiente de correlación	,782**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.002	

Nota. **. La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,01 (bilateral), elaboración propia (2024).

Hipótesis Específica 1. El análisis de comparación de proporciones mostró un p-valor menor que el nivel de significancia del 5%, lo que permite rechazar la hipótesis nula. Se evidenció una mayor proporción de estudiantes con niveles altos de estrés y de procrastinación académica en la Facultad de Ingeniería, en comparación con la Facultad de Administración ($p\_A - p\_B = 0.2154$; p-valor = 0.004). Esto indica una diferencia significativa entre ambas facultades (ver Tabla 7).

Tabla 7

Comparación de Proporciones de Estudiantes con Mayor Estrés y Procrastinación Académica de acuerdo con la Facultad.

Facultad	N	Frecuencia	Proporción	Diferencia de proporciones	Valor Z	p-valor
Ingeniería	97	59	0.6082	0.2154	2.6283	0.004
Administración	56	22	0.3929			

Nota. **. Diferencia de proporciones, elaboración propia (2024).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

Hipótesis específica 2. La comparación de proporciones también arrojó un p-valor inferior al 5%, por lo que se rechaza la hipótesis nula. Se encontró que las estudiantes presentan una mayor proporción de niveles altos de estrés y de procrastinación académica en comparación con los varones (p_A – p_B = 0.1999; p-valor = 0.006). Esto demuestra una diferencia significativa según el sexo, con las mujeres con una mayor tendencia a procrastinar.

Hipótesis específica 3. La correlación de Spearman evidenció una relación significativa entre los estresores y la procrastinación académica. Dado que el p-valor fue menor que 5%, se confirma una correlación alta, directa y significativa entre ambas variables (ρ = 0.711; p-valor < 0.000). Esto implica que niveles más altos de estresores académicos se asocian con niveles más elevados de procrastinación.

Hipótesis específica 4. Los resultados del coeficiente rho de Spearman mostraron un p-valor inferior al nivel de significancia, lo que indica que las reacciones al estrés académico presentan una relación alta, directa y significativa con la procrastinación académica (ρ = 0.708; p-valor < 0.000), ya que el p-valor es menor que 5%. Esto sugiere que las respuestas más intensas al estrés se asocian con una mayor tendencia a procrastinar.

Hipótesis específica 5. El análisis correlacional reportó un p-valor menor al 5%, por lo que se concluye que las estrategias de afrontamiento mantienen una relación alta, inversa y significativa con la procrastinación académica (ρ = –0.744; p-valor < 0.000). En otras palabras, cuanto mejores son las estrategias de afrontamiento, menor es la tendencia a procrastinar entre los estudiantes ingresantes (ver Tabla 8).

Tabla 8

Coeficiente de Correlación entre Estrategias de Afrontamiento y Procrastinación Académica.

	Rho de Spearman	Estrategias de afrontamiento	Procrastinación académica
Estrategias de afrontamiento	Coeficiente de correlación	1.000	-,744**
	Sig. (bilateral)		0.000
Procrastinación académica	Coeficiente de correlación	-,744**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	

Nota. **. La correlación es significativa al nivel de significancia de 0,01 (bilateral), elaboración propia (2024).

Discusiones

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el estrés y la procrastinación académicos presentan una relación alta, directa y significativa (ρ = 0.782; p < 0.002) entre los estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur. Este resultado confirma la hipótesis general del estudio y coincide con investigaciones previas que señalan que la sobrecarga académica y la presión por alcanzar un buen rendimiento son factores determinantes de la procrastinación en estudiantes universitarios (Ramírez et al., 2022; Atalaya & García, 2019). La predominancia de niveles medios de estrés y procrastinación refleja que, aunque los estudiantes no enfrentan dificultades extremas, sí perciben demandas académicas y postergan actividades con regularidad, lo que puede afectar su desempeño y bienestar si no se interviene oportunamente.

El estudio evidenció que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería presentan niveles significativamente más altos de estrés académico y de procrastinación que sus pares de la Facultad de Gestión (diferencia = 0.2154; p = 0.004). Este resultado se asocia al rigor formativo propio de las ingenierías, caracterizado por una alta carga de trabajo y evaluaciones exigentes, factores que incrementan la presión académica y favorecen la postergación de actividades. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Mercado et al. (2021), quienes también identificaron una relación entre las exigencias académicas, el estrés y la procrastinación en estudiantes de ingeniería. Estos resultados resaltan la necesidad de diseñar intervenciones específicas que reduzcan el impacto del estrés académico y promuevan una gestión eficaz del tiempo, especialmente para los estudiantes que inician su etapa universitaria.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

El estudio evidenció que las mujeres estudiantes presentan niveles significativamente mayores de estrés académico y de procrastinación que los varones (diferencia = 0.1999; p = 0.006). Este resultado coincide con investigaciones previas, como las de Ramírez et al. (2022) y Quispe (2020), que también reportan una mayor vulnerabilidad femenina ante el estrés académico. Factores como mayores expectativas sociales, responsabilidades asociadas a roles tradicionales y persistentes desigualdades de género podrían aumentar la carga emocional y cognitiva de las estudiantes, lo que favorecería conductas de procrastinación. Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar un enfoque de género en las estrategias universitarias de apoyo emocional y académico.

Los resultados revelan una relación alta y directa entre los estresores y la procrastinación académica ($\rho = 0.711$, $p < 0.001$), lo que indica que el incremento de las demandas universitarias se asocia con una mayor tendencia a postergar actividades. Este hallazgo coincide con lo reportado por Ramos (2008), quien también identificó esta asociación en estudiantes de Lima Metropolitana. Factores como la sobrecarga de tareas, exámenes frecuentes, presión por el rendimiento, deficiente gestión del tiempo y dificultades personales o financieras contribuyen al aumento de las conductas procrastinadoras, especialmente en los primeros ciclos universitarios. Esta evidencia sugiere que la procrastinación constituye una respuesta asociada al estrés académico y a la capacidad de afrontamiento del estudiante.

Los resultados evidencian una alta y significativa correlación entre las reacciones al estrés y la procrastinación académica ($\rho = 0.708$, $p < 0.000$). Este patrón coincide con lo reportado por Magnín (2021) y Figueroa et al. (2025), quienes identificaron que las respuestas emocionales, cognitivas y físicas al estrés se relacionan directamente con una mayor tendencia a postergar actividades. Entre estas reacciones se incluyen la ansiedad, las dificultades de concentración, las alteraciones fisiológicas, los problemas en la interacción social y el uso de estrategias de afrontamiento negativas. Estos factores incrementan la percepción de la carga académica y limitan la capacidad para organizar y ejecutar tareas oportunamente. Los hallazgos refuerzan la importancia de considerar las reacciones al estrés como un elemento central para la comprensión y el abordaje de la procrastinación académica.

Los resultados evidencian que las estrategias de afrontamiento presentan una correlación alta, inversa y significativa con la procrastinación académica ($\rho = –0.744$, $p < 0.000$), lo que indica que un manejo adecuado del estrés reduce de manera significativa la tendencia a postergar actividades. El empleo de estrategias activas y orientadas a la resolución de problemas se asocia con menores niveles de procrastinación, mientras que el uso de estrategias evasivas los incrementa. Este patrón coincide con lo reportado por Ramos (2008) y Delgado et al. (2021), quienes también encontraron una relación inversa significativa entre ambas variables. En conjunto, los resultados subrayan la relevancia de promover habilidades de afrontamiento adaptativo como componente esencial de las intervenciones destinadas a disminuir la procrastinación en estudiantes universitarios, especialmente en los que inician.

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, la investigación se aplicó a una muestra relativamente pequeña, lo que puede limitar la generalización de los hallazgos a otras poblaciones universitarias. Además, se desarrolló en una única institución, lo que limita la extrapolación de los resultados a contextos académicos distintos. Asimismo, se observó cierta resistencia de algunos estudiantes a responder los cuestionarios, ya sea por falta de disposición o por no desear participar en la investigación, lo que pudo afectar la representatividad de la muestra y la amplitud de los datos obtenidos. Estas limitaciones sugieren la necesidad de futuros estudios con muestras más grandes y multicéntricas, así como de estrategias que incrementen la participación voluntaria de los estudiantes.

A partir de los hallazgos y limitaciones de esta investigación, se sugiere que futuros estudios amplíen la muestra e incluyan múltiples universidades para mejorar la generalización de los resultados. Asimismo, se recomienda explorar intervenciones orientadas a fortalecer las estrategias de afrontamiento y reducir la procrastinación, así como analizar variables contextuales y personales adicionales que puedan influir en el estrés académico, como el apoyo social, la resiliencia y la gestión del tiempo. Estas líneas de investigación permitirán

Cómo citar
Pare-Loayza, F., & Rondón-Morel, R. (2026). Estrés y Procrastinación Académica en Estudiantes Ingresantes a la Universidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 239-247. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.773

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

profundizar en la comprensión de los factores que afectan el desempeño y el bienestar de los estudiantes universitarios, especialmente de quienes inician su etapa universitaria, para adaptarse y evitar la deserción estudiantil.

Conclusiones

A través de la investigación se ha comprobado que el estrés académico influye directamente en la procrastinación académica en tal sentido la importancia de este estudio radica en la presencia de evidencia sólida sobre la relación alta, directa y significativa entre el estrés académico y la procrastinación en estudiantes universitarios que inician su formación, permitiendo comprender cómo factores individuales (como el género), académicos (como las exigencias de determinadas facultades) y psicológicos (como las reacciones al estrés y las estrategias de afrontamiento) influyen en la procrastinación. Al identificar patrones diferenciales y variables críticas asociadas a esta conducta, la investigación aporta insumos relevantes para el diseño de intervenciones preventivas y programas de apoyo que promuevan la gestión emocional y el manejo del tiempo, contribuyendo así a mejorar el rendimiento, el bienestar y la permanencia estudiantil en la educación superior.

De acuerdo con los objetivos específicos, los hallazgos indican que, sin intervenciones oportunas, el estrés académico y la procrastinación podrían intensificarse y afectar el rendimiento, la permanencia y el bienestar estudiantil, especialmente entre los ingresantes, los estudiantes de facultades más exigentes, como la ingeniería, y las mujeres. La evidencia también muestra que la falta de afrontamiento adaptativo y las reacciones negativas al estrés pueden agravar estas conductas, por lo que comprender estos factores desde etapas tempranas resulta clave para diseñar programas preventivos y fortalecer el apoyo emocional y académico en la formación universitaria, sobre todo al inicio.

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra a diferentes universidades y programas, y empleen diseños longitudinales para analizar cómo evolucionan el estrés académico y la procrastinación a lo largo de la formación universitaria. Asimismo, es necesario estudiar variables mediadoras y moderadoras, como el apoyo social, la autoeficacia y el bienestar emocional, y evaluar intervenciones orientadas al fortalecimiento del afrontamiento y de la gestión del tiempo. Finalmente, se sugiere incorporar un enfoque de género y considerar factores socioculturales que permitan comprender mejor las diferencias individuales en la adaptación académica.

Agradecimientos

Se expresa un especial agradecimiento al director de Estudios Generales, Jesús Virgilio Luque Rivera, y a los docentes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur por las facilidades brindadas para la aplicación de los instrumentos de investigación, así como a los estudiantes por su disposición para responder los cuestionarios de la presente investigación.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos o su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio se desarrolló conforme a los principios éticos aplicables a las investigaciones con participantes humanos. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación del Inventario Sistémico Cognoscitivo (SISCO) y de la Escala de Procrastinación Académica (EPA) a estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional Tecnológica de Lima Sur, garantizando la participación

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
239-247

voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la información. Antes de aplicar los instrumentos, los participantes se informaron sobre los objetivos académicos del estudio y sobre el uso exclusivamente científico de los datos. Asimismo, la información se trató de manera agregada, sin identificación personal de los estudiantes, respetando la integridad, la transparencia y la veracidad en el procesamiento y el análisis de los resultados.

Referencias

Agudelo, V. L. & Aigneren, A. J. (2008). *Diseños de investigación experimental y no-experimental.* Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. https://n9.cl/cgv5ao

Alegre, A. A. (2013). Autoeficacia y procrastinación académica en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Propósitos y representaciones, 1(2), 57–82. https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.29

Atalaya, C. y García, L. (2019). Procrastinación: revisión teórica. *Revista de investigación en Psicología*. 22(2). http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v22i2.17435

Barraza, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2). https://n9.cl/wkcgh

Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación.* Pearson Educación.

Castillo, F.A.V. (2017). *Relación entre estrés académico y rendimiento académico en los estudiantes de cuarto y quinto año del nivel secundario de una institución educativa publica - Pátapo agosto 2015* [Tesis de Gado]. Universidad Privada Juan Mejía Baca. https://n9.cl/3x8im

Comte, A. (1975). *Auguste Comte and positivism: The essential writings*. Transaction Publishers.

Delgado, T. A. L., Oyanguren, C. N. A., Reyes, G. A. A. I., Zegarra, A. Ch. & Cueva, M. E., (2021). El rol moderador de la procrastinación sobre la relación entre el estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de pregrado. *Propósitos y Representaciones*, *9*(3).h ttps://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.1372

Escobar, P. J., & Cuervo, M. Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. https://n9.cl/ppesc

Figueroa, P.J.F., Luján, V. F.L., Mauricio, A.B.S., Mendoza, G.V.M., Neyra, F.A., Woolcott, C.A. & Tantaleán, P.M.R. (2025) Link between procrastination and academic stress in 5th year high school students from an educational institution in El Milagro. *Object Identifier*. https://n9.cl/c6gc2

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Edición 4). McGraw-Hill Interamericana.

Magnín, L. R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná.* [Tesis de grado]. Pontificia Universidad Católica de Argentina. https://n9.cl/ad5u7

Mercado, V. S., Cotrina, A. J. C., Rengifo, C. J. A. & Ocaña, F. Y. (2021) Academic rocrastination and the Stress of University Students of Electronic Engineering from the Callao Region. *Revista Geintec*, 11(4). https://n9.cl/alrir

Oviedo, H. C., & Campo, A. A., (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(4), 572-580. https://n9.cl/5ostn

Quispe, M. C. (2020). Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana. [tesis de licenciatura]. Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://n9.cl/i7ne6

Ramírez, G. E., Reyes, C. G., Rojas, S. J. L., & Fragoso, L. R. (2022). Estrés académico, procrastinación y usos del Internet en universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias De La Salud*, 20(3). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.11664

Ramos, Ch. E. (2008). *Presión evaluativa y factores*. GestioPolis.

Zambrano, V. W. A., & Tomalá, Ch. M. D. (2022). Diagnóstico de Estrés Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Docentes 2.0*, *14*(2), 42–47. https://doi.org/10.37843/rted.v14i2.330

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

ARTÍCULO

Prácticas Empresariales Vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Business Practices Linked to the Sustainable Development Goals

Ana karen Romero-Sainz[1], Deyanira Bernal-Domínguez[2] y Jose Raymundo Conde-López[3]

[1]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: anaromero@uas.edu.mx
[2]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: berde@uas.edu.mx
[3]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: Joseconde@uas.edu.mx

Recibido: Octubre 5, 2025 | **Aceptado:** Febrero 10, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.770

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen una agenda ambiciosa y se han diseñado para abordar, en un horizonte de quince años los desafíos más urgentes del mundo -El objetivo de la investigación fue identificar si las empresas más grandes según ventas en México contribuyen activamente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la importancia que le otorgan a la información no financiera y a la promoción de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE). Para lograr lo anterior se realizó una investigación que se enmarcó en el paradigma humanista–interpretativo, método hermenéutico, enfoque cualitativo, de tipo descriptivo–interpretativo y corte transversal, con base en información no financiera publicada por las primeras veinte empresas más importantes según su rubro de ventas, posteriormente se realizaron mapas con el software Atlas ti para sistematizar los datos recabados. Los resultados señalan que no existen una uniformidad de criterios que permitan evaluar rigurosidad el alcance a los ODS, además, las empresas analizadas no realizan acciones para el logro de todos los ODS, y tienen una preponderancia hacia actividades para cumplir con los objetivos de energía asequible y no contaminante así como Agua limpia, particularmente no existen en México estándares comparativos con empresas en otros países para el cumplimiento de la agenda 2030, por lo tanto sería importante realizar estudios comparativos con empresas en otros países.

PALABRAS CLAVE: Prácticas empresariales, desarrollo sostenible, responsabilidad social empresarial, informes de sostenibilidad empresarial

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDGs) constitute an ambitious agenda designed to address the world's most pressing challenges over a fifteen-year period. The objective of this research was to determine whether the largest companies in Mexico, by sales volume, actively contribute to achieving the Sustainable Development Goals (SDGs), and to examine the importance they place on non-financial information and on the promotion of Corporate Social Responsibility (CSR). To achieve this, research was conducted within the humanistic-interpretive paradigm, using the hermeneutic method, a qualitative approach, and a descriptive-interpretive, cross-sectional design. The research was based on non-financial information published by the twenty largest companies in each sales sector. Subsequently, data collection was systematized using Atlas. TI software to create maps. The results indicate that there is no uniformity in the criteria for rigorously assessing the scope of the SDGs. Furthermore, the companies analyzed do not take action to achieve all the SDGs, and they have a preponderance of activities to meet the goals of affordable and clean energy and clean water. In particular, there are no comparative standards in Mexico for companies' compliance with the 2030 Agenda; therefore, it would be important to conduct comparative studies with companies in other countries.

KEYWORDS: Business practices, sustainable development, corporate social responsibility, corporate sustainability reports

Cómo citar

Romero-Sainz, A., Bernal-Domínguez, D., & Conde-López, J. (2026). Prácticas Empresariales Vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 248-259. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.770

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

Introducción

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen una agenda ambiciosa y se han diseñado para abordar, en un horizonte de quince años, los desafíos más urgentes del mundo (Clegg et al., 2024). Estos incluyen, entre otros, la necesidad de preservar los recursos naturales, mitigar la contaminación y garantizar que nadie padezca hambre o pobreza (Chen et al., 2024). Sin embargo, la convergencia de crisis, como la pandemia COVID-19, el cambio climático y los conflictos geopolíticos, han frenado o revertido el progreso y cumplimiento de la Agenda 2030 (Azmat et al., 2023). Esta situación ha puesto en manifiesto la urgencia de que tanto los gobiernos como las empresas tomen acciones inmediatas para atenderlos (Godinez 2022; Ahmad et al., 2024), toda vez que estos problemas se han vuelto cada vez más urgentes de solucionar (Naseer et al., 2025).

De acuerdo con Wang & Zhao (2025), alcanzar los ODS dentro de un plazo establecido es crucial para el bienestar tanto de las personas como de las sociedades. Sin embargo, es difícil medir con exactitud cuanto avance se tiene a nivel mundial tanto en la sociedad, empresas y gobiernos en el cumplimiento de estos objetivos. En este sentido, estos objetivos representan un conjunto de metas y criterios específicos, 169 en total, que ofrecen un marco integral para la cooperación entre gobiernos, empresas, organizaciones no gubernamentales e individuos con el fin de avanzar hacia un desarrollo sostenible (Qazi, 2025). De acuerdo con Licandro et al. (2024), este desarrollo se entiende como aquel que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer las propias necesidades, por lo tanto, los ODS contribuyen a la estabilidad empresarial, los mercados y las sociedades ya que invertir en la consecución de estos, facilita el crecimiento y la solidez de estos entornos (Cuñat et al., 2024).

Muestra de ello es que, según Bulmer et al. (2024), existe una presión creciente sobre las empresas para responder a los desafíos contemporáneos, lo que las posiciona como agentes duales en materia de sostenibilidad. Por un lado, pueden impulsar prácticas responsables; por otro, pueden generar impactos negativos al priorizar intereses económicos por encima de los sociales y ambientales (Barker, 2025). En este sentido, las acciones orientadas a fortalecer la sostenibilidad corporativa contribuyen a generar conciencia colectiva a favor de un planeta más habitable, en coherencia con las metas propuestas para el año 2030 (Pérez et al., 2024). En consecuencia, el compromiso del sector empresarial resulta fundamental para el cumplimiento de estos objetivos, ya que la alineación de los planes estratégicos con los ODS no solo refuerza la responsabilidad organizacional, sino que también contribuye de manera significativa a la construcción de un futuro sostenible (Pasinovych & Myskiv, 2023; Pohlmann et al., 2020). Por ello, las empresas deberían ser actores clave en el logro de dichos objetivos (Troy et al., 2025), especialmente en un contexto en el que deben adaptarse rápidamente, gestionar recursos limitados y promover el respeto por el medio ambiente y los derechos sociales (Rivera-Torres et al., 2024).

En este sentido, el objetivo de la investigación es identificar si las empresas más grandes según ventas en México contribuyen activamente al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), así como la importancia que le otorgan a la información no financiera y a la promoción de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), en este sentido se propone darles respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo comunican las empresas mexicanas más grandes de acuerdo con Ventas anuales sus acciones y avances en materia de información no financiera relacionada con los ODS? ¿Cuáles son las acciones específicas que las empresas mexicanas más grandes realizan, de acuerdo con sus ventas anuales, para cumplir activamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible?

Metodología

La investigación es humanista-interpretativa, la cual, según Hernández et al. (2018), se orienta a comprender la realidad social a partir de las percepciones, significados y contextos en los que los actores desarrollan sus prácticas, asumiendo que el conocimiento es una construcción subjetiva y dinámica. En este sentido, el estudio se sustentó en el método hermenéutico, entendido como el proceso

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

sistemático de interpretación de textos y discursos para descubrir los sentidos implícitos en ellos (Gadamer, 2010), lo que permitió analizar los informes corporativos y la información no financiera publicada por las empresas.

El diseño adoptado fue de tipo descriptivo–interpretativo, ya que se describieron las acciones empresariales y se interpretaron sus vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible a partir de categorías emergentes. Asimismo, la investigación se sustentó en una metodología documental, dado que el análisis se realizó mediante la revisión sistemática y el examen crítico de la información contenida en los reportes anuales y de sostenibilidad publicados por cada una de las empresas, que constituyeron la principal fuente de datos secundarios. Finalmente, el estudio tuvo un corte transversal, ya que el análisis se centró en la información correspondiente al año 2023, sin contemplar un seguimiento temporal de los casos analizados.

Se seleccionaron las 20 empresas más importantes en México con base en sus ventas anuales de 2023, información publicada por la revista Expansión, que cubre negocios y economía en México y ofrece datos sobre grandes corporaciones, emprendimientos, inversiones y tendencias del mercado. Dentro de este listado se encuentran empresas como: Petróleos Mexicanos, Walmart de México y Centroamérica, América Móvil, Famsa, y Comisión Federal de Electricidad (CFE), así como el sector de comercio y autoservicio, telecomunicaciones, Holding, Servicios financieros y Armadoras. Es importante mencionar que el listado incluye empresas cotizadas en la Bolsa Mexicana de Valores (BMV).

La recolección de datos se centró en la información no financiera, específicamente en reportes públicos, como informes de sostenibilidad y sustentabilidad, y de RSE, disponibles en los sitios oficiales de las empresas; posteriormente, se realizó un análisis cualitativo mediante la identificación de palabras clave, patrones y tendencias en las acciones orientadas al cumplimiento de los ODS. Para el procesamiento y análisis de la información se utilizó el software ATLAS.ti, lo que permitió organizar, interpretar y visualizarla de manera estructurada.

Es importante mencionar que la investigación cumple con los principios éticos; en otras palabras, la información se trató con confidencialidad, los datos se utilizaron y se trataron únicamente en los confines académicos y científicos, y no hubo falsificación de datos en los resultados del análisis. En la Tabla 1 se muestran las empresas seleccionadas para este artículo, con base en las que registraron mayores ventas en 2023 según el listado, así como el sector en el que se desarrollan.

Tabla 1

Empresas más Importantes en México según las Ventas de 2023.

#	Empresa	Ventas (MDP)	Sector
1	Petróleos Mexicanos	1,719,938	Petróleo y gas
2	lmart de México y Centroamérica	886,523	Comercio autoservicio
3	América Móvil	816,013	Telecomunicaciones
4	FEMSA	702,692	Holding
5	omisión Federal de Electricidad	639,844	Electricidad y energía
6	General Motors de México	496,000.	Armadora
7	Grupo Financiero Banorte	459,464.	Servicios financieros
8	Grupo Financiero BBVA	459,338	Servicios financieros
9	Grupo Bimbo	399,879	Alimentos y bebidas
10	Stellantis México	390,000	Armadora
11	Cemex	308,283	Cemento
12	Alfa	291,208	Holding
13	Ford de México	280,974	Armadora
14	Femsa Comercio (OXXO)	278,520	Comercio autoservicio
15	Toyota Motor de México	270,000	Armadora
16	Grupo Coppel	267, 706	Comercio departamental

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

17	Grupo Bal	263, 967	Holding
18	Grupo Comercial Chedraui	263, 058	Comercio autoservicio
19	Grupo México	254, 725	Holding
20	Grupo Financiero City Banamex	245, 628	Servicios financieros

Nota. Adaptado de las empresas más importantes de México 2023, por Revista Expansión (2024). https://n9.cl/zhxk4

Enseguida, en la Tabla 2 se muestran los 17 ODS, que abordan las dimensiones económicas, sociales y de cuidado del medio ambiente. Como se mencionó con anterioridad, todos estos objetivos constituyen una guía funcional global para orientar a gobiernos, empresas y a la sociedad hacia mejores acciones para un desarrollo sostenible. Su aplicación permite identificar problemas y prioridades, así como definir metas y promover medidas responsables.

Tabla 2

Listado de los ODS Comprendidos en la Agenda 2030 de la ONU.

1. Fin a la pobreza		7.- Energía asequible y no contaminante		13.- Acción por el clima	
2. Hambre cero		8.- Trabajo decente y crecimiento económico		14.- Vida submarina	
3. Salud y Bienestar		9.-Industria innovación e infraestructura		15.- Vida de ecosistemas terrestres	
4. Educación de calidad		10.- Reducción de las desigualdades		16.- Paz, justicia e instituciones sólidas	
5. Igualdad de género		11.-Ciudades y comunidades sostenibles		17.- Alianzas para lograr los objetivos	
6. Agua limpia y saneamiento		12.- Producción y consumo responsables			

Nota. Adaptado de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de 2015, por la Organización de las Naciones Unidas (2015). https://n9.cl/ybgd

Resultados

Los resultados se observan según en la Tabla 3 el total de las empresas analizadas, se indican los ODS a los que según sus informes no financieros y la información disponible en sus páginas oficiales contribuyen. Por ejemplo, empresas como Petróleos Mexicanos, Cemex y Chedraui reportan acciones orientadas al cumplimiento de todos los ODS, mientras que empresas como City Banamex no proporcionan información específica en sus plataformas oficiales que haga referencia a la RSE y acciones dirigidas al desarrollo sostenible.

Tabla 3

Empresas Analizadas.

Empresa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Petróleos Mexicanos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Walmart de México y Centroamérica	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
América móvil			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Femsa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
CFE			X		X	X	X	X	X		X	X	X		X		
GM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Banorte			X	X	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X
Bbva	X			X	X	X	X	X	X	X			X			X	X
Bimbo		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Stellantis México / CDMX e	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X
Cemex	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Alfa	X		X	X		X	X		X			X	X				
Ford de México				X		X	X		X		X	X	X				

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

Femsa Comercio (OXXO)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
Toyota Motor de México						X	X	X				X	X		X		X
Grupo Coppel			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X			X	X
Grupo Bal			X	X	X	X	X	X	X			X	X		X		
Grupo Comercial Chedraui	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Grupo México			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		
Grupo Financiero City Banamex																	

Nota. Con información no financiera de las empresas estudiadas (informes de sostenibilidad y de RSE), elaboración propia (2024).

En la siguiente Tabla 4 se muestra cómo las organizaciones presentan la información no financiera y su contribución a los ODS, mientras que algunas emiten reportes bajo el título "informes de sostenibilidad", y otras utilizan la traducción en inglés "sustentabilidad", especialmente las empresas que cotizan en la BMV. Además, existen empresas que comunican sus prácticas de RSE en sus sitios web, y otras que ofrecen información menos detallada, limitándose a exponer planes y acciones generales, como es el caso de Petróleos Mexicanos, BBVA y Cemex. En el contexto de las empresas, la sostenibilidad puede alcanzarse por las mismas siguiendo los aspectos ambientales, sociales y de gobierno corporativo; por ello, el término sostenibilidad o desarrollo sostenible puede considerarse un concepto global que incluye la responsabilidad social corporativa.

Tabla 4

Tipos de Informes de Información no Financiera Relacionada con los Tópicos de RSE y los ODS.

Empresa	Informes de sostenibilidad	Informe de sustentabilidad	Practicas RSE	Plan de sostenibilidad
Petróleos Mexicanos	X			X
Walmart de México y Centroamérica	X	X		
América móvil	X			
Femsa	X			
CFE			X	
GM	X		X	
Banorte		X	X	
Bbva	X			X
Bimbo		X		
Stellantis México / CDMX e	X		X	
Cemex		X	X	X
Alfa	X			
Ford de México		X		
Femsa Comercio (OXXO)	X			
Toyota Motor de México		X		
Grupo Coppel	X		X	
Grupo Bal		X		
Grupo Comercial Chedraui		X		
Grupo México		X		

Nota. Se puede observar una preferencia por los informes de sostenibilidad y sustentabilidad para la emisión de información que aborde los ODS y su información no financiera, elaboración propia (2025).

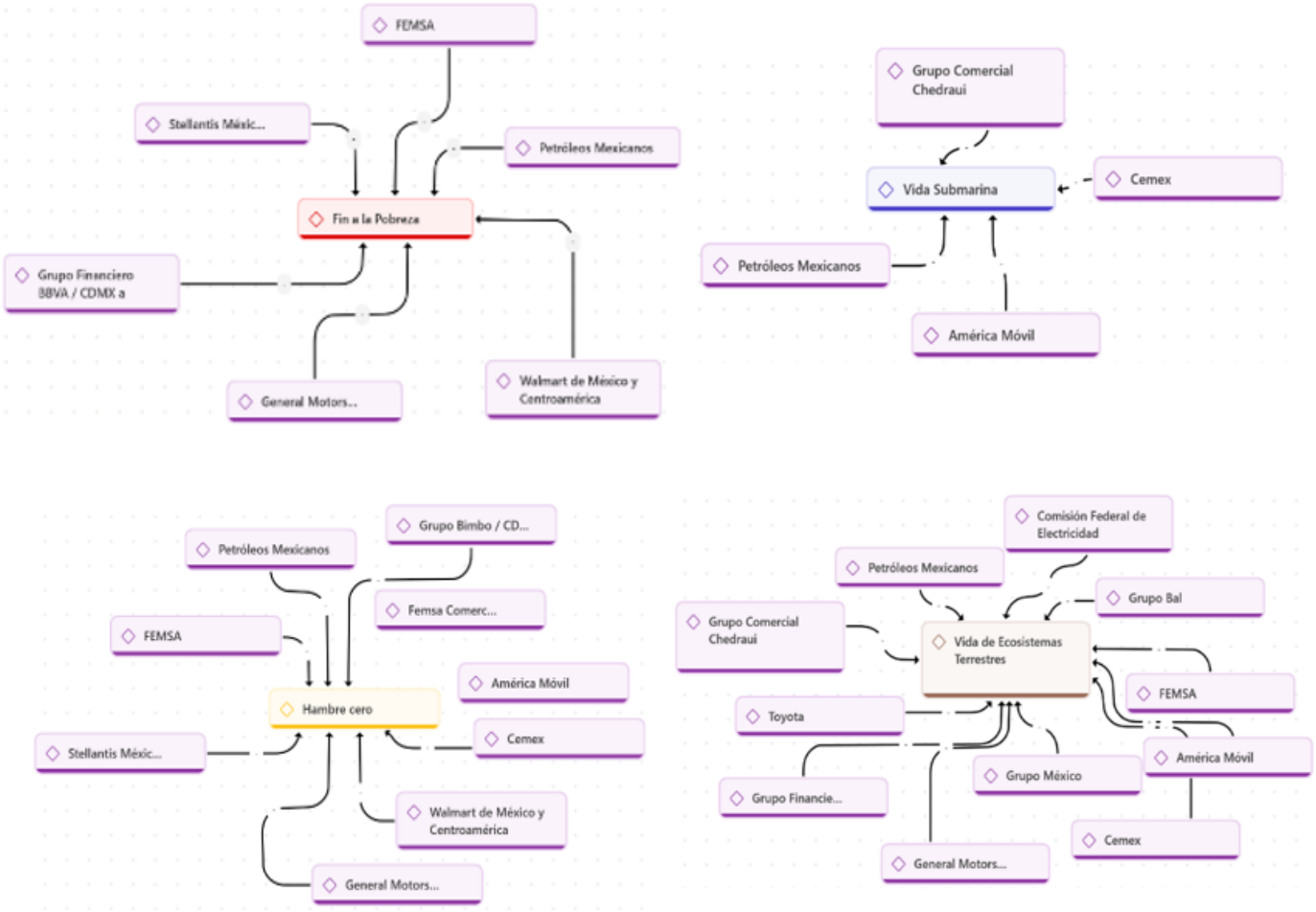
En la Figura 1 se presentan cuatro mapas que abordan los ODS: Fin de la pobreza, Vida submarina, Hambre Cero y Vida de Ecosistemas terrestres, junto con las empresas que mencionan realizar acciones para su cumplimiento. Cabe destacar que estos ODS registran menor atención por parte de las organizaciones analizadas y,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

dentro de las acciones generales que mencionan las organizaciones para el cumplimiento de estos objetivos, son recursos básicos para los trabajadores: salario mínimo y empleo formal, educación laboral, apoyo a la innovación en alimentos, donación de despensas y alimentos, tratamiento residual, reforestación y restauración, entre otros.

Figura 1

Empresas que Contribuyen al Fin de la Pobreza, Vida Submarina, Hambre Cero, Vida de Ecosistemas Terrestres.



Nota. Los resultados de la Figura 1 muestran las empresas que contribuyen al objetivo final de la pobreza, vida submarina, Hambre cero y Vida de ecosistemas terrestres, elaboración propia (2025).

En la Figura 2 y Figura 3 se observan los dos objetivos con más acciones realizadas por todas las organizaciones: Energía esquiable y no contaminante y Agua limpia y saneamiento. Es importante destacar que estos dos objetivos concentran tanto el mayor volumen de iniciativas como el mayor número de empresas que los atienden. En otras palabras, las empresas en México muestran una mayor inclinación por los objetivos relacionados con la protección y el cuidado del medio ambiente.

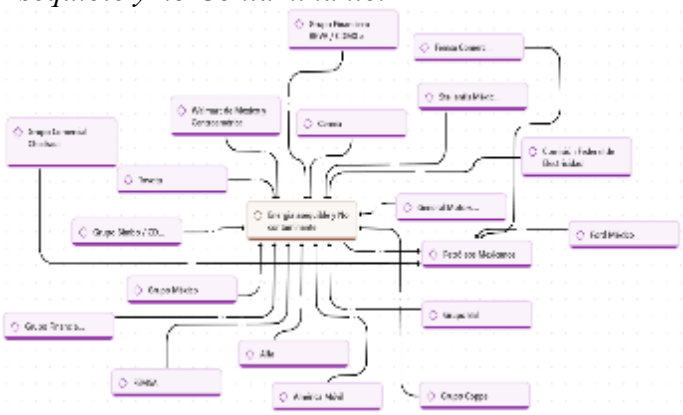
En las empresas analizadas previamente y de acuerdo con los resultados planteados en la Tabla 2 y la Tabla 3, las organizaciones en México repiten patrones de acción sobre los ODS, lo anterior debido a que tienden a enfocarse en aquellos en los cuales están directamente vinculadas en sus operaciones, su entorno regulatorio y su impacto inmediato, como el agua limpia y saneamiento y la acción por el clima. Estos objetivos suelen recibir mayor atención debido

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

a las presiones ambientales, normativas y reputacionales que afectan su desempeño. En contraste, los objetivos como el Hambre cero y Vida submarina se perciben como menos relativos a la actividad y, por ello, se pueden considerar como secundarios.

Figura 2

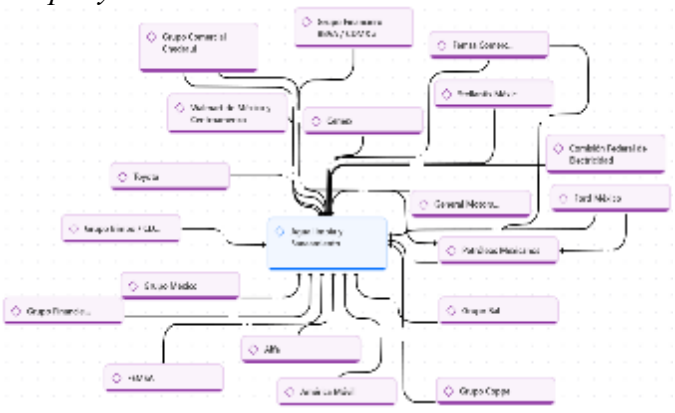
Empresas que Contribuyen al Objetivo de Energía Asequible y no Contaminante.



Nota. Los resultados de la figura dos muestran a las empresas que contribuyen al objetivo de una energía asequible y no contaminante. Elaborada por los autores con base en información no financiera (2024).

Figura 3

Empresas que Contribuyen al Objetivo de Agua Limpia y Saneamiento.



Nota. Nota. Los resultados de la figura 2 muestran las empresas que contribuyen al objetivo "Agua limpia y saneamiento", elaborado por los autores con base en información no financiera (2024).

De acuerdo con Galletta et al. (2024), mencionan que en el ámbito de la sostenibilidad empresarial existe un término conocido como greenwashing, el cual hace referencia a las prácticas mediante las cuales las empresas presentan una imagen ambientalmente responsable que no corresponde a sus acciones reales. Esta estrategia puede manifestarse a través de campañas publicitarias, etiquetados o discursos corporativos que exageran o distorsionan los beneficios ambientales de productos y servicios, generando una percepción positiva que no siempre está sustentada en hechos verificables.

En este sentido, las empresas en México incorporar de diversas formas información no financiera con el propósito de hacer conciencia a sus consumidores, competidores y demás partes intestadas sobre las acciones que contribuyen al logro de los ODS, en suma, ello resulta perjudicial para ellas realizar publicidad engañosa toda vez que tiene efectos negativos para los consumidores, las marcas, las organizaciones, la credibilidad, así como el valor general de la marca (Santos et al., 2024).

Por otro lado, entre los patrones y categorías identificados en las empresas analizadas destaca la ausencia de formatos estandarizados para reportar los avances en los ODS. No se observan acciones específicas ni indicadores homogéneos; por el contrario, los informes presentan únicamente lineamientos generales que cada organización interpreta según sus propios criterios para demostrar su contribución a la Agenda 2030. Este hallazgo adquiere relevancia porque refleja una problemática global: tampoco existe, a nivel internacional, un mecanismo unificado u obligatorio que permita verificar de manera rigurosa el cumplimiento efectivo de los ODS. En consecuencia, la falta de uniformidad dificulta comparar resultados, evaluar impactos concretos y asegurar que las acciones empresariales respondan de manera efectiva a las metas planteadas.

Como se observó en las figuras generadas por el software ATLAS.ti, las acciones en caminadas al cumplimiento de la Agenda 2030 se orientan en mayor medida a la protección y cuidado del medio ambiente, ello incluye el uso eficiente del agua y reducción en su uso, tratamiento de aguas residuales, inversión en pozos, plantas de tratamiento, captación de lluvia, instalación de paneles solares y energía eólica, inversión en innovación energética, reducción de la huella de carbono entre otras.

Según Larrinaga & Bebbington (2021), sostienen que existen objetivos a los que las organizaciones otorgan menor importancia, como la vida submarina. Además, los ODS incluyen aspectos

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

sociales y económicos que deben ser abordados en su conjunto por las empresas a nivel mundial, toda vez que su adopción actúa como una forma de presión normativa, ya que no es obligatoria y depende de las expectativas del grupo de interés sobre lo que la empresa debería llevar a cabo.

Se resume que las empresas consideran importantes las publicaciones de resultados anuales globales, la publicación de reportes financieros y no financieros, particularmente los reportes de sostenibilidad, y el grado de avance en el cumplimiento de los ODS de la Agenda 2030. Por otro lado, los objetivos de la investigación fueron identificar la forma de comunicación que adoptan las empresas con mayores ventas en México respecto al cumplimiento de los ODS. Se evidencia que lo hacen mediante informes de sostenibilidad en sus páginas oficiales, así como mediante planes de sostenibilidad e informes de RSE.

Particularmente en el caso de Pemex, la cual se encuentra en primer lugar debido al número de ventas, presentó sus informes no financieros en su página Web donde incluye en sus temas centrales la seguridad y salud, la protección ambiental, el cambio climático y la gestión de energía además hacen hincapié en la prevención de la corrupción, la igualdad, no discriminación, además que comparte dicha información como plan de sostenibilidad de la empresa. Walmart México enfatiza particularmente aspectos relacionados con los residuos, así como una cadena de suministro que incluye transporte eficiente, reciclaje, reducción del uso del agua y energía renovable. América Móvil, por su parte, tiene objetivos propios enfocados a los ODS, que incluyen aspectos ambientales, sociales, laborales y de gobierno corporativo.

Asimismo, Femsa, por su parte, incluye temas como energía renovable, cuidado del agua e incluye 3 categorías principales: nuestra gente, con temas de igualdad, inclusión, derechos humanos y laborales, bienestar integral; nuestra comunidad, con temas de bienestar comunitario, fomento económico, abastecimiento sostenible; y, finalmente, nuestro planeta, al considerar acciones por el clima, gestión del agua y economía circular.

La CFE enfoca sus reportes hacia los RSE, y en cuanto a los ODS enfatizan en los proyectos de energía renovable, la oolítica solar, Geo termoeléctrica, Hidroeléctrica, Bioenergía, Hidrogeno bajo en carbono, en otras palabras, objetivos 9 y 11. General Motors tiene un breve reporte de sostenibilidad que aborda tres pilares: el medio ambiente, la educación de calidad y el apoyo a la comunidad.

Para Banorte quien utiliza la palabra sustentabilidad para referirse al alcance de los ODS, consideran aspectos como finanzas sustentables, banca incluyente, e incluyen temas de riesgo de sustentabilidad, educación ambiental, becas a estudiantes, además de temas relacionados con los créditos y bonos verdes. BBVA tiene iniciativas internacionales en temas de sostenibilidad que incluyen acciones por el clima, energía no contaminante y producción y consumo responsables, además de edificios verdes.

Bimbo es otra de las empresas que incorpora el término de sustentabilidad en su reporte y contempla programas sociales, educación nutrimental, hambre cero, además de una política global de bienestar que incluye actividad física, vida laboral, alimentación adecuada, salud y equilibrio de vida. Stellantis, por su parte, aborda el avance en los ODS, a nivel mundial, no específicamente en México, en donde se abordan temas como la huella del carbono, la electricidad descarbonizada, la economía circular y el compromiso con la comunidad.

En el caso de Cemex, mencionan estar alineados a los 17 ODS y cuentan con programas de vivienda, de integración social y medio ambiente, por su parte ALFA, muestra una filosofía alineada a la RSE, y tiene su propio modelo de sostenibilidad que incluye: Medio ambiente, Bienestar interno, Economía y nuestra comunidad. Ford maneja sus reportes de sostenibilidad de manera global, no específicos a México, sin embargo, sus principales acciones van en función del cambio climático que incluye, materiales, energía, residuos y cuidado del agua, así como un enfoque hacia la economía circular, en esta misma sintonía se encuentra Toyota quien tampoco tiene informes de sostenibilidad expuestos en sus páginas, pero si hace alusión a acciones de responsabilidad social, con un enfoque mayor hacia los ODS del medio ambiente.

Grupo Coppel presenta su informe de sostenibilidad, con apego a los principios de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE), y pone

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

énfasis en el fortalecimiento de la educación financiera. En contraste, Grupo Bal no publica reportes de sustentabilidad; sin embargo, cuenta con un código de ética y conducta que incorpora lineamientos relacionados con el cumplimiento regulatorio, la inclusión, la diversidad y la no discriminación, así como con la salud y seguridad en el trabajo, la atención a los grupos de interés, la prevención de la corrupción y el compromiso con la sostenibilidad.

Además, Chedraui afirma que tiene un fuerte compromiso hacia la sostenibilidad con enfoque hacia el impacto ambiental y proyectos sustentables en las comunidades, Grupo México se alinea tanto con los reportes RSE, e incluye una política general del desarrollo sostenible. No se encontraron reportes de sostenibilidad de la empresa Citybanamex y los reportes en su página son del año 2018; sin embargo, como parte de la búsqueda, las últimas noticias relacionadas con los ODS y esta empresa mencionan que incentivan a los negocios sustentables a través de crédito para las PYMES.

Discusiones

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 constituyen una guía de acción y un conjunto de metas orientadas a mejorar el bienestar de las personas a nivel global. Un pilar fundamental para el logro de estos objetivos son las personas y la sociedad en su conjunto, pero, sobre todo, las organizaciones, ya que poseen la capacidad de comunicar información y evidenciar las acciones realizadas en favor de su cumplimiento. En particular, las organizaciones, especialmente las de mayor tamaño, buscan fortalecer sus estrategias de comunicación mediante la incorporación de información no financiera dirigida a sus partes interesadas, entre ellas proveedores y consumidores, quienes son cada vez más exigentes y valoran la participación de entidades comprometidas con el bienestar común y el desarrollo sostenible.

La base teórica de esta investigación se sustenta en la teoría de sistemas, la cual propone analizar los fenómenos desde una perspectiva integral. Esta visión concibe al sistema como un conjunto interrelacionado de elementos y destaca la importancia de comprender sus conexiones para interpretar la realidad de manera global y holística (Tamayo y Tamayo, 1999). Bajo este enfoque, los ODS no pueden abordarse de forma aislada, sino como metas interdependientes cuyo logro depende de las sinergias, los impactos cruzados y los vínculos entre sus tres dimensiones fundamentales.

Desde la perspectiva de la teoría de la agencia, las organizaciones pueden entenderse como equipos orientados a la satisfacción de intereses propios; no obstante, su sostenibilidad a largo plazo depende de su capacidad para establecer y mantener relaciones duraderas con sus partes interesadas (Castaño, 1999). En este sentido, la continuidad organizacional se concibe a partir de una interacción responsable con los *stakeholders* y de una contribución activa al bien común. De manera complementaria, Gómez (2023) subraya la necesidad de fortalecer la educación ambiental tanto en el ámbito empresarial como en la sociedad en general, como elemento clave para la preservación del planeta y la mejora de las condiciones de vida.

México tal y como menciona Rubinstein (2023), es un país especialmente afectado por la crisis socioambiental provocada por el modelo productivo actual y los efectos del cambio climático, lo que afecta no solo al ambiente, sus especies y ecosistemas, sino también a la población particularmente la más vulnerable, por tal motivo las empresas buscan realizar acciones que aumenten la percepción positiva por parte de las partes interesadas y la sociedad en general, ya que se ha demostrado que existe un intereses mayor por estas, y que consecuentemente se relaciona con un mejor desempeño financiero (Correa et al., 2020). En otras palabras, la divulgación de esta información influye en el posicionamiento de las organizaciones en el mercado y en su competitividad (Olaya et al., 2025).

Estudios como el de Abeysekera (2022) sugieren que la información propia para la realización de informes corporativos en las organizaciones debe incluir datos de sostenibilidad siempre y cuando los resultados e impactos en la sostenibilidad obtenidos sean a partir de las entradas y salidas de capital financiero e intelectual y aseveran que hasta el momento no se pueden realizar comparativos entre empresas debido a que no existe una técnica de medición que conduzca a comparaciones significativas. A pesar de que se han propuesto

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

iniciativas de contenidos conceptuales y normativos, orientadas a impulsar la adopción de RSE y a enriquecer el contenido y la veracidad de los informes de sostenibilidad.

Finalmente, el camino hacia los informes de sostenibilidad más estandarizados responde a las demandas de información relevante y, sobre todo, comparable en cuanto a los factores ambientales, sociales y de gobernanza (Jørgensen et al., 2022). Lo anterior se basa en reconocer que las prácticas sostenibles contribuyen no solo a los activos tangibles y a la rentabilidad, sino también al valor intangible, cada vez más crucial para la apreciación de las partes interesadas a largo plazo (Lapinskaitė et al., 2025). Sin embargo, a pesar de que, en respuesta al aumento de los intereses de los inversores con la información relacionada con la sostenibilidad, las iniciativas de presentación de informes y divulgación de la misma se están desarrollando a nivel mundial (Barth et al., 2025).

Este estudio sobre los ODS en México presenta varias limitaciones que deben reconocerse. En primer lugar, se basa exclusivamente en información pública disponible, lo que limita la profundidad del análisis y excluye las perspectivas internas de las organizaciones. Asimismo, la ausencia de entrevistas limita la posibilidad de contrastar datos y comprender prácticas más allá del discurso institucional, lo que puede acentuar el sesgo de autorreporte. También se reconoce la falta de un enfoque longitudinal que permita evaluar la evolución real de los avances a lo largo del tiempo. Finalmente, se sugiere realizar investigaciones comparativas entre sectores o regiones del país para enriquecer la comprensión del cumplimiento de los ODS.

Conclusiones

En primer lugar, la importancia del estudio radica en evidenciar cómo las organizaciones en México comunican y reportan sus avances en relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos en la Agenda 2030. El análisis de la información de las veinte empresas más grandes del país, según su volumen de ventas, permitió comprender cómo estas organizaciones integran la sostenibilidad en sus discursos corporativos y en sus prácticas de reporte. Asimismo, el estudio permitió identificar patrones comunes y áreas de oportunidad en la forma en que las empresas gestionan, comunican y divulgan sus acciones orientadas al desarrollo sostenible. En particular, se observó que, si bien existe un esfuerzo por alinear las estrategias corporativas con los ODS, este no siempre se traduce en información clara, comparable y sistemática. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de fortalecer los mecanismos de reporte, de tal manera que no solo cumplan una función informativa, sino que también fomenten una mayor transparencia, la rendición de cuentas y una toma de decisiones empresariales orientada al bien común.

Por otro lado, los hallazgos sugieren que la forma en que se reportan los avances, con un énfasis marcado en ciertos objetivos específicos y una atención limitada a otros, así como la ausencia de indicadores estandarizados, pueden influir negativamente en la velocidad y eficacia del progreso hacia el cumplimiento de la Agenda 2030. Esta heterogeneidad en los reportes dificulta la evaluación objetiva del impacto real de las acciones empresariales y limita la posibilidad de realizar comparaciones consistentes entre organizaciones, sectores o periodos de tiempo.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el alcance metodológico del presente estudio mediante la inclusión de técnicas cualitativas, como entrevistas a directivos y responsables de sostenibilidad, así como el análisis de una muestra más amplia y diversa de empresas. Asimismo, realizar estudios comparativos entre países, industrias y tamaños organizacionales permitiría profundizar en la comprensión real del grado de implementación de los ODS y de los factores que favorecen u obstaculizan su cumplimiento. De esta manera, se contribuiría de manera más sólida al debate académico y práctico sobre el papel del sector empresarial en la construcción de un desarrollo sostenible a largo plazo.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

profesionales que puedan influir en los resultados obtenidos o condicionar su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio no requirió aprobación de un comité de ética, al basarse exclusivamente en información pública no financiera de las empresas analizadas. No involucró participantes humanos ni datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, la transparencia analítica y el rigor académico en la sistematización e interpretación de la información.

Referencias

Abeysekera, I. (2022). A framework for sustainability reporting. Sustainability Accounting, *Management and Policy Journal*, 13(6), 1386–1409. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-08-2021-0316

Ahmad, N., Samad, S., & Han, H. (2024). Charting new terrains: How CSR initiatives shape employee creativity and contribute to UN-SDGs in a knowledge-driven world. *Journal of Innovation and Knowledge*, 9(4). https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100557

Azmat, F., Lim, W. M., Moyeen, A., Voola, R., & Gupta, G. (2023). Convergence of business, innovation, and sustainability at the tipping point of the sustainable development goals. *Journal of Business Research*, 167. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114170

Barker, R. (2025). Corporate sustainability reporting. *Journal of Accounting and Public Policy*, 49, 107280. https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2024.107280

Barth, M. E., Cahan, S. F., Chen, L., Venter, E. R., & Wang, R. (2025). Textual dimensions of sustainability information, stock price informativeness, and proprietary costs: Evidence from integrated reports. *British Accounting Review*. https://doi.org/10.1016/j.bar.2024.101512

Bulmer, S., Palakshappa, N., Dodds, S., & Harper, S. (2024). Sustainability, brand authenticity and Instagram messaging. *Journal of Business Research*, 175. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114547

Castaño, G. (1999). *Teoría de la agencia y sus aplicaciones*. Universidad Nacionall de Colombia.https://n9.cl/c1zql

Chen, G., Sabir, A., Rasheed, M. F., Belascu, L., & Su, C. W. (2024). Green marketing horizon: Industry sustainability through marketing and innovation. *Journal of Innovation and Knowledge*, 9(4). https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100606

Clegg, S. R., Cunha, M. P., López, A., Sirage, E., & Rego, A. (2024). Tackling sustainable development goals through new space. *Project Leadership and Society*, 5. https://doi.org/10.1016/j.plas.2023.100107

Correa-García, J. A., & Vásquez-Arango, L. (2020). Desempeño ambiental, social y de gobierno (ASG). *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 28(2), 67–83. https://doi.org/10.18359/rfce.4271

Cuñat-Giménez, R.J., & Pizarro-Barceló, R. (2024). Desarrollo sostenible y aplicación de los ODS sociales en las empresas valencianas: un enfoque según su tamaño y tipo. *Revista Empresa y Humanismo*, 51–77. https://doi.org/10.15581/015.xxvii.2.51-77

Gadamer, H. G. (2010). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (A. Agud Aparicio & J. García Gibson, Trads.). Ediciones Sígueme.

Galletta, S., Mazzù, S., Naciti, V., & Paltrinieri, A. (2024). A PRISMA systematic review of greenwashing in the banking industry: A call for action. *Research in International Business and Finance*, *69*. https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2024.102262

Gomez-Reyes, L. P. (2023). Incoherencias entre el Saber y la Práctica Ambiental: Una Reflexión desde la Epistemología Ambiental. *Revista Docentes 2.0*, *16*(1), 29–36. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.366

Godinez-Reyes, N. L. (2022). Impacto de la responsabilidad social empresarial en el desarrollo sostenible en México. *Espacios*, 108–121. https://doi.org/10.48082/espacios-a22v43n11p08

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Jørgensen, S., Mjos, A., & Pedersen, L. J. T. (2022). Sustainability reporting and approaches to materiality: tensions and potential resolutions. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 13(2), 341–361. https://doi.org/10.1108/SAMPJ-01-2021-0009

Lapinskaite, I., Stasytyte, V., & Skvarciany, V. (2025). Unveiling how efficiently sustainability transforms into intangible assets of financial institutions. *Research in International Business and Finance*, 76. https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2025.102835

Larrinaga, C., & Bebbington, J. (2021). The pre-history of sustainability reporting: a constructivist reading. *Accounting,*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
248-259

Auditing and Accountability Journal, 34(9), 131–150. https://doi.org/10.1108/AAAJ-03-2017-2872

Licandro, O., Ortigueira-Sánchez, L. C., & Barrueta Pinto, M. C. (2024). Compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el desempeño económico y los recursos humanos. *Revista Venezolana de Gerencia*, *29*(108), 1483–1503. https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.108.1

Naseer, M. M., Hunjra, A. I., Palma, A., & Bagh, T. (2025). Sustainable development goals and environmental performance: Exploring the contribution of governance, energy, and growth. *Research in International Business and Finance*, 73, 102646. https://doi.org/10.1016/j.ribaf.2024.102646

Olaya Correa, S., Mejía-Cano, T. K., Andrés Correa-García, J., & Andrés Correa-Mejía, D. (2025). Influencia de la divulgación de prácticas ambientales, sociales y de buen gobierno en los flujos de caja libre de empresas latinoamericanas. 11(25), 3097. https://doi.org/10.22430/24223182.3097

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible.* https://n9.cl/k7kp

Pasinovych, I., & Myskiv, G. (2023). Ukrainian context of sustainable development and the role of business in its achievement. *Regional Science Policy and Practice*, 15(1), 161–180. https://doi.org/10.1111/rsp3.12619

Pérez-Solorzano, J. M., Andrade-Estrada, M. G., & López-Morales, J. S. (2024). Multinacionales mexicanas y los Objetivos del Desarrollo Sostenible: El caso de CEMEX y BIMBO. *Newman Business Review*, *10*(1), 105–123. https://doi.org/10.22451/3002.nbr2024.vol10.1.10095

Pohlmann, C. R., Scavarda, A. J., Alves, M. B., & Korzenowski, A. L. (2020). The role of the focal company in sustainable development goals: A Brazilian food poultry supply chain case study. Journal of Cleaner Production, 245. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.118798

Qazi, A. (2025). Risk forecasting for shortfalls in achieving sustainable development goals: A corruption perspective. *Journal of Safety Science and Resilience*, 6(2), 237–249. https://doi.org/10.1016/j.jnlssr.2024.10.003

Revista Expansión. (2024). *Empresas y sostenibilidad: desafíos ante la agenda global.* https://expansion.mx

Rivera-Torres, P., Valero-Gil, J., Suárez-Pérales, I., & Garcés-Ayerbe, C. (2024). Navigating toward the promised land of digitalization and sustainability convergence. *Technological Forecasting and Social Change, 202*, 122418. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.122418

Rubinstein, I. F. (2023). Construcción de la sostenibilidad en México. *Intersecciones En Comunicación*, 2(17). https://doi.org/10.51385/ic.v2i17.184

Santos, C., Coelho, A., & Marques, A. (2024). A systematic literature review on greenwashing and its relationship to stakeholders: state of art and future research agenda. *Management Review Quarterly*, *74*(3), 1397–1421. https://doi.org/10.1007/s11301-023-00337-5

Tamayo y Tamayo, M. (1999). *El proceso de la investigación científica* (3.ª ed.). Limusa.

Troy, C. L. C., Eng, N., & Overton, H. (2025). Corporate support for the sustainable development goals: Effects of symbolic and substantive communication. *Public Relations Review*, 51(2). https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2025.102545

Wang, G., & Zhao, B. (2025). Research hotspots and trends in sustainable development goals. *Environmental and Sustainability Indicators*, 26. https://doi.org/10.1016/j.indic.2025.100722

Cómo citar

Romero-Sainz, A., Bernal-Domínguez, D., & Conde-López, J. (2026). Prácticas Empresariales Vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 248-259. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.770

OPEN ACCESS

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

ARTÍCULO

Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico

Strengthening Mathematical Learning in Young School-Age Children Through a Didactic Module

Juan Felipe Buritica-Quiroz[1], Diego René Urgilés-Contreras[2] y Juan Pablo Vázquez-Loaiza[3]

[1]Universidad Politécnica Salesiana - UPS, Cuenca, Ecuador, email: jburitica@est.ups.edu.ec
[2]Universidad Politécnica Salesiana - UPS, Cuenca, Ecuador, email: durgiles@ups.edu.ec
[3]Grupo de Investigación de la Gestión de las Mipymes - Universidad Politécnica Salesiana, Cuencas, Ecuador, email: jvazquez@ups.edu.ec

Recibido: Septiembre 30, 2025 | **Aceptado:** Febrero 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.766

RESUMEN

El aprendizaje matemático es fundamental en el desarrollo cognitivo infantil; sin embargo, muchos niños enfrentan dificultades para asimilar conceptos clave, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y evidencia la necesidad de fortalecer este proceso desde edades tempranas. El propósito de la investigación consistió en la construcción e integración de un módulo de aprendizaje didáctico orientado al fortalecimiento del aprendizaje matemático en niños de 6 a 10 años, atendiendo a las limitaciones de los métodos de enseñanza tradicionales. Se enmarcó en el paradigma pragmático, bajo el método hipotético-deductivo, con un enfoque mixto y diseño anidado concurrente, de predominio cuantitativo, de tipo cuasiexperimental y de corte longitudinal a corto plazo. Se aplicaron evaluaciones cualitativas (observación estructurada) a niños de 6 años, integradas con evaluaciones cuantitativas (prétest-postest) en niños de 7 a 10 años, lo que permitió un análisis integral de los datos. Para el análisis estadístico se empleó la prueba de chi cuadrado con el propósito de determinar si la proporción de niños que lograron una mejora igual o superior al 20 por ciento era estadísticamente significativa. Los resultados mostraron que el 50 por ciento de los participantes alcanzó ese nivel de mejora, lo que permitió rechazar la hipótesis nula y confirmar el impacto positivo del módulo. A pesar del tamaño muestral reducido, la evidencia respalda la eficacia del módulo como herramienta didáctica con potencial de aplicación en diversos entornos educativos.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje matemático, educación inicial, módulo didáctico, metodologías lúdicas, desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

Mathematical learning is fundamental to children's cognitive development; however, many children struggle to grasp key concepts, negatively impacting their academic performance and highlighting the need to strengthen this process from an early age. The purpose of this research was to develop and integrate a didactic learning module designed to enhance mathematical learning in children aged 6 to 10, addressing the limitations of traditional teaching methods. The study was framed within the pragmatic paradigm, employing the hypothetico-deductive method, a mixed-methods approach, and a concurrent nested design. It was predominantly quantitative, quasi-experimental, and longitudinal, with a short-term focus. Qualitative assessments (structured observation) were administered to 6-year-old children, integrated with quantitative assessments (pretest-posttest) in children aged 7 to 10, enabling a comprehensive data analysis. For statistical analysis, the chi-square test was used to determine if the proportion of children who achieved an improvement of 20 percent or more was statistically significant. The results showed that 50% of participants reached this level of improvement, allowing the null hypothesis to be rejected and confirming the module's positive impact. Despite the small sample size, the evidence supports the module's effectiveness as a teaching tool with potential applications across various educational settings.

KEYWORDS: Mathematical learning, early childhood education, didactic module, playful methodologies, cognitive development.

Cómo citar

Buritica-Quiroz, J., Urgilés-Contreras, D., & Vázquez-Loaiza, J. (2026). Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 260-270. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.766

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

Introducción

El aprendizaje matemático es fundamental en el desarrollo cognitivo infantil; sin embargo, muchos niños enfrentan dificultades para asimilar conceptos clave, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y evidencia la necesidad de fortalecer este proceso desde edades tempranas. El desarrollo cognitivo infantil se sustenta en múltiples procesos que permiten a los niños adquirir habilidades esenciales para su vida académica. Entre estas habilidades, el razonamiento lógico, la resolución de problemas y la comprensión numérica constituyen pilares fundamentales para su formación escolar. Sin embargo, diversos estudios señalan que una parte significativa de los niños presenta dificultades para asimilar conceptos matemáticos fundamentales, lo que afecta negativamente su desempeño académico y limita su progreso en niveles educativos posteriores. Además, investigaciones han demostrado que factores socioeconómicos influyen en la competencia numérica temprana y en la aparición de dificultades matemáticas (Jordan & Levine, 2009). Esta problemática evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas que fortalezcan el aprendizaje de las matemáticas desde edades tempranas.

A pesar de la importancia de las matemáticas en la formación integral, muchos niños de entre 6 y 10 años enfrentan barreras conceptuales y metodológicas que dificultan la apropiación de contenidos básicos. Estas dificultades suelen estar relacionadas con prácticas de enseñanza tradicionales que no consideran los estilos de aprendizaje, el ritmo individual ni la motivación intrínseca de los estudiantes. Como resultado, se generan vacíos cognitivos que afectan la comprensión progresiva de la asignatura y reducen la eficiencia de los procesos educativos.

Por su parte, Cabezas (2021) evidencia que el uso de juegos didácticos favorece la comprensión de conceptos básicos en entornos escolares. En esta misma línea, Kammerer-Rojas (2023) sostiene que la aplicación de estrategias instruccionales estructuradas favorece el desarrollo del pensamiento lógico-matemático, al promover actividades que estimulan la resolución de problemas, la seriación, la clasificación y la comprensión de relaciones numéricas en niños de educación inicial. De manera similar, Rodríguez et al. (2024) destacan que la implementación de metodologías dinámicas incrementa la motivación y el rendimiento académico en matemáticas. Además, la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (2010) resalta la importancia de herramientas pedagógicas innovadoras para mejorar los resultados educativos mediante intervenciones estructuradas y evaluaciones continuas. Estas propuestas respaldan la pertinencia de desarrollar módulos interactivos adaptados a las necesidades del estudiante. Esto coincide con estudios que demuestran mejoras cuantitativas (Ramani & Siegler, 2008).

El propósito de esta investigación fue la construcción e integración de un módulo de aprendizaje didáctico orientado al fortalecimiento del aprendizaje matemático en niños de 6 a 10 años. En este sentido, la pregunta que guía el estudio es la siguiente: ¿De qué manera la implementación de un módulo de aprendizaje didáctico influye en la mejora del desempeño matemático de los niños de 6 a 10 años? Esta interrogante permite evaluar el impacto del módulo y analizar su pertinencia como herramienta educativa para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

La investigación se fundamentó en el paradigma pragmático, que se centra en la utilidad y la aplicación práctica del conocimiento para resolver problemas concretos en contextos educativos (Hernández et al., 2014). Se empleó el método hipotético-deductivo, que parte de la formulación de hipótesis derivadas de la teoría para su contrastación con la realidad empírica. El estudio adoptó un enfoque mixto, definido por Hernández et al. (2014) como un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema complejo.

El diseño específico fue de tipo anidado concurrente de predominio cuantitativo. En este modelo, los datos cualitativos (observación de niños de 6 años) se incrustaron en el marco principal cuantitativo para enriquecer la interpretación de los resultados. Dada la aplicación de un pretest y un postest con una intervención intermedia, el estudio

Cómo citar
Buritica-Quiroz, J., Urgilés-Contreras, D., & Vázquez-Loaiza, J. (2026). Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 260-270. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.766

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

corresponde metodológicamente a un diseño cuasiexperimental de corte longitudinal de corto plazo, lo que permite analizar la evolución de las variables en el tiempo.

La población, concebida como el conjunto total de unidades de análisis que comparten características comunes relevantes para el estudio (Hernández et al., 2014), estuvo conformada por niños de entre 6 y 10 años, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Cuenca, quienes participaron en el proceso de evaluación del módulo didáctico implementado.

Para la recolección y el análisis de la información se emplearon técnicas cuantitativas y cualitativas, acordes con el enfoque mixto del estudio. En el componente cuantitativo se aplicaron pruebas de evaluación pretest y postest a estudiantes de 7 a 10 años, cuyos resultados se procesaron mediante la tabulación de frecuencias y contrastes estadísticos. Como herramienta de análisis se utilizó una matriz de registro de datos que permitió organizar los resultados y facilitar su comparación entre ambos momentos de medición. En el componente cualitativo, dirigido a niños de 6 años, se recurrió a la observación estructurada, apoyada en guías diseñadas para registrar el desempeño y las respuestas a las actividades propuestas.

Para interpretar los cambios entre las mediciones pretest y postest, el equipo de investigación estableció a priori un criterio operativo de mejora, definido como un incremento del rendimiento individual igual o superior al 20%. Este umbral se determinó según el criterio de relevancia práctica (effect size proxy), considerando la naturaleza intensiva pero breve de la intervención (dos meses). A diferencia de la significancia estadística, que evalúa si el cambio se debe al azar, este criterio busca identificar si la magnitud del cambio es pedagógicamente valiosa en el contexto escolar específico. No constituye un estándar psicométrico universal, sino un indicador de eficacia sustantiva diseñado para este estudio piloto, que permite discriminar entre variaciones triviales y progresos consolidados en el corto plazo.

Para la recolección de información se emplearon dos instrumentos de evaluación: una prueba diagnóstica inicial y una prueba de seguimiento, aplicados a niños de 7 a 10 años, diseñados para medir cuantitativamente su desempeño matemático antes y después de la intervención. En el caso de los niños de 6 años, la evaluación no se realizó mediante pruebas numéricas formales porque, según Piaget (1970), los niños de la etapa preoperacional (de 2 a 7 años) aún no dominan las operaciones lógicas y presentan limitaciones para comprender tareas simbólicas estructuradas.

Este fundamento coincide con las recomendaciones de NAEYC (2020), que establece que la evaluación en educación inicial debe basarse en la observación, la documentación y el desempeño auténtico, en lugar de en pruebas estandarizadas. Asimismo, Sarama & Clements (2009) señalan que el pensamiento matemático temprano se expresa mediante acciones, el uso de materiales manipulativos y estrategias observables, por lo que su valoración debe centrarse en registros sistemáticos del comportamiento. En coherencia con ello, la evaluación de los niños de 6 años se realizó mediante una guía de observación estructurada que permitió documentar su participación, sus respuestas espontáneas y sus formas de abordar las actividades matemáticas propuestas. Este procedimiento aseguró la pertinencia del método empleado y la validez de la información recopilada, en consonancia con su nivel evolutivo y con los principios reconocidos para la evaluación en educación infantil.

El análisis estadístico, entendido como el conjunto de procedimientos utilizados para interpretar datos mediante técnicas matemáticas (Agresti, 2007), se basó en la prueba de chi cuadrado con el fin de determinar si la proporción de niños que alcanzaron una mejora igual o superior al veinte por ciento era estadísticamente significativa. Este análisis permitió contrastar la hipótesis nula y evaluar el impacto del módulo en el desempeño matemático de los participantes. La información obtenida se examinó de forma cuantitativa para los niños de siete a diez años y de manera cualitativa para los de seis años, dado que su nivel de desarrollo cognitivo requiere una interpretación distinta de sus respuestas.

En relación con la estructura metodológica, se implementó un proceso dividido en varias etapas que incluyó la toma de datos inicial, el seguimiento a corto y largo plazo y el análisis de los resultados obtenidos. Esto permitió medir de manera integral el impacto del módulo en las habilidades matemáticas de los niños participantes, considerando tanto su

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

progreso inmediato como la retención de los aprendizajes. Las sesiones de uso del módulo se realizaron cinco días a la semana durante un periodo de entre veinticinco y treinta y cinco minutos diarios, asegurando condiciones controladas y consistentes para todos los participantes.

Finalmente, se incorporó una declaración ética que cumplió con los principios de confidencialidad, respeto y anonimato. La participación de los niños fue autorizada por sus padres o representantes legales mediante consentimiento informado. Se garantizó que la intervención no generara riesgos ni afectara el bienestar de los participantes, y se aseguró que los datos recolectados se utilizaran exclusivamente con fines académicos, en cumplimiento de los estándares éticos establecidos para la investigación educativa.

Resultados

Para evaluar el impacto del módulo de aprendizaje, se realizaron dos evaluaciones. En primer lugar, se aplicó una evaluación inicial previa al uso del dispositivo, con el fin de establecer una línea base de conocimientos y habilidades matemáticas en la población objetivo. Posteriormente, tras dos meses de implementación del módulo, se efectuó una segunda evaluación para medir los avances obtenidos y determinar su efectividad en el aprendizaje matemático.

Para validar estos resultados, se estableció un protocolo de evaluación estructurado, considerando que el módulo está diseñado para niños de 6 a 10 años. Sin embargo, en el caso de los niños de 6 años, la evaluación se realizó de manera cualitativa. Por otro lado, las pruebas cuantitativas se aplicaron a niños de 7 a 10 años, lo que permitió medir objetivamente los avances en su aprendizaje y analizar la efectividad del módulo como herramienta didáctica innovadora, con potencial para su implementación en otros entornos educativos.

El módulo de aprendizaje se diseñó para utilizarse durante cinco días a la semana, con una duración diaria de entre 25 y 35 minutos; esta rutina busca garantizar un equilibrio entre la exposición suficiente al contenido y la preservación de la motivación de los niños, evitando la sobrecarga cognitiva. La implementación se llevó a cabo en un entorno controlado, asegurando que los participantes tuvieran acceso constante a la herramienta en condiciones óptimas para su uso. Los datos de las dos evaluaciones son los siguientes (ver Tabla 1):

Tabla1

Resultados de las Evaluaciones Inicial y Final del Desempeño Matemático.

EDADES	ESTUDIANTE	EVALUACIÓN 1	EVALUACIÓN 2
7	0	7.88	5.09
	1	7.88	9.9
	2	7.5	9.8
8	3	6.17	6.87
9	4	10	10
	5	4.37	2.69
	6	9.74	6.08
10	7	3.4	9.58
	8	3.19	9.17
	9	2.98	9.16

Nota. Resultados correspondientes a las puntuaciones obtenidas por los niños participantes en la evaluación inicial y la evaluación posterior a la implementación del módulo de aprendizaje., elaboración propia (2025).

Validación de Resultados

Para validar los resultados obtenidos y determinar con precisión el impacto del módulo de aprendizaje en el fortalecimiento de los conocimientos matemáticos, se empleará la prueba estadística de chi-cuadrado. Este método permite contrastar las diferencias en las frecuencias observadas antes y después de la implementación del módulo, con el fin de establecer si las variaciones identificadas responden a un efecto real del

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

tratamiento educativo o si pueden atribuirse al azar. Conforme señala Agresti (2007, p. 39), la aplicación de esta prueba consiste en comparar las frecuencias observadas con las esperadas según la proporción teórica definida, y evaluar la discrepancia entre ambas distribuciones mediante un análisis de bondad de ajuste.

De esta manera, la prueba de chi-cuadrado se convierte en un recurso adecuado para analizar el comportamiento de los datos categóricos obtenidos en el estudio y determinar si los cambios registrados en el desempeño de los estudiantes son estadísticamente significativos. Esta validación permitirá sustentar con rigor el efecto del módulo y garantizar la confiabilidad de las conclusiones a partir de los resultados.

Transformación de Datos

Para facilitar el análisis estadístico y permitir la aplicación de pruebas categóricas, fue necesario transformar las puntuaciones numéricas obtenidas en las evaluaciones inicial y final en datos categóricos. Para ello, se estableció un criterio de mejora que permitiera clasificar el desempeño de cada niño según los cambios observados entre ambas mediciones. La transformación se realizó calculando, para cada participante, la mejora relativa mediante una fórmula que expresa la variación proporcional de su puntaje tras la implementación del módulo de aprendizaje. Este procedimiento permitió distinguir objetivamente a los estudiantes que evidenciaron progreso de aquellos que mantuvieron o disminuyeron su nivel de desempeño. Como resultado, se obtuvieron categorías consistentes que facilitaron el análisis comparativo y la posterior validación estadística de los efectos del módulo, asegurando la coherencia metodológica en el tratamiento de los datos.

$$\text{Mejora} = \frac{\text{Evaluación 2} - \text{Evaluación 1}}{\text{Evaluación 1}}$$

Considerando este principio, se puede clasificar el desempeño de cada uno de los 10 niños, de modo que se aplique el siguiente criterio:

- **Cumple (Sí):** La mejora es mayor o igual al 20%.
- **No cumple (No):** La mejora es inferior al 20%.

Una vez definidos estos parámetros y considerando los requisitos de la prueba de chi-cuadrado de bondad de ajuste, resulta necesario establecer las hipótesis que orientarán el análisis estadístico. En este estudio, se comparó la proporción observada de niños que alcanzaron una mejora mínima del 20% con la proporción teórica esperada del 20% (equivalente a dos participantes). En este contexto, se formularon las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis nula (H_0):** La proporción de niños que mejora al menos un 20% es igual al 20% (dos niños).
- **Hipótesis alternativa (H_1):** La proporción de niños que mejoran al menos un 20% es mayor que el 20%.

Planteamiento de Datos y Cálculo de Porcentaje de Mejora

A partir de los resultados presentados en la Tabla 1, es posible calcular el porcentaje de mejora observado entre la evaluación inicial y la evaluación final de cada participante. Este proceso consiste en comparar ambos puntajes para determinar la variación proporcional que refleja el impacto del módulo de aprendizaje en el desempeño de los niños. Con este propósito, se aplica la fórmula correspondiente al porcentaje de mejora, lo que permite obtener un valor claro y cuantificable para cada caso analizado. De esta manera, el cálculo se convierte en un insumo fundamental para transformar los datos numéricos en información interpretable y coherente con los objetivos del estudio. Una vez obtenidos estos porcentajes, se procede a su análisis y categorización, lo cual constituye la base de las etapas posteriores de validación estadística.

Cómo citar
Buritica-Quiroz, J., Urgilés-Contreras, D., & Vázquez-Loaiza, J. (2026). Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 260-270. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.766

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

- **Niño 1:** $\frac{(5.09-7.88)}{7.88} \approx -0.354 \rightarrow -35.4\% \rightarrow$ **No Cumple**
- **Niño 2:** $\frac{(9.90-7.88)}{7.88} \approx 0.256 \rightarrow 25.6\% \rightarrow$ **Cumple**
- **Niño 3:** $\frac{(9.80-7.50)}{7.50} \approx 0.307 \rightarrow 30.7\% \rightarrow$ **Cumple**
- **Niño 4:** $\frac{(6.87-6.17)}{6.17} \approx 0.113 \rightarrow 11.3\% \rightarrow$ **No Cumple**
- **Niño 5:** $\frac{(10.00-10.00)}{10.00} = 0.0 \rightarrow 0\% \rightarrow$ **No Cumple**
- **Niño 6:** $\frac{(2.69-4.37)}{4.37} \approx -0.384 \rightarrow -38.4\% \rightarrow$ **No Cumple**
- **Niño 7:** $\frac{(6.08-9.74)}{9.74} \approx -0.375 \rightarrow -37.5\% \rightarrow$ **No Cumple**
- **Niño 8:** $\frac{(9.58-3.40)}{3.40} \approx 1.818 \rightarrow 181.8\% \rightarrow$ **Cumple**
- **Niño 9:** $\frac{(9.17-3.19)}{3.19} \approx 1.875 \rightarrow 187.5\% \rightarrow$ **Cumple**
- **Niño 10:** $\frac{(9.16-2.98)}{2.98} \approx 2.074 \rightarrow 207.4\% \rightarrow$ **Cumple**

Clasificación Global y Tabla de Contingencia

Una vez efectuado el cálculo del porcentaje de mejora de cada participante, es posible proceder a la clasificación global conforme al criterio previamente establecido. Esta categorización permite identificar cuántos niños alcanzaron el nivel de mejora requerido y cuántos no lo lograron, lo que genera un conjunto de datos organizado y coherente para su análisis. A partir de esta clasificación, se determinan las frecuencias de cada categoría, lo que facilita la construcción de una tabla de contingencia. Esta tabla, presentada en la Tabla 2, resume de manera estructurada los resultados obtenidos y constituye un insumo fundamental para la aplicación de la prueba de chi-cuadrado. Gracias a esta organización, el análisis posterior puede realizarse con mayor precisión y consistencia metodológica.

Tabla 2

Clasificación de los Participantes según el Criterio de Mejora.

Criterio de Mejora	Frecuencia Observada
Cumple (Sí, ≥20%)	5
No Cumple (No, <20%)	5

Nota. Distribución de frecuencias observadas según el cumplimiento del criterio de mejora establecido para evaluar el impacto del módulo didáctico, elaboración propia (2025).

Aplicación de la Prueba de Chi Cuadrado

Para proceder con la prueba de chi-cuadrado, es necesario establecer con claridad tanto las frecuencias observadas como las esperadas, derivadas del criterio de clasificación previamente definido. Tal como señalan Heredia et al. (2022), este paso constituye la base del cálculo estadístico, pues permite contrastar los valores obtenidos empíricamente con los que se esperarían según la proporción teórica establecida en la hipótesis nula. A partir de esta comparación inicial, se construye la tabla correspondiente que organiza de manera sistemática los datos y facilita su interpretación. En este estudio, dicha información se presenta en la Tabla 3, donde se presentan los valores necesarios para realizar la prueba. Este procedimiento asegura una aplicación rigurosa del método y prepara el terreno para el análisis inferencial que verificará el impacto del módulo de aprendizaje.

Tabla 3

Frecuencias Observadas y Esperadas para la Prueba de Chi Cuadrado.

Categoría	Observada (O)	Esperada (E)
Sí	5	2
No	5	8

Nota. Comparación de las frecuencias observadas y esperadas utilizadas en el cálculo del estadístico chi cuadrado para validar el impacto del módulo, elaboración propia (2025).

Cálculo del Estadístico Chi cuadrado

Para calcular el estadístico chi-cuadrado, es necesario aplicar la fórmula correspondiente, que cuantifica la discrepancia entre las frecuencias observadas y las esperadas. Este procedimiento constituye el núcleo de la prueba, pues determina si las diferencias identificadas responden a variaciones atribuibles al azar o, por el contrario, reflejan una relación significativa entre las variables analizadas. En este estudio, la fórmula se emplea para evaluar el impacto del módulo de aprendizaje a partir de datos previamente categorizados. De esta manera, el cálculo del estadístico se convierte en un paso indispensable en el análisis inferencial, lo que permite avanzar hacia la interpretación de los resultados. A continuación, se presenta la fórmula utilizada para desarrollar este procedimiento.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

$$\chi^2 = \sum \frac{(O-E)^2}{E}$$

En esta fórmula, los valores de O y E representan, respectivamente, las frecuencias observadas y las esperadas, que constituyen los elementos fundamentales para el cálculo del estadístico chi-cuadrado. A partir de esta distinción, es posible determinar la magnitud de la diferencia entre lo registrado en los datos y lo que se anticiparía según la proporción teórica establecida en la hipótesis nula. Con este propósito, se procede a calcular cada uno de los términos correspondientes, evaluando de manera sistemática tanto las frecuencias observadas como las esperadas. Este proceso permite obtener un valor numérico que sintetiza la discrepancia entre ambas distribuciones y servirá para evaluar la significancia del resultado. De esta manera, el cálculo se realiza conforme a los criterios establecidos para garantizar la precisión y la validez del análisis estadístico.

Para la categoría "sí":

$$\frac{(5-2)^2}{2} = \frac{9}{2} = 4.5$$

Para la categoría "no":

$$\frac{(5-8)^2}{8} = \frac{9}{8} = 1.125$$

Ahora bien, se procede a sumar ambos componentes:

$$X^2 = 4.5 + 1.125 = 5.625$$

Grados de Libertad

Para determinar los grados de libertad asociados al cálculo del estadístico chi-cuadrado, es necesario aplicar la fórmula correspondiente que permite establecer el número de valores independientes de la tabla de contingencia utilizada. Este parámetro resulta fundamental para interpretar adecuadamente el valor obtenido del estadístico, ya que define la distribución teórica con la que se comparará dicho valor. En este estudio, los grados de libertad se calculan considerando la estructura de las categorías analizadas y la forma en que se organizan las frecuencias observadas y esperadas. De esta manera, la fórmula empleada asegura que el procedimiento mantenga la coherencia metodológica y el rigor estadístico. A continuación, se presenta la expresión matemática utilizada en este cálculo.

$$gl = k - 1$$
$$gl = 2 - 1$$
$$gl = 1$$

Ahora bien, una vez determinado el número de grados de libertad, es posible identificar el valor crítico correspondiente para evaluar el estadístico chi-cuadrado. Para este propósito, se establece un nivel de significancia previamente definido, lo que permite seleccionar el punto de corte adecuado en la tabla de valores críticos. Considerando este nivel de referencia y los grados de libertad calculados, se obtiene un valor crítico de 3.84, como se aprecia en la tabla de la Figura 1. Este valor actúa como umbral para decidir si la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas es lo suficientemente grande como para rechazar la hipótesis nula. En consecuencia, su correcta identificación constituye un paso esencial en el proceso de interpretación estadística.

Figura 1

Esquema Ilustrativo del Cálculo de Chi-cuadrado (valores críticos y frecuencias observadas).

DISTRIBUCION DE χ^2

Grados de libertad	Probabilidad										
	0,95	0,90	0,80	0,70	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,01	0,001
1	0,004	0,02	0,06	0,15	0,46	1,07	1,64	2,71	3,84	6,64	10,83
2	0,10	0,21	0,45	0,71	1,39	2,41	3,22	4,60	5,99	9,21	13,82
3	0,35	0,58	1,01	1,42	2,37	3,66	4,64	6,25	7,82	11,34	16,27
4	0,71	1,06	1,65	2,20	3,36	4,88	5,99	7,78	9,49	13,28	18,47
5	1,14	1,61	2,34	3,00	4,35	6,06	7,29	9,24	11,07	15,09	20,52
6	1,63	2,20	3,07	3,83	5,35	7,23	8,56	10,64	12,59	16,81	22,46
7	2,17	2,83	3,82	4,67	6,35	8,38	9,80	12,02	14,07	18,48	24,32
8	2,73	3,49	4,59	5.53	7,34	9,52	11,03	13,36	15,51	20,09	26,12
9	3,32	4,17	5,38	6,39	8,34	10,66	12,24	14,68	16,92	21,67	27,88
10	3,94	4,86	6,18	7,27	9,34	11,78	13,44	15,99	18,31	23,21	29,59
	No significativo								Significativo		

Nota. La figura presenta una tabla de valores críticos del chi-cuadrado (χ^2) según los grados de libertad y los niveles de significancia. El valor utilizado en este estudio está señalado con un círculo verde. Moreno Soto (2011).

Los análisis realizados muestran que, de los 10 niños evaluados, 5 alcanzaron una mejora del 20% o

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

más en su desempeño tras la intervención del módulo de aprendizaje, mientras que los otros 5 no lo lograron. Bajo la hipótesis nula se asumía que únicamente el 20% de los niños (dos participantes) alcanzaría una mejora mínima del 20%, de acuerdo con la proporción teórica definida para la prueba de chi-cuadrado. Esta distribución teórica se contrapuso a la observada mediante la construcción de una tabla de contingencia. Tras realizar los cálculos correspondientes, se rescatan los valores más importantes, siendo estos el valor de Chi-cuadrado calculado y el valor de Chi-cuadrado crítico obtenido a través de la tabla de distribución de Chi-cuadrado, por lo que se plantea lo siguiente:

- $\chi^2 = 5.625$
- $\chi^2_{crítico} = 3.84$

Con 1 grado de libertad, el valor de chi-cuadrado calculado supera el umbral crítico de 3.84 para un nivel de significación del 5% y se obtuvo un valor p aproximado de 0.017, lo que indica que la diferencia observada es estadísticamente significativa. Bajo estos criterios, se determina una relación que indica que 5.625 > 3.84. Como el valor de chi-cuadrado calculado es mayor, se rechaza la hipótesis nula H_0. Estos resultados sugieren que la proporción de niños que muestran una mejora significativa es considerablemente mayor que la esperada por azar o en ausencia de intervención; por otro lado, la evidencia estadística respalda la hipótesis alternativa de que el módulo de aprendizaje tiene un impacto positivo en el desempeño de los niños.

Es importante considerar, sin embargo, que el tamaño muestral es pequeño, lo que podría influir en la potencia estadística del análisis; no obstante, el significativo incremento en la proporción de mejoras observadas aporta un argumento sólido en favor de la eficacia del módulo de aprendizaje para potenciar el nivel de conocimiento en la población estudiada.

Discusiones

El análisis de los resultados permite concluir que la implementación del módulo didáctico produjo un impacto positivo en el aprendizaje matemático de los niños en la etapa inicial del sistema educativo. La mejora significativa observada en el 50 por ciento de los participantes, validada mediante la prueba de chi cuadrado, confirma que la intervención fortaleció habilidades matemáticas fundamentales, respondiendo así directamente a la pregunta de investigación planteada.

Los hallazgos concuerdan con lo expuesto por Cheung & Slavin (2013), quienes demostraron que el uso de aplicaciones educativas incrementa el rendimiento matemático al integrar estímulos visuales e interactivos. Del mismo modo, Siegler & Ramani (2009) señalaron que los juegos estructurados facilitan la comprensión numérica, lo cual coincide con la mejora observada tras la aplicación del módulo. Cabezas Quimbiamba (2021) destacó que las actividades lúdicas guiadas promueven la apropiación de conceptos matemáticos básicos, lo cual se relaciona con los resultados obtenidos. Asimismo, Rodríguez Bozquez et al. (2024) encontraron que las metodologías dinámicas incrementan la motivación estudiantil y contribuyen a un mejor desempeño académico, reafirmando la importancia de estrategias didácticas como la implementada en este estudio.

Los resultados también guardan coherencia con los aportes de Geary (2013), quien sostiene que las habilidades matemáticas se fortalecen mediante experiencias estructuradas y orientadas a las etapas cognitivas individuales. Sarama & Clements (2009) argumentan que las trayectorias de aprendizaje mejoran con recursos adaptados al desarrollo infantil, lo cual se refleja en los avances obtenidos. Además, Jordan y Levine (2009) demostraron que factores socioeducativos influyen en la competencia numérica temprana, lo que refuerza la pertinencia de intervenciones como el módulo aplicado.

Respecto a investigaciones que emplean recursos tecnológicos o metodologías lúdicas, Rahman & Ahmar (2016) señalaron que la motivación influye directamente en el rendimiento matemático, mientras que Cankaya & Karamete (2009) demostraron que las actividades digitales breves incrementan la disposición positiva hacia la asignatura. De manera complementaria, Li & Ma (2010) demostraron, mediante un metaanálisis, que el uso de tecnologías digitales tiene un efecto positivo y

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

significativo en el aprendizaje matemático, especialmente cuando las herramientas están alineadas con los objetivos curriculares y facilitan la interacción activa del estudiante con los contenidos. Este hallazgo respalda el potencial de los recursos digitales, como el módulo aplicado en este estudio, para mejorar el rendimiento en matemáticas. Aunque los porcentajes de mejora varían entre estudios debido a diferencias en el tiempo de intervención y el tamaño muestral, la tendencia coincide: los recursos didácticos interactivos generan efectos positivos en el aprendizaje matemático.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el número reducido de participantes, lo que limita la generalización de los resultados. Asimismo, la diferencia en el tipo de evaluación aplicado a los niños de distintas edades dificulta una comparación uniforme. El tiempo limitado de aplicación del módulo también pudo influir en la magnitud de los avances observados. Finalmente, factores externos, como el apoyo familiar o el acceso a recursos complementarios, no pudieron controlarse.

Como direcciones futuras, se recomienda ampliar el estudio a una muestra mayor y diversificada, aplicar el módulo en distintos contextos educativos y realizar evaluaciones longitudinales que permitan analizar la retención del aprendizaje. También sería pertinente integrar el módulo con otras áreas del currículo y adaptar su contenido a estudiantes con diversas necesidades educativas.

Conclusiones

El presente estudio demuestra la importancia de implementar recursos didácticos estructurados en los primeros años de escolaridad, dado que, estos permiten fortalecer de manera significativa las habilidades matemáticas fundamentales de los niños en edad escolar inicial. Los resultados obtenidos evidencian que el módulo didáctico desarrollado no solo facilitó la comprensión de los conceptos matemáticos evaluados, sino que también mejoró la disposición de los estudiantes hacia las actividades propuestas. Esta contribución resulta relevante porque ofrece una alternativa pedagógica innovadora que complementa la enseñanza tradicional y se adapta a las necesidades reales de los estudiantes. En conjunto, estos elementos resaltan la pertinencia de diseñar e implementar estrategias metodológicas que respondan adecuadamente a las demandas de la educación contemporánea.

Los avances registrados en las evaluaciones iniciales y finales muestran que el módulo tiene un potencial significativo para mejorar la comprensión matemática mediante actividades interactivas y lúdicas dirigidas a niños en los primeros niveles educativos. En concordancia con los objetivos específicos, el módulo permitió evaluar los cambios en el desempeño antes y después de la intervención, evidenciando mejoras en la retención, el reconocimiento y la aplicación de conceptos matemáticos básicos. Esto sugiere que, con una implementación sostenida, el recurso puede convertirse en una valiosa herramienta pedagógica para fortalecer el pensamiento lógico-matemático. Asimismo, la experiencia adquirida en esta investigación permite visualizar cómo este tipo de recursos puede integrarse gradualmente en instituciones educativas que buscan diversificar sus metodologías de enseñanza.

A partir de los resultados obtenidos, se formularán recomendaciones orientadas a fortalecer y ampliar futuras investigaciones sobre el uso de recursos didácticos en el aprendizaje de las matemáticas. En primer lugar, se sugiere realizar estudios con muestras más amplias y diversificadas, lo que permitirá incrementar la robustez de los análisis estadísticos y mejorar la validez externa de los hallazgos. Asimismo, se recomienda comparar el módulo didáctico con otras estrategias pedagógicas ya implementadas, a fin de identificar ventajas diferenciales y posibles áreas de mejora. Resultará igualmente pertinente incorporar la retroalimentación sistemática del profesorado, tanto en la fase de diseño como en la de implementación, para optimizar su adecuación pedagógica. Del mismo modo, se propone explorar su aplicación en entornos virtuales o híbridos, atendiendo a las transformaciones actuales del contexto educativo. Finalmente, se sugiere realizar estudios longitudinales que permitan analizar la permanencia de los aprendizajes adquiridos y evaluar el impacto del módulo en el desarrollo de competencias matemáticas a mediano y largo plazo.

Agradecimientos

Cómo citar
Buritica-Quiroz, J., Urgilés-Contreras, D., & Vázquez-Loaiza, J. (2026). Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 260-270. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.766

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

A los niños que participaron con entusiasmo, gracias por recordarnos que el aprendizaje es una aventura llena de curiosidad y emoción. Su energía, sus ganas de explorar y su valentía para enfrentar nuevos desafíos han sido la esencia de este proyecto. Del mismo modo, extiendo mi más sincero agradecimiento a los docentes, colaboradores, a la Cátedra UNESCO, a mi tutor Diego y a la Universidad Politécnica Salesiana, cuyo compromiso y apoyo han sido fundamentales para hacer realidad esta iniciativa.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en los resultados obtenidos o en su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio cumplió con los principios éticos para investigaciones educativas con menores. La participación contó con el consentimiento informado de los representantes legales, lo que garantizó el anonimato, la confidencialidad y el uso exclusivamente académico-científico de los datos. La intervención no implicó riesgos ni afectó el bienestar de los participantes.

Referencias

Agresti, A. (2007). *An introduction to categorical data analysis* (2.ª ed.). Wiley-Interscience.

Cankaya, S., & Karamete, A. (2009). The effects of educational computer games on students' achievement and attitudes. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 1, 145–150. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.027

Cabezas Quimbiamba, A. A. (2021). *El juego didáctico de la enseñanza aprendizaje de la matemática en los niños/as de Educación General Básica elemental de la unidad educativa "Alicia Marcuath de Yerovi" de la provincia de Cotopaxi, cantón Salcedo, parroquia Cusubamba en el periodo 2019 – 2020* [Tesis de pregrado]. Universidad Técnica de Ambato. Repositorio UTA. https://n9.cl/vvf3g

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K–12 classrooms: A meta-analysis. *Educational Research Review, 9*, 88–113. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001

Geary, D. C. (2013). Early foundations for mathematics learning and their relations to learning disabilities. *Current Directions in Psychological Science, 22*(1), 23–27. https://doi.org/10.1177/0963721412469398

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Heredia, A., Bastidas, J., Curiel, E., & Cárdenas, G. (2022). Prueba de independencia de los factores sociales en las MiPymes de la provincia del Carchi. *Visión Empresarial, 12*, 7–21. https://doi.org/10.32645/13906852.1186

Jordan, N. C., & Levine, S. C. (2009). *Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children.* Developmental Disabilities Research Reviews, 15(1), 60–68. https://doi.org/10.1002/ddrr.46

Kammerer-Rojas, M. (2023). Estrategias instruccionales para desarrollar el pensamiento lógico matemático. *Revista Docentes 2.0, 16*(1), 77–82. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.355

Li, Q., & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. Educational Psychology Review, 22, 215–243. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9125-8

Moreno Soto, R. (2011). Estadística para ciencias sociales: Manual ilustrado. https://n9.cl/qcnk2

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *DAP: Observing, documenting, and assessing children's development and learning*. NAEYC. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/assessing-development

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd ed., Vol. 1, pp. 703–732). Wiley.

Rahman, S., & Ahmar, A. S. (2016). Relationship between learning styles and learning achievement in mathematics based on genders. *International Journal of Environmental and Science Education, 11*(10), 11481–11487. https://n9.cl/cb5env

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
260-270

Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children's numerical knowledge through playing number board games. *Child Development, 79*(2), 375–394. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01131.x

Rodríguez Bozquez, L. M., Loor Valencia, J. L., Riofrío Flores, R. A., Mendoza Cornejo, M. I., & Erazo Mora, J. G. (2024). Los juegos didácticos y su incidencia en el aprendizaje de la matemática en los estudiantes de sexto año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 11953-11965. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14622

Sarama, J., & Clements, D.H. (2009). Early Childhood Mathematics Education Research: Learning Trajectories for Young Children (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203883785

Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2010). *Metodología para evaluación de impacto*. Gobierno de Ecuador. https://n9.cl/sv5th

Siegler, R. S., & Ramani, G. B. (2008). Playing linear numerical board games promotes low-income children's numerical development. *Developmental Science, 11*(5), 655–661. https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00714.x

Cómo citar
Buritica-Quiroz, J., Urgilés-Contreras, D., & Vázquez-Loaiza, J. (2026). Fortalecimiento del Aprendizaje Matemático en Niños en Edad Escolar Inicial Mediante un Módulo Didáctico. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 260-270. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.766

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

ENSAYO

Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos

Management of University Social Responsibility: Advances, Perspectives, and Challenges

Heyner Yuliano Marquez-Yauri[1], Sandra Lizzette León-Luyo[2] y Catalina Alcira Ramos-Laiza[3]

[1]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, La Libertad, Perú, email: hmarquez@unitru.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: saleon@unitru.edu.pe
[3]Universidad Nacional de Trujillo - UNT, Trujillo, Perú, email: cramosla@unitru.edu.pe

Recibido: Noviembre 11, 2025 | **Aceptado:** Febrero 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.786

RESUMEN

La Responsabilidad Social Universitaria se ha consolidado en las últimas dos décadas como componente fundamental de la misión universitaria y como factor determinante de la legitimidad institucional; en este contexto, el presente ensayo tuvo como objetivo analizar los avances, las perspectivas y los desafíos en su gestión durante el período 2022-2025. El estudio se enmarcó en un método inductivo, bajo el paradigma humanista-interpretativo, con enfoque cualitativo de tipo interpretativo y diseño narrativo-tópico, a partir del análisis comparativo de la literatura científica reciente. Se examinan las estrategias de integración institucional, la articulación curricular y la participación de los grupos de interés, evidenciándose avances en la adopción de marcos alineados con estándares internacionales y en la implementación de metodologías formativas orientadas al desarrollo de competencias éticas y ciudadanas. No obstante, se identifican brechas persistentes en la transferencia tecnológica, en la apropiación social del conocimiento y en la ausencia de métricas integrales de evaluación. En consecuencia, se reafirma que la consolidación de la Responsabilidad Social Universitaria exige fortalecer su institucionalización transversal, desarrollar marcos evaluativos multidimensionales y consolidar una comunicación inclusiva que garantice su impacto sostenible.

PALABRAS CLAVE: Responsabilidad social universitaria, sostenibilidad, aprendizaje-servicio, gestión educativa, desarrollo sostenible.

ABSTRACT

University Social Responsibility has become established over the last two decades as a fundamental component of the university's mission and a determining factor in institutional legitimacy. In this context, this essay aims to analyze the progress, perspectives, and challenges in its management during the period 2022-2025. The study employed an inductive method, within the humanistic-interpretive paradigm, with a qualitative, interpretive approach and a narrative-topical design, based on a comparative analysis of recent scientific literature. The strategies for institutional integration, curricular articulation, and stakeholder participation are examined, revealing progress in adopting frameworks aligned with international standards and implementing educational methodologies focused on developing ethical and civic competencies. However, persistent gaps remain in technology transfer, social appropriation of knowledge, and comprehensive evaluation metrics. Consequently, it is reaffirmed that the consolidation of University Social Responsibility requires strengthening its cross-cutting institutionalization, developing multidimensional evaluation frameworks, and consolidating inclusive communication that guarantees its sustainable impact.

KEYWORDS: University social responsibility, sustainability, service learning, educational management, sustainable development.

Cómo citar

Marquez-Yauri, H., León-Luyo, S., & Ramos-Laiza, C. (2026). Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 271-280. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.786

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

Introducción

La Responsabilidad Social Universitaria se ha consolidado en las últimas dos décadas como componente fundamental de la misión universitaria y como factor determinante de la legitimidad institucional. Distanciándose de prácticas meramente voluntaristas o filantrópicas, la RSU representa una estrategia integral orientada a la ética, la sostenibilidad y el compromiso con la sociedad (Mantilla et al., 2024). Su conceptualización contemporánea exige que las universidades asuman un rol protagónico en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y en la formación de una ciudadanía crítica y participativa. En este contexto, el presente ensayo tiene como objetivo analizar los avances, las perspectivas y los desafíos de su gestión durante el período 2022-2025.

La Responsabilidad Social Universitaria ha evolucionado en América Latina desde modelos fragmentados hacia enfoques integrales que articulan la administración, la investigación, la docencia y la extensión, fortaleciendo la vinculación entre el conocimiento académico y la solución de problemáticas comunitarias (Valencia-Arias et al., 2024). Esta transformación forma parte de una reforma global del sector universitario impulsada por nuevas demandas sociales. Como sostienen Larrán & Andrades (2017), la literatura evidencia la necesidad de integrar la responsabilidad social en las funciones sustantivas de la universidad, consolidando su dimensión social y su papel formativo. En este marco, la RSU se configura como un mecanismo de gobernanza orientado a la transparencia y al valor público, mientras que la creciente producción científica confirma su rol como agente estratégico de cambio (Barrera-Rodríguez et al., 2023; Andia-Valencia et al., 2025).

Desde esta perspectiva, la RSU se erige como una herramienta estratégica que integra la administración institucional con los valores éticos y humanistas de la educación, fortaleciendo la identidad y la reputación universitaria (Flores-Ramírez et al., 2025). Asimismo, los procesos de autorregulación y evaluación interna permiten establecer sistemas de mejora continua orientados a garantizar la coherencia entre la misión institucional y las demandas del entorno. En síntesis, la RSU representa una oportunidad para las universidades orientada a consolidar una cultura de sostenibilidad, equidad y justicia social. Su implementación efectiva exige articular los niveles de dirección institucional con la formación de profesionales éticos y competentes, capaces de contribuir activamente al desarrollo sostenible desde una visión inclusiva y solidaria (Chacchi et al., 2024; Oñate & Briede, 2024).

Este ensayo adopta un método inductivo dentro del paradigma humanista-interpretativo, con un enfoque cualitativo de carácter interpretativo y un diseño narrativo-tópico. Este marco metodológico permite analizar en profundidad las prácticas, los modelos y los discursos asociados a la RSU. La pregunta central de investigación es: ¿cuáles han sido los principales avances, perspectivas y desafíos en la gestión de la RSU entre 2022 y 2025, y qué implicaciones tienen en un modelo universitario responsable y sostenible?

Desarrollo

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se ha consolidado como un eje estratégico de la dirección universitaria contemporánea, al integrar la ética institucional, la sostenibilidad y la participación de los grupos de interés. El presente análisis examina, en primer lugar, los principales modelos y marcos de conducción de la RSU, lo que permite comprender cómo las universidades articulan sus funciones sustantivas con el compromiso social. Este abordaje se realiza desde una perspectiva interpretativa y comparativa, atendiendo a la evolución conceptual de la RSU y a su progresiva alineación con estándares internacionales, con el propósito de establecer las bases teóricas que fundamentan las prácticas institucionales vigentes.

Modelos y Marcos de Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria

La dirección de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) se fundamenta en modelos orientados a articular la ética institucional con la sostenibilidad y la participación ciudadana. Estos marcos de acción, tanto conceptuales como operativos, han evolucionado para integrar la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

planificación estratégica, la docencia, la investigación y la proyección social en una visión sistémica compartida (Mantilla et al., 2024). Los enfoques contemporáneos enfatizan la necesidad de que las instituciones de educación superior asuman su papel no solo en calidad de entidades de formación académica, sino también en calidad de organizaciones socialmente responsables, capaces de responder a las expectativas de sus grupos de interés y de generar valor público sostenible (Andia-Valencia et al., 2025). Diversos modelos de conducción institucional han contribuido a definir los marcos operativos de la RSU, entre los cuales destacan:

1. El modelo sistémico de gestión de RSU, que promueve la transversalización de la responsabilidad social en todos los procesos institucionales, desde la gobernanza hasta la comunicación externa (Mantilla et al., 2024; Oñate & Briede, 2024).
2. El modelo de Aprendizaje-Servicio (ApS), de carácter pedagógico y experiencial, que conecta la formación académica con el compromiso social mediante proyectos comunitarios (Ramírez Lozano et al., 2024).
3. El modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que fortalece competencias éticas, ciudadanas y sostenibles, promoviendo la innovación educativa con impacto social.
4. Los enfoques híbridos (ApS + ABP), que integran simultáneamente el aprendizaje experiencial, el desarrollo de competencias y la resolución de problemas sociales desde el currículo universitario (Valencia-Arias et al., 2024).
5. Los modelos organizacionales y holísticos, que vinculan el liderazgo, la investigación, la docencia y la comunicación institucional como pilares interdependientes del desarrollo sostenible (Flores-Ramírez et al., 2025).

En esta misma línea de innovación pedagógica al servicio del compromiso social, surge el modelo educativo socioformativo, propuesto como alternativa para que las instituciones de educación superior formen personas integrales y contribuyan al desarrollo sostenible. Este modelo se centra en la resolución colaborativa de problemas del contexto, promueve el desarrollo ético y subraya la relevancia de la evaluación formativa y del uso de la tecnología en la co-creación del conocimiento. Su implementación exitosa depende, en gran medida, de un liderazgo institucional orientado a fomentar el trabajo colaborativo en la comunidad universitaria (Martínez-Iñiguez et al., 2025). La inclusión de este enfoque refuerza la idea de que la consolidación de la RSU requiere marcos educativos transformadores capaces de trascender la mera transmisión del conocimiento.

La evolución y la aplicación de la RSU se materializan mediante diversos enfoques institucionales y pedagógicos. Para ofrecer una síntesis clara de los principales hallazgos documentados en la literatura especializada entre 2015 y 2025 (ver Tabla 1). En ella se sistematizan aspectos clave como la integración institucional y curricular, la diversidad de metodologías de medición, la comunicación con los grupos de interés, la alineación con estándares globales y los desafíos de transferencia tecnológica.

Tabla 1

Principales Hallazgos sobre los Enfoques de la RSU.

Tema / Área	Principales hallazgos	Citas de apoyo
Integración institucional y curricular	Los modelos de RSU a menudo carecen de integración pedagógica; su combinación con métodos activos mejora su impacto.	Mantilla et al. (2024); Ramírez Lozano et al. (2024)
Diversidad de metodologías y modelos de medición	Los modelos cuantitativos (SEM) y cualitativos (teoría de conjuntos aproximados) reflejan la multidimensionalidad de la RSU.	Andia-Valencia et al. (2025)
Participación y comunicación con los grupos de interés	La comunicación efectiva e inclusiva es vital para la reputación institucional, aunque persisten desafíos.	Rodríguez-Izquierdo (2025); Dao et al. (2025)
Alineamiento con estándares globales	Se observa una tendencia hacia ISO 26000 y los ODS, lo que marca una transición del enfoque asistencialista al estratégico.	Chacchi et al. (2024)
Transferencia tecnológica y apropiación social	La transferencia tecnológica sigue subrepresentada; integrar su medición y gestión constituye un reto actual.	Kaniak et al. (2025); Riviezzo et al. (2025)

Nota. La tabla sintetiza hallazgos por dimensiones clave: integración institucional, medición, participación de actores, alineación normativa y transferencia de conocimiento, elaboración propia (2025).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

El impacto de los modelos de RSU (ver Tabla 2) no se limita al ámbito administrativo; su mayor potencial se manifiesta cuando las políticas institucionales se articulan con el proceso formativo. La integración curricular de la RSU permite que los estudiantes desarrollen competencias éticas, sociales y ambientales alineadas con la sostenibilidad (Severino-González et al., 2024). Las universidades que han logrado dicha articulación evidencian una mejora en la calidad del aprendizaje y una mayor conexión entre el conocimiento teórico y la práctica social (Valencia-Arias et al., 2024; Al-Naemi et al., 2024). El aprendizaje-servicio (ApS) se ha consolidado como el enfoque pedagógico más coherente con los principios de la RSU. Su integración con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) genera sinergias entre la teoría y la acción, al promover la resolución colaborativa de problemas comunitarios y la adquisición de competencias ciudadanas (Ramírez Lozano et al., 2024; Kim & Han, 2022).

Tabla 2

Modelos y Metodologías de RSU: Fortalezas, Limitaciones e Impacto Curricular.

Modelo / Metodología	Fortalezas	Limitaciones	Impacto en currículo y competencias
RSU sistémico (gestión y reputación institucional)	Transversalidad y coherencia estratégica	Escasa conexión con las prácticas pedagógicas	Impacto limitado si no se articula curricularmente
Aprendizaje-servicio (ApS)	Promueve compromiso ético y aprendizaje experiencial	Dificultad de integración transversal	Impacto directo en competencias sociales y ciudadanas
Combinación ApS + ABP	Refuerza competencias RSU y liderazgo ético	Requiere coordinación curricular compleja	Alto impacto formativo y social
Enfoque holístico multidisciplinario	Fomenta visión integral y sostenibilidad	Complejidad en la implementación	Promueve formación integral y pensamiento sistémico

Nota. La tabla compara sus fortalezas, limitaciones e impacto en el currículo y en el desarrollo de competencias, elaboración propia (2025).

La diversidad metodológica en los marcos de evaluación de la RSU evidencia una tendencia hacia la medición multidimensional, que combina indicadores cuantitativos y cualitativos para valorar el impacto social, ambiental y académico. Los modelos basados en Ecuaciones Estructurales (SEM) permiten identificar relaciones causales entre la percepción de los grupos de interés y la dirección universitaria, mientras que la teoría de conjuntos aproximados (RST) facilita la exploración de la variabilidad contextual (Andia-Valencia et al., 2025). Estos enfoques no solo incrementan la precisión de la medición, sino que también aportan evidencia para la toma de decisiones estratégicas en las instituciones. Sin embargo, su aplicación requiere disponibilidad de datos confiables, recursos humanos especializados y una cultura organizacional basada en la evidencia (Acuña-Moraga et al., 2025; Carretón-Ballester et al., 2023).

La integración estratégica y la alineación internacional constituyen otros aspectos destacados. A nivel global, las universidades avanzan hacia una conducción institucional alineada con estándares internacionales como la ISO 26000, el Pacto Mundial de las Naciones Unidas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Alsrehan, 2025). En América Latina, esta alineación ha impulsado un tránsito de modelos centrados en la beneficencia a sistemas de dirección organizacional basados en la rendición de cuentas, la transparencia y la creación de valor compartido (Chacchi et al., 2024; Valencia-Arias et al., 2024). El desafío actual consiste en desarrollar modelos híbridos, capaces de vincular los marcos internacionales con las realidades locales. La RSU debe adaptarse a los contextos socioculturales de cada institución, integrando tanto la gobernanza universitaria como la ética profesional, la innovación y la sostenibilidad (Severino-González et al., 2024; Ebrahimi & Avizhgan, 2024). En definitiva, los modelos de gestión de la RSU han evolucionado hacia una concepción holística que integra lo institucional con lo pedagógico, lo local con lo global y la sostenibilidad con la innovación. Su efectividad depende de la capacidad de las universidades para articular sus prácticas académicas y administrativas en un marco ético y participativo.

Avances y Buenas Prácticas en la Gestión de la RSU

Cómo citar
Marquez-Yauri, H., León-Luyo, S., & Ramos-Laiza, C. (2026). Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 271-280. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.786

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

Los avances recientes en la dirección de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) muestran una transición hacia enfoques estratégicos, participativos y sostenibles que incorporan la innovación social y la ética institucional como ejes estructurantes (Mantilla et al., 2024). En la última década, la RSU ha dejado de concebirse como un conjunto de acciones de extensión para transformarse en un sistema integral de conducción institucional basado en la rendición de cuentas y la coherencia entre la misión universitaria y el impacto social.

A nivel mundial, se ha consolidado una corriente que vincula la RSU con la gobernanza universitaria, integrando los procesos de planificación estratégica con los principios de sostenibilidad ambiental, inclusión social y desarrollo económico (Nguyen Thi Khanh & Nguyen, 2022). Los enfoques regionales varían: en Europa, la RSU se asocia principalmente con la transparencia institucional y la gestión de la calidad, mientras que en Asia y Oceanía se relaciona de manera más estrecha con la competitividad académica y la reputación internacional (Bianchi et al., 2025).

En América Latina, los progresos se orientan a la articulación entre el quehacer universitario y el desarrollo territorial. Las instituciones de educación superior han adoptado programas que vinculan directamente la investigación aplicada y la formación profesional con la resolución de problemas sociales (Valencia-Arias et al., 2024; Chacchi et al., 2024). Este enfoque ha permitido la consolidación de redes regionales, tales como URSULA y AUSJAL, que fomentan el intercambio de buenas prácticas y la armonización de indicadores.

Las experiencias más destacadas de RSU se caracterizan por su enfoque transversal, su capacidad de articulación intersectorial y la incorporación de metodologías participativas. Entre ellas sobresalen los programas de aprendizaje-servicio comunitario implementados en universidades de Chile, México, Colombia y Perú, que integran a docentes y estudiantes en proyectos de transformación social (Ramírez Lozano et al., 2024). Asimismo, las universidades que incluyen la RSU en su plan estratégico institucional demuestran mayor efectividad en la dirección de la sostenibilidad y en la satisfacción de los grupos de interés (Valencia-Arias et al., 2024). Programas emblemáticos, tales como “U en mi barrio” (Colombia) y “Universidad Solidaria” (México), ejemplifican cómo la RSU puede operacionalizarse en proyectos de impacto territorial, articulando la conducción institucional, la investigación aplicada y la responsabilidad social (Severino-González et al., 2024; Acuña-Moraga et al., 2025).

Estas experiencias confirman el hecho de que la RSU no solo refuerza la legitimidad social de las universidades, sino además actúa en calidad de catalizador del desarrollo local sostenible (Dryjanska et al., 2022). Adicionalmente, estudios recientes han ampliado el análisis del impacto de la RSU hacia la esfera del comportamiento del consumidor. En el contexto latinoamericano, se ha demostrado que la gestión responsable de las instituciones de educación superior influye directamente en la confianza y la lealtad de los estudiantes y demás públicos, consolidando una imagen universitaria coherente con los principios de sostenibilidad y compromiso social (Olórtegui et al., 2024).

La formación de líderes sostenibles y de ciudadanos globales constituye otro avance significativo. La RSU fomenta la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la sostenibilidad. La integración de la ética profesional y la conciencia ambiental en los programas académicos contribuye a la formación de líderes con un marcado sentido social (Al-Naemi et al., 2024). Los modelos curriculares basados en la innovación social y en el aprendizaje reflexivo potencian el desarrollo de competencias en justicia social, gobernanza participativa y pensamiento sistémico. Estos enfoques, alineados con los ODS y la Agenda 2030, promueven una visión integral de la universidad como agente de cambio social y ecológico (Severino-González et al., 2024; Batra et al., 2025).

En síntesis, los avances en la dirección de la RSU confirman una evolución desde modelos asistencialistas hacia sistemas de gobernanza universitaria integradores de ética, sostenibilidad e innovación social. Las buenas prácticas analizadas demuestran cómo la efectividad de la RSU depende de su institucionalización transversal, de la participación activa de los actores universitarios y de su articulación estratégica con el territorio.

Cómo citar
Marquez-Yauri, H., León-Luyo, S., & Ramos-Laiza, C. (2026). Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 271-280. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.786

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

Perspectivas de los Actores Clave en la RSU

El éxito de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) depende de la convergencia de visiones y compromisos entre los distintos actores involucrados. Estudiantes, docentes, directivos, la comunidad y socios externos interactúan en un ecosistema cuya dinámica determina la eficacia de las políticas implementadas (Górska et al., 2024). Por tanto, resulta fundamental comprender sus percepciones, niveles de compromiso y la naturaleza de su interacción, ya que estos factores condicionan directamente la sostenibilidad de las iniciativas de RSU.

Los estudiantes constituyen agentes fundamentales para la sostenibilidad de la RSU, ya que su participación activa garantiza la continuidad de las prácticas responsables. Sin embargo, su percepción sobre la RSU varía significativamente según factores culturales, económicos y de género (De la Fuente Anuncibay et al., 2025; Ladera-Castañeda et al., 2024). Estudios comparativos entre Europa y América Latina revelan divergencias notables: los estudiantes europeos tienden a asociar la RSU con la responsabilidad individual y ambiental, mientras que los latinoamericanos la conciben predominantemente como una expresión de compromiso colectivo e institucional. La satisfacción estudiantil se relaciona estrechamente con la coherencia observada entre el discurso institucional y las prácticas reales. Cuando las universidades integran la RSU de manera genuina en su estructura formativa, los niveles de motivación, lealtad y sentido de pertenencia aumentan significativamente (Alghamdi, 2022).

El profesorado es el pilar sobre el que se construye la cultura institucional de RSU. Su participación en proyectos de investigación aplicada, de extensión y de aprendizaje-servicio permite conectar el conocimiento académico con las necesidades sociales urgentes (Khanal & Arora, 2024; Ortiz-Rojo & Lacruz, 2025). La formación docente en sostenibilidad y ética profesional fortalece el sentido de corresponsabilidad y genera prácticas pedagógicas transformadoras (Ebrahimi & Avizhgan, 2024; Górska et al., 2024). Asimismo, una comunicación interna transparente mejora la cohesión institucional y refuerza la identidad colectiva, promoviendo una cultura organizacional basada en el compromiso ético y el servicio público (Flores-Ramírez et al., 2025).

La interacción entre la universidad y su entorno es un factor crítico para la eficacia de la RSU. Los vínculos sostenibles con comunidades, empresas y gobiernos locales amplían el impacto social de la educación superior y legitiman el rol de la universidad en el desarrollo territorial. No obstante, investigaciones recientes señalan que los actores externos perciben la RSU principalmente en sus dimensiones de docencia y extensión, y en menor medida en la gestión institucional o la gobernanza, lo que evidencia una brecha comunicacional y de percepción (Dao et al., 2025). Superar esta brecha implica fomentar un diálogo simétrico y bidireccional entre la universidad y la sociedad, incorporando activamente la voz de los beneficiarios en los procesos de planificación, monitoreo y evaluación (Ferrández-Berrueco et al., 2023).

En este marco, la comunicación institucional emerge como un eje transversal de la RSU, con influencia directa en la reputación, la confianza pública y la capacidad de atracción de talento. Estrategias comunicativas basadas en la transparencia, la rendición de cuentas y la participación fortalecen la legitimidad universitaria (Dao et al., 2025). En la era digital, las instituciones deben desarrollar modelos de comunicación sostenible orientados a integrar estratégicamente plataformas virtuales, redes sociales y medios tradicionales para divulgar de manera efectiva el impacto social y académico de sus acciones (Grolleau et al., 2024; Amorim et al., 2023).

En conclusión, las percepciones y el grado de compromiso de los actores clave constituyen factores determinantes de la sostenibilidad y el éxito de la RSU. La participación estudiantil, el liderazgo docente, la interacción comunitaria significativa y una comunicación institucional estratégica configuran un ecosistema ético e interdependiente cuya dinámica define, en última instancia, el alcance transformador de la responsabilidad social universitaria.

Desafíos y Brechas en la Gestión de la RSU

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

La consolidación de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) enfrenta múltiples retos estructurales, organizacionales y culturales que condicionan su impacto y sostenibilidad. A pesar de los avances logrados en las últimas dos décadas, la literatura evidencia la persistencia de vacíos significativos en materia de institucionalización, evaluación y sostenibilidad a largo plazo (Huang, 2023).

La resistencia interna y la debilidad de las políticas públicas constituyen un primer conjunto de obstáculos. Las universidades continúan enfrentando oposición al cambio en la implementación de políticas de RSU. Esta resistencia se deriva de una falta de liderazgo estratégico, de una débil articulación entre las unidades administrativas y académicas y de una escasa continuidad en los proyectos, lo que genera fragmentación y limita el alcance institucional (Grolleau et al., 2024). A esta problemática interna se suma la insuficiencia de políticas públicas de apoyo. En muchos países latinoamericanos, la ausencia de marcos regulatorios claros y de estímulos orientados a la responsabilidad social en la educación superior dificulta su institucionalización (Carretón-Ballester et al., 2023; Amorim et al., 2023). En este contexto, los principales obstáculos son de naturaleza cultural y organizacional, asociados a la inercia institucional, la carencia de incentivos destinados a la innovación y una formación insuficiente en ética profesional (Flores-Ramírez et al., 2025)

Aunque constituye un eje clave, la transferencia tecnológica y la apropiación social del conocimiento representan uno de los aspectos menos desarrollados en los marcos de gestión universitaria (Kaniak et al., 2025). Las oficinas de transferencia tecnológica y las incubadoras universitarias desempeñan un papel esencial como puentes entre la ciencia, la empresa y la sociedad; sin embargo, suelen carecer de los recursos y las estructuras necesarias para facilitar una verdadera apropiación social del conocimiento (Acosta et al., 2025). Este concepto implica la necesidad de que los resultados científicos sean comprendidos, utilizados y transformados activamente por las comunidades beneficiarias. A fin de materializarlo, resulta imperativo diseñar modelos de conducción institucional que integren de manera sistémica la innovación, la comunicación estratégica y la participación ciudadana, lo cual permite medir no solo los impactos económicos, sino también los sociales y culturales (Baptiste et al., 2022; Riviezzo et al., 2025).

Uno de los mayores desafíos contemporáneos radica en el desarrollo de marcos de evaluación integrales y multidimensionales. Se requiere medir el desempeño institucional en todas las dimensiones de la RSU: gestión, docencia, investigación, extensión y gobernanza. Los modelos actuales tienden a priorizar indicadores ambientales o de calidad tradicional, sin captar la complejidad del compromiso social ni su contribución específica a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Acuña-Moraga et al., 2025; Alsrehan, 2025). Superar esta limitación exige un enfoque metodológico mixto orientado a combinar herramientas cuantitativas sofisticadas, tales como el modelado de ecuaciones estructurales (SEM), con evaluaciones cualitativas profundas basadas en las percepciones de actores internos y externos (Barrera-Rodríguez et al., 2023; Batra et al., 2025). El establecimiento de métricas comparables, contextualizadas y adaptables se erige como una prioridad para fortalecer la rendición de cuentas y la mejora continua en las instituciones de educación superior.

Finalmente, emergen nuevas agendas y desafíos que la investigación en RSU debe abordar. Temas como la relación entre sostenibilidad y bienestar universitario, la ética de la inteligencia artificial en la educación superior y el rol de las universidades en contextos de posconflicto demandan atención académica (Baptiste et al., 2022; Ferrández-Berrueco et al., 2023). Asimismo, la crisis climática y las transformaciones digitales aceleradas exigen una RSU orientada a asumir un papel proactivo en la formación de ciudadanos resilientes y comprometidos con la justicia ambiental (Severino-González et al., 2024; Chacchi et al., 2024). La integración profunda de los ODS en la gobernanza universitaria y la expansión de redes internacionales de colaboración se configuran como líneas prioritarias destinadas a fortalecer la RSU a escala global (Vallaeys et al., 2022; Alsrehan, 2025).

Conclusión

Cómo citar
Marquez-Yauri, H., León-Luyo, S., & Ramos-Laiza, C. (2026). Gestión de la Responsabilidad Social Universitaria: Avances, Perspectivas y Desafíos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 271-280. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.786

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

El análisis realizado evidencia que la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha alcanzado un notable grado de madurez conceptual e institucional durante el período 2022-2025, consolidándose como un paradigma central en la gestión universitaria contemporánea. Los modelos actuales han logrado integrar de manera más efectiva las funciones sustantivas de la universidad, como la docencia, la investigación y la extensión, con los principios fundamentales de sostenibilidad, ética institucional y participación activa de los grupos de interés.

Se observan avances significativos, particularmente en la adopción de marcos de dirección institucional alineados con estándares internacionales tales como la ISO 26000 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), lo que refleja una transición desde enfoques asistencialistas hacia estrategias sistémicas y estratégicas. Asimismo, la implementación de metodologías pedagógicas activas, entre ellas el aprendizaje-servicio y el aprendizaje basado en proyectos, ha fortalecido de manera tangible el desarrollo de competencias éticas, ciudadanas y de sostenibilidad en el estudiantado.

Sin embargo, persisten desafíos estructurales que limitan la plena consolidación de la RSU como modelo integral y transformador. La resistencia al cambio organizacional, la ausencia de métricas de evaluación unificadas y multidimensionales, la debilidad de las políticas públicas de apoyo y una articulación curricular aún fragmentada representan barreras críticas por superar. Para ello, las universidades deben asumir un compromiso ético irrevocable con la sociedad, articulando su quehacer académico con la innovación, la justicia social y el desarrollo sostenible, con miras a generar conocimiento verdaderamente transformador y de impacto público.

En consecuencia, se postula que el futuro de la RSU dependerá de la capacidad de las universidades para institucionalizarla transversalmente en los sistemas de gobernanza y planificación estratégica, desarrollar y aplicar marcos de evaluación integrales captadores de su impacto multidimensional, fortalecer la formación en sostenibilidad y ética profesional en todos los niveles de la comunidad universitaria, impulsar la transferencia tecnológica mediante modelos garantes de una genuina apropiación social del conocimiento, y fomentar una comunicación transparente, inclusiva y estratégica con todos los grupos de interés.

Solo mediante la combinación de innovación académica y ética institucional, adaptándose de manera ágil a un entorno global cambiante, digitalizado y marcado por profundas desigualdades, las universidades podrán garantizar la sostenibilidad de su impacto y afianzar su rol como agentes fundamentales de cambio social. La RSU, en definitiva, debe evolucionar hacia un modelo orientado no solo a la rendición de cuentas, sino también a la generación de valor público compartido y a la contribución decisiva a la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles (Andia-Valencia et al., 2025).

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos o su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente ensayo no requirió aprobación de un comité de ética, al basarse exclusivamente en el análisis interpretativo de literatura científica publicada, sin intervención con participantes humanos ni uso de datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, la citación adecuada, la integridad académica y el rigor en la interpretación de la información.

Referencias

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

Acuña-Moraga, O., Zapata-Soto, T., Novoa-Muñoz, F., & Quezada-Molina, J. (2025). *University social responsibility and the QS Latin American ranking: The case of public and private universities in Chile. Interciencia.* https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2025/06/05_7341_A_Severino_v50n5_7.pdf

Alghamdi, A. A. (2022). University social responsibility under the influence of societal changes: Students' satisfaction and quality of services in Saudi Arabia. Frontiers in Psychology, 13, 976192. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.976192

Al-Naemi, S., Al-Otoom, A., Benlamri, R., & Koshy, B. (2024). *The role of higher education institutions in sustainable development: A case study of UDST. SMART 2024 International Conference on Sustainable Mobility Applications, Renewables and Technology.* https://doi.org/10.1109/smart63170.2024.10815531

Alsrehan, H. (2025). *The social responsibility of universities and its impact on sustainable development: Towards a future vision. Sustainable Development.* https://doi.org/10.1002/sd.3465

Amorim, J. P., Freires, T., Rodrigues, F., & Menezes, I. (2023). *University social responsibility: A paradox or a vast field of tensions? Journal of Higher Education Outreach and Engagement.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1411468.pdf

Andia-Valencia, W., Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G., & Trigos-Tapia, P. (2025). *Evaluating university social responsibility: Scale design and validation from the perspective of decision makers. Formación Universitaria*, 18(4), 97–112. https://doi.org/10.4067/s0718-50062025000400097

Baptiste, H. J., Cai, Y. G., Islam, A. Y. M. A., & Wenceslas, N. (2022). *A systematic review of university social responsibility in post-conflict societies: The case of the Great Lakes region of East Africa. Social Indicators Research*, 162(3), 815–834. https://doi.org/10.1007/s11205-022-02956-z

Barrera-Rodríguez, A. M., Echeverri-Gutiérrez, P. A., Redondo-Ramírez, I., & Hernández-Ramírez, L. (2023). *University social responsibility: Bibliometric analysis and research trends. International Journal of Educational Management*, 37(12), 1584–1605. https://doi.org/10.1108/ijem-12-2021-0467

Batra, S., Yadav, M., Amankwah-Amoah, J., & Danso, A. (2025). *The intellectual structure in university social responsibility research: A bibliometric analysis. Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 32(2), 318–337. https://doi.org/10.1002/csr.3196

Bianchi, M. T., Cicchini, D., Conte, P., & Principale, S. (2025). *Strategic planning and implementation of social responsibilities in higher education: Evidence from Italian public universities. Strategic Change*, 34(1), 45–62. https://doi.org/10.1002/jsc.70013

Carretón-Ballester, C., Quiles-Soler, C., & Lorenzo-Solá, F. (2023). *Social responsibility of Spanish universities for sustainable relationships. Profesional de la Información*, 32(6). https://doi.org/10.3145/epi.2023.nov.02

Chacchi, D. V. G., Ladera-Castañeda, M., Pacherres, M. Á. A., & Pacherres, C. A. A. (2024). *University social responsibility in Latin America: A systematic review. Salud, Ciencia y Tecnología*, 4(7), e765. https://doi.org/10.56294/saludcyt2024765

Dao, T. C., Le, T. T. T., Pham, T. T., & Truong, L. H. (2025). *The impact of university social responsibility on electronic word of mouth and student citizenship behavior: The case of International School, Vietnam National University Hanoi. Sustainable Development Goals Series.* https://doi.org/10.1007/978-3-031-95103-9_10

De la Fuente Anuncibay, R., Álvarez Morales, E. L., & Ortega-Sánchez, D. (2025). *Measuring university social responsibility from the student perspective: Analysis of perceptions. Revista de Ciencias Sociales.* https://doi.org/10.31876/RCS.V31I.43998

Dryjanska, L., Kostalova, J., & Vidovic, D. (2022). Higher Education Practices for Social Innovation and Sustainable Development. In C. Păunescu, K. L. Lepik, N. Spencer (Eds.), Social Innovation in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management (pp. 107-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84044-0_6

Huang, D. M. (2023). Barriers to university social responsibility implementation in the Vietnamese higher education. *International Journal of Educational Management*, 37(3) pp. 647–661, https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2021-0432

Ebrahimi, R., & Avizhgan, M. (2024). *Exploring faculty experiences in voluntary social activities: A qualitative study within the context of social accountability. Journal of Medical Education Development*, 17(56), 78–89. https://doi.org/10.61186/edcj.17.56.78

Ferrández-Berrueco, R., Moliner, O., Sánchez-Tarazaga, L., & Sales, A. (2023). *University responsible research and innovation and society: Dialogue or monologue? Journal of Responsible Innovation*, 10(3), 422–440. https://doi.org/10.1080/23299460.2023.2272331

Flores-Ramírez, R., López-Sánchez, T. D. P., & Rodríguez-Sánchez, J. (2025). *University social responsibility model to improve organizational image. Revista de Ciencias Sociales*, 31(1), 105–120. https://doi.org/10.31876/rcs.v31i1.43516

Górska, A. M., Korzynski, P., & Mazurek, G. (2024). *The effects of university social responsibility and its communication on faculty satisfaction. Journal of Computer Information Systems*, 64(2), 189–204. https://doi.org/10.1080/08874417.2023.2195380

Grolleau, G., Mzoughi, N., & Stadge, M. (2024). *Why university social responsibility initiatives can backfire and what to do about it. Prometheus: Critical Studies in Innovation*, 40(1), 32–47. https://doi.org/10.13169/prometheus.40.1.0032

Kaniak, V. M. M., Severgnini, E., Ceni, J. C., & Teixeira, R. M. (2025). *University entrepreneurship: The role of technology transfer office managers in the transformation towards an entrepreneurial culture. RAE Revista de Administração de*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
271-280

Empresas, 65(3). https://doi.org/10.1590/S0034-759020250303x

Khanal, K., & Arora, N. (2024). *Cultivating campus citizenship: Exploring college/university social responsibility and faculty engagement.* In *Impact of Corporate Social Responsibility on Employee Wellbeing* (pp. 255–271). https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3470-6.ch012

Kim, E., & Han, H. (2022). *Advancing sustainable development through gender equality and economic development: A case study of nest*. Proceedings of the International Conference on Sustainable Development. European Center of Sustainable Development.

Ladera-Castañeda, M., Paucar-Rodríguez, E., Cieza-Becerra, J., & Cayo-Rojas, C. (2024). *Factors associated with the perception of university social responsibility among dental students from two universities in the Peruvian capital: A multivariable regression analysis. Scientific Reports*, 14(1), 74182. https://doi.org/10.1038/s41598-024-74182-1

Larrán, J. M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Educ Q*, 71: 302–319. https://doi.org/10.1111/hequ.12122

Mantilla, R. R., Trovato, G., & Parra, C. M. (2024). *Towards a more sustainable and responsible architectural training: Tactical Urbanism Lab in Quito. AUS*, 34(3). https://doi.org/10.4206/AUS.2023.N34-03

Martínez-Iñiguez, J. E., Roa-Rivera, R. I., & Viscarra-Saveedra, F. (2025). Modelo Educativo Socioformativo para el Desarrollo Social Sostenible en Educación Superior. *Revista Docentes 2.0*, *18*(1), 421–430. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.648

Nguyen Thi Khanh, C., & Nguyen, T. H. (2022). *Creating customer loyalty through global engagement: The role of university social responsibility. International Journal of Educational Management*, 36(5), 617–632. https://doi.org/10.1108/ijem-07-2021-0273

Olórtegui Alcalde, L. M., Bernia León, W. C., & Trucíos Maza, R. A. (2024). *University social responsibility and its impact on the consumer in Latin America: A systematic review of the literature 2013–2023. Proceedings of the LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology.* https://doi.org/10.18687/laccei2024.1.1.691

Oñate, C., & Briede, J. (2024). Promoting social responsibility in higher education: A practical model to implement service learning projects + Design Thinking. *Interciencia*, 49(9), 509-518. https://n9.cl/e6pjm

Ortiz-Rojo, R. A., & Lacruz, A. J. (2025). *Evaluating a university public engagement model through outreach projects: Professors' involvement and measurement implications. Technological Forecasting and Social Change*, 208, 124106. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2025.124106

Ramírez Lozano, J. P., Bridshaw Araya, L., & Peñaflor Guerra, R. (2024). The evolution of the service-learning methodology as a university social responsibility strategy that generates shared value: A Latin American experience. Higher Education, Skills and Work-based Learning. https://doi.org/10.1108/heswbl-10-2022-0214

Riviezzo, A., Mason, M. C., Zamparo, G., & Napolitano, M. R. (2025). *University in downtown: Developing a new scale to assess the impact of university activities on the community. Journal of Technology Transfer.* https://doi.org/10.1007/s10961-025-10197-8

Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2025). *University social responsibility: Unravelling the perceptions of external stakeholders. Higher Education Quarterly.* https://doi.org/10.1111/hequ.70035

Severino-González, P., Gallardo-Vázquez, D., Saldía-Barahona, H., & de Jesús Romero-Argueta, J. (2024). University social responsibility and environmental education: Challenges for the training of socially responsible professionals. *Interciencia*, 49(2), 104-110. https://n9.cl/1oew96

Valencia-Arias, A., Rodríguez-Correa, P. A., Marín-Carmona, A., & Gallegos, A. (2024). *University social responsibility strategy: A case study. Cogent Education*, 11(1), 2332854. https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2332854

Vallaeys, F., Oliveira, M. L. S., Crissien, T., & Suarez, A. (2022). *State of the art of university social responsibility: A standardized model and compared self-diagnosis in Latin America. International Journal of Educational Management*, 36(7), 826–848. https://doi.org/10.1108/ijem-05-2020-0235

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

ARTÍCULO

Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú

Financial Literacy Among Accounting Students at a Public University in Peru

Jhonny Biler Benavides-Galvez[1], Milord Idrogo-Gálvez[2], Yonel Delgado-Requejo[3], Niler Centurión-Fernández[4], Elferes Sanchez-Bustamante[5], Carlos Evitt Tapia-Idrogo[6] y Fanny del Rocío Idrogo-Vásquez[7]

[1]Universidad Nacional Autónoma de Chota - UNACH, Chota, Perú, email: jbbenavidesg@unach.edu.pe
[2]Universidad Nacional Autónoma de Chota - UNACH, Chota, Perú, email: midrogo@unach.edu.pe
[3]Escuela de Educación Superior Tecnológica Zegel, Lima, Perú, email: fydelgado@zegel.pe
[4]Universidad Nacional Autónoma de Chota - UNACH, Chota, Perú, email: centurionfernandezn@gmail.com
[5]Universidad Nacional Autónoma de Chota - UNACH, Chota, Perú, email: elferessanchez1994@gmail.com
[6]Universidad Nacional de Cajamarca -UNC, Cajamarca, Perú, email: carlostapia08.2013@gmail.com
[7]Universidad Nacional Autónoma de Chota - UNACH, Chota, Perú, email: fidrogo@unach.edu.pe

Recibido: Septiembre 7, 2025 | **Aceptado:** Febrero 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.755

RESUMEN

La cultura financiera en los estudiantes de contabilidad es fundamental; constituye la base para el desarrollo de competencias orientadas a la gestión responsable de los recursos económicos y financieros; su fortalecimiento asegura decisiones acertadas, un desempeño profesional ético y competitivo en el ámbito laboral. La investigación tuvo como objetivo determinar el nivel de cultura financiera de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú. Se utilizó una metodología bajo el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipo de estudio descriptivo y corte transversal. El estudio se realizó durante el periodo académico 2024-II. La población estuvo conformada por 351 estudiantes de primero a décimo ciclo. La muestra estuvo conformada por 184 estudiantes. Para ello, se aplicó el muestreo estratificado proporcional, considerando como estratos los ciclos. La unidad de análisis fue cada uno de los estudiantes encuestados. Para la recolección de datos, se emplearon la encuesta y el cuestionario como técnicas e instrumentos, respectivamente. Los resultados evidenciaron deficiencias significativas en los conocimientos, habilidades y actitudes financieras de los estudiantes, lo que refleja una brecha entre el perfil profesional esperado y la formación recibida. Se concluye que la cultura financiera de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, lo que limita su capacidad para tomar decisiones acertadas; por ello, se deben replantear estrategias pedagógicas y curriculares mediante la incorporación de metodologías activas y contenidos prácticos que fortalezcan el desarrollo integral de competencias financieras.

PALABRAS CLAVE: Cultura financiera, estudiantes universitarios, contabilidad.

ABSTRACT

Financial literacy is fundamental for accounting students; it forms the basis for developing skills geared toward the responsible management of economic and financial resources. Strengthening this literacy ensures sound decision-making and ethical and competitive professional performance in the workplace. This research aimed to determine the level of financial literacy among accounting students at a public university in Peru. A methodology based on the positivist paradigm was used, with a quantitative approach, a non-experimental design, and a descriptive, cross-sectional study. The study was conducted during the 2024-II academic period. The population consisted of 351 students from first to tenth semesters. The sample comprised 184 students. Proportional stratified sampling was used, with semesters as the strata. The unit of analysis was each surveyed student. Data collection methods included surveys and questionnaires. The results revealed significant deficiencies in students' financial knowledge, skills, and attitudes, reflecting a gap between the expected professional profile and the training received. It is concluded that students' financial literacy is low, limiting their ability to make sound decisions. Therefore, pedagogical and curricular strategies must be rethought to incorporate active learning methodologies and practical content that strengthen the comprehensive development of financial competencies.

KEYWORDS: Financial literacy, university students, accounting.

Cómo citar

Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

Introducción

La cultura financiera en los estudiantes de contabilidad es fundamental; constituye la base para el desarrollo de competencias orientadas a la gestión responsable de los recursos económicos y financieros; su fortalecimiento asegura decisiones acertadas, un desempeño profesional ético y competitivo en el ámbito laboral. Para Mungaray et al. (2021), la cultura financiera es un factor importante para incrementar el desarrollo personal, profesional y ciudadano, especialmente en países con un alto grado de desigualdad. De Beckker et al. (2025) refieren que facilita la acumulación de riqueza a lo largo del tiempo. Asimismo, López & López (2024) manifiestan que permite tomar decisiones informadas, planificar a largo plazo y evitar riesgos que comprometan su bienestar económico, contribuyendo a una sociedad competente en el conocimiento y en el manejo financiero (Ramírez et al., 2024; Santiago et al., 2024).

En este sentido, como refieren Roque et al. (2023) los estudiantes universitarios de contabilidad tienen un rol protagónico en la construcción de una sociedad más consciente y responsable en el ámbito financiero; se espera que sean promotores de buenas prácticas financieras a nivel personal e institucional. Sin embargo, según Merino (2023) pese a su formación profesional vinculada directamente con temas financieros, presentan una comprensión limitada de conceptos clave como ahorro, tasas de interés, inflación, crédito, planificación de presupuestos personales, evaluación de alternativas financieras; influenciada por el entorno familiar, social y económico; afectando no solo la estabilidad económica personal de los estudiantes, sino que comprometen su futuro desempeño profesional, como responsables de orientar decisiones económicas y financieras (Ardila & Medina, 2019).

Ante este escenario, Plata & Márquez (2020) indican que las universidades deben implementar programas de ahorro y planificación; Costa et al. (2023) señalan que ello favorece la formación de profesionales íntegros en la administración de recursos. En esa línea, García et al. (2024) y Channak et al. (2022) proponen talleres, seminarios y cursos integrados al currículo que, según Vargas et al. (2024) deben complementarse con tecnologías educativas, lo que exige compromiso institucional, gubernamental y social (Solórzano, 2023). Esta necesidad se respalda por evidencia reciente, en la que Nasimba (2024) advierte dificultades en la planificación de gastos; Valdez et al. (2025) reportan que el 58% de los estudiantes de Ciencias Económicas y Administrativas carece de habilidades financieras; y Ramos (2025) indica que el 26.8% de los estudiantes de contabilidad presenta un nivel medio de educación financiera y el 16.6% un nivel bajo.

La investigación tiene como objetivo determinar el nivel de cultura financiera de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú. A partir de lo expuesto en los párrafos precedentes, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de cultura financiera de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú? Esta interrogante responde a la necesidad de conocer cómo los estudiantes de contabilidad adquieren y desarrollan la cultura financiera mediante el aprendizaje continuo, el desarrollo de habilidades, la experiencia y las actitudes.

Metodología

Con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados, se empleó una metodología bajo el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, de corte descriptivo y transversal. Sucari et al. (2024) señalan que el paradigma positivista permite medir objetivamente los fenómenos mediante instrumentos cuantitativos; por ello, el estudio se enmarcó en este enfoque para evaluar el nivel de cultura financiera en estudiantes de contabilidad y obtener datos verificables y generalizables mediante el razonamiento lógico. Asimismo, Sabino (1992) sostiene que el método inductivo permite derivar conclusiones generales a partir de casos particulares, lo que, en el contexto de la cultura financiera, permite analizar los conocimientos, habilidades y actitudes financieras de los estudiantes para identificar patrones comunes e inferir su nivel formativo. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, no experimental, de tipo descriptivo y transversal; en concordancia, Sánchez (2019) indica que este diseño implica recolectar datos numéricos en un solo momento para su procesamiento y análisis estadístico.

Cómo citar
Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

Para el estudio, la población estuvo compuesta por 351 estudiantes de primero a décimo ciclo, y la muestra fue de 184. A fin de garantizar la representatividad de los distintos niveles de formación, se aplicó el muestreo estratificado proporcional, considerando como estratos los ciclos. Según Sánchez et al. (2018) el muestreo estratificado proporcional es un método probabilístico que asegura la representatividad al dividir la población en estratos homogéneos y seleccionar de cada uno una muestra proporcional a su tamaño. Este procedimiento permitió que todos los grupos estuvieran adecuadamente representados según su tamaño relativo, asegurando mayor precisión en los resultados y reduciendo el sesgo muestral; de este modo, cada estudiante conformó una unidad de análisis, lo que facilitó la obtención de información válida y confiable.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual, según Arias (2020) se enfoca únicamente en individuos, ofreciendo información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones. Estuvo compuesto por ítems en escala tipo Likert, validado previamente por el juicio de cinco expertos, obteniéndose un coeficiente V de Aiken de 0.982. Para la confiabilidad, se aplicó una muestra piloto del 15% de la población, obteniéndose un alfa de Cronbach de 0.918.

Los datos recolectados se procesaron con el software estadístico para el Estudio de las Ciencias Sociales (SPSS), versión 29 [demo]. Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva, específicamente frecuencias y porcentajes, lo que permitió interpretar el nivel de cultura financiera mediante tablas y figuras. En el estudio se garantizaron la voluntariedad, el anonimato y la confidencialidad de los estudiantes. Los datos recolectados se utilizaron exclusivamente con fines de investigación, asegurando la integridad, objetividad y veracidad en el manejo, análisis e interpretación de la información. Asimismo, se consideraron los principios éticos establecidos en el Informe Belmont y las normas de la American Psychological Association (APA).

Resultados

Los resultados obtenidos, derivados de un instrumento previamente validado mediante juicio de expertos (V de Aiken = 0.982) y con alta confiabilidad interna (Alpha de Cronbach = 0.918), mostraron que el 66.85% de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú presentaron un nivel bajo de cultura financiera; asimismo, evidenciaron niveles bajos en conocimientos financieros (57.07%), habilidades financieras (76.63%) y actitudes financieras (74.46%). En conjunto, los resultados evidenciaron deficiencias en lo que los estudiantes saben, en lo que hacen y en su disposición para administrar sus recursos.

Tabla 1

Nivel de Cultura Financiera.

Nivel	fi	Fi	hi	Hi
Bajo	123	123	66.85 %	66.85%
Regular	58	181	31.52 %	98.37%
Alto	3	184	1.63 %	100.00%
Total	184		100.00%	

Nota. La tabla presenta los niveles de cultura financiera de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú (elaboración propia, 2024).

Los resultados obtenidos en la Tabla 1 muestran que el 66.85% de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú presentan un bajo nivel de cultura financiera, 31.52% presentan un nivel regular y el 1.63% un nivel alto. Evidenciando que factores como los conocimientos, habilidades y actitudes financieras no se están desarrollando de manera eficiente en su formación académica universitaria, lo que conlleva a dificultar su capacidad para tomar decisiones económicas financieras de manera correcta en el ámbito personal como profesional, situación preocupante teniendo en cuenta que su profesión está estrechamente ligada a la gestión empresarial, siendo necesario replantear las estrategias pedagógicas así como curriculares, que contengan metodologías activas, contenidos prácticos junto con experiencias formativas que fortalezcan la cultura financiera.

Tabla 2

Nivel de Conocimientos Financieros.

Nivel	fi	Fi	hi	Hi
Bajo	105	105	57.07 %	57.07 %
Regular	70	175	38.04 %	95.11 %

Cómo citar
Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

Alto	9	184	4.89 %	100.00%
Total	184		100.00%	

Nota. La tabla presenta los niveles de conocimiento financiero de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú, elaboración propia (2024).

Los resultados obtenidos en la Tabla 2 muestran que el 57.07% de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú presentan un nivel bajo de conocimientos financieros, 38.04% presentan un nivel regular, y el 4.89% presentan un nivel alto. Situación preocupante considerando que la formación en contabilidad requiere competencias sólidas para aplicar conceptos de planificación financiera. Lo que conlleva fortalecer los conocimientos financieros en los planes curriculares, que integren contenidos teóricos y estrategias pedagógicas activas, como estudios de caso y simulaciones de situaciones prácticas, que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales.

Tabla 3

Nivel de Habilidades Financieras.

Nivel	fi	Fi	hi	Hi
Bajo	141	141	76.63 %	76.63 %
Regular	41	182	22.28 %	98.91 %
Alto	2	184	1.09 %	100.00%
Total	184		100.00%	

Nota. La tabla presenta los niveles de habilidades financieras de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú, elaboración propia (2024).

Los resultados obtenidos en la Tabla 3 muestran que el 76,63 % de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú presentan un nivel bajo de habilidades financieras, 22,28 % un nivel regular y sólo 1,09 % un nivel alto. Pese a su formación en contabilidad, no han logrado desarrollar de manera eficiente destrezas prácticas suficientes para gestionar recursos económicos, planificar gastos y evaluar riesgos para tomar decisiones estratégicas, lo que afecta su desempeño profesional y su capacidad para asesorar a terceros o emprender proyectos propios. Para mejorar las habilidades financieras, se requiere la integración de prácticas formativas que permitan al estudiante interactuar con entornos económicos reales, fortaleciendo así su capacidad para ejecutar acciones que incrementen su competencia profesional y tengan impacto en la sociedad.

Tabla 4

Nivel de Actitudes Financieras.

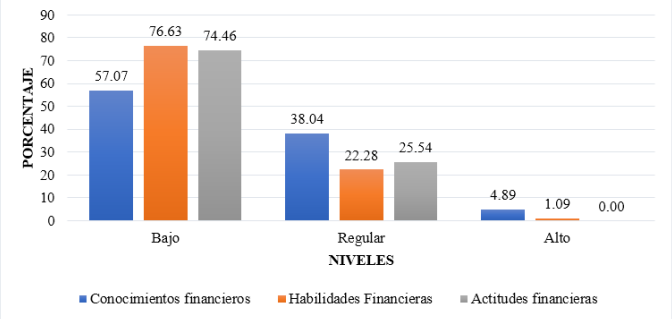
Nivel	fi	Fi	hi	Hi
Bajo	137	137	74.46 %	74.46 %
Regular	47	184	25.54 %	100.00%
Bueno	0	184	0.00%	100.00%
Total	184		100.00%	

Nota. La tabla presenta los niveles de actitudes financieras de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú, elaboración propia (2024).

Los resultados obtenidos en la Tabla 4, muestran que el 74.46% de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú cuentan con un nivel bajo de actitudes financieras, en tanto el 25.54% presentan un nivel regular. Debido a una disposición limitada hacia prácticas responsables en el manejo del dinero, entre ellas el ahorro constante, la planificación de gastos, la prevención del sobrendeudamiento, así como la evaluación crítica de decisiones de consumo e inversión, lo que compromete su bienestar económico personal y su desempeño profesional en entornos que demandan ética, disciplina y responsabilidad en la gestión de recursos. Este panorama requiere una intervención educativa orientada no solo a transmitir información, sino también a fomentar valores que consoliden una relación responsable con las finanzas, tanto a nivel personal como profesional.

Figura 1

Comparativa de Resultados por Dimensiones.



Nota. La figura presenta la comparación de niveles por dimensión, elaboración propia (2024).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

Los resultados de la Figura 1 muestran que 76,63 % de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú presentan niveles bajos de habilidades financieras, seguidos por actitudes financieras (74,46 %) y conocimientos financieros (57,07 %). Niveles regulares de conocimientos financieros: 38,04 %, actitudes financieras: 25,54 %, habilidades financieras: 22,28 %. Niveles altos de conocimientos financieros: 1,09 % y de habilidades financieras: 1,09 %. Siendo las actitudes financieras la dimensión más crítica de los estudiantes, situada entre regular y baja.

Discusiones

El propósito del estudio nos llevó a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el nivel de cultura financiera de los estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú? los resultados obtenidos permiten confirmar que el 66.85% de los estudiantes cuentan con un nivel bajo de cultura financiera, esta situación refleja una brecha alarmante entre las competencias financieras que deberían poseer y las que efectivamente demuestran, considerando que su formación profesional está directamente vinculada a la gestión económica financiera.

Los resultados obtenidos contrastan con los de Ramos (2025), quien reporta que más de la mitad de los estudiantes de contabilidad de una universidad privada de Lima, Perú, presentan un alto nivel de educación financiera. Este estudio aporta resultados importantes, demostrando que el nivel de cultura financiera no es homogéneo entre todos los estudiantes de contabilidad, sino que puede variar según el contexto institucional, y destaca la influencia de factores como el currículo, los recursos pedagógicos y el entorno académico en el desarrollo de competencias financieras.

Los resultados concuerdan con los obtenidos por Nasimba (2024), quien confirma que la mayoría de los estudiantes universitarios en Quito, Ecuador, presentan deficiencias significativas en conocimientos, habilidades y actitudes financieras. Estos déficits limitan su bienestar financiero personal y, además, como advierten Ardila & Medina (2019), comprometen su estabilidad económica personal y su futuro desempeño profesional como responsables de orientar decisiones financieras en entidades públicas y privadas. Estos estudios aportan evidencia que refuerza los resultados de la presente investigación, al mostrar que las deficiencias en conocimientos, habilidades y actitudes financieras no son un hecho aislado, sino una problemática que también se observa en estudiantes universitarios de otros países y contextos.

Asimismo, como refieren García et al. (2024), fortalecer la cultura financiera en jóvenes universitarios implica promover talleres y seminarios didácticos que se integren a los programas curriculares para fortalecer sus conocimientos, habilidades y actitudes financieras. Este estudio aporta sustento a la solución del problema identificado, ya que respalda la necesidad de implementar estrategias formativas en los planes de estudio universitarios. De este modo, el antecedente valida la importancia del tema investigado y ofrece una orientación práctica para el diseño de propuestas de mejora en la formación académica.

Del mismo modo que señala Solórzano (2023), superar estos obstáculos requiere un compromiso de las instituciones educativas, los gobiernos y la sociedad en su conjunto. Frente a ello, se deben implementar estrategias integrales orientadas a mejorar la cultura financiera de los estudiantes universitarios, que contemplen la inclusión de asignaturas específicas y transversales de educación financiera en el plan curricular, la adopción de metodologías activas que fomenten la aplicación práctica mediante casos y simulaciones, y la articulación con entidades financieras y organismos estatales para el desarrollo de programas complementarios de capacitación.

Las limitaciones del estudio se deben al diseño transversal, que permitió conocer el nivel de cultura financiera de los estudiantes únicamente en un momento determinado, sin realizar el seguimiento de los cambios a lo largo del tiempo. Asimismo, los datos se recolectaron mediante un cuestionario autoadministrado, lo que podría introducir sesgos derivados de la percepción subjetiva de los estudiantes o de respuestas socialmente deseables. Otra limitación es que el estudio se realizó en una sola universidad pública, lo que dificulta generalizar los resultados obtenidos a otras instituciones con características distintas, como universidades privadas o de otras regiones del país.

Cómo citar
Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

Las direcciones futuras de estudios sobre la cultura financiera en estudiantes de contabilidad pueden ampliar el alcance de la investigación a otras universidades, tanto públicas como privadas, con el fin de comparar los niveles de cultura financiera en distintos contextos académicos y socioeconómicos. Sería pertinente realizar estudios longitudinales que permitan evaluar la evolución de las competencias financieras a lo largo de la formación profesional del estudiante. Asimismo, realizar estudios preexperimentales e incorporar programas de intervención para medir posteriormente su impacto.

Conclusiones

La importancia de este estudio radica en que permitió conocer la realidad de la cultura financiera de estudiantes de contabilidad de una universidad pública del Perú, donde se evidencia que la gestión financiera, tanto personal como profesional, es una habilidad esencial en la formación contable. Conocer esta problemática permite visibilizar una brecha entre la formación que los estudiantes deberían adquirir y las competencias que realmente demuestran, lo que aporta evidencia para la toma de decisiones académicas e institucionales orientadas a mejorar la cultura financiera en el ámbito universitario.

El estudio permitió constatar que la cultura financiera de los estudiantes de contabilidad presenta debilidades estructurales que afectan de manera transversal sus conocimientos, habilidades y actitudes, generando una brecha entre el perfil profesional esperado y la formación académica alcanzada, lo que compromete la preparación de futuros contadores frente a los retos de la gestión financiera en contextos cada vez más complejos. Repercutiendo en la autonomía económica personal de los estudiantes y condicionando su desempeño profesional al restringir su capacidad para interpretar información económica y financiera, planificar estratégicamente y orientar decisiones de impacto institucional y social; evidenciando que la enseñanza universitaria actual no está garantizando el desarrollo integral de competencias financieras, lo cual constituye una alerta para replantear el enfoque de formación.

Es necesario que las universidades adopten estrategias pedagógicas innovadoras que trasciendan la enseñanza teórica, orientadas a la práctica aplicada como soporte para su formación integral, incorporando asignaturas específicas de educación financiera, implementando metodologías activas como estudios de casos, simulaciones, aprendizajes basados en problemas y proyectos, así como promoviendo espacios de vinculación con los sectores financiero y productivo que permitan a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales. Así como realizar estudios comparativos entre otras universidades públicas o privadas del país, realizar estudios longitudinales que permitan evaluar la evolución de las competencias financieras a lo largo de la formación. Asimismo, realizar estudios preexperimentales e incorporar programas de intervención para medir posteriormente su impacto.

Agradecimientos

A Dios, por ser guía y fortaleza en cada momento.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización del presente estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos o su interpretación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a principios éticos para investigaciones con participantes humanos. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial; los datos recolectados mediante cuestionario se utilizaron exclusivamente con fines científicos. Asimismo, se garantizó la integridad,

Cómo citar
Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
281-287

objetividad y veracidad en el tratamiento e interpretación de la información.

Referencias

Ardila Leiva, D. D. J., & Medina Vergara, G. (2019). La falta de educación financiera y su incidencia en la pobreza en los Montes de María. *Revista de Jóvenes Investigadores Ad Valorem*, *2*(1), 37-56. https://doi.org/10.32997/rjia-vol.2-num.1-2019-2566

Arias Gonzales, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting E.I.R.L.

Channak, A., Chai-Aroon, T., Jiawiwatkul, U., & Lertwatchara, K. (2022). Understanding the financial literacy of undergraduate students at Thai universities. *Journal of Business & Finance Librarianship*, *27*(2), 67-80. https://doi.org/10.1080/08963568.2021.1970943

Costa da Silva Souza Caggy, R., Torreblanca, J. X., & Siano, C. (2023). Educación Y Cultura Financiera en Estudiantes Universitarios: Un Estudio De Caso en Una Universidad Privada De Argentina. *Revista Formadores*, *16*(2). https://doi.org/10.25194/rf.v16i2.1732

De Beckker, K., Frijns, B., Hubers, F., & Derkx, S. (2025). The long-term impact of financial literacy on wealth: Evidence from longitudinal data. *Economics Letters*, *257*, 112682. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2025.112682

García Espinoza, E., Navejas Juárez, G. A., & Rodríguez Berrelleza, A. R. (2024). La importancia de la educación financiera en los jóvenes universitarios frente al retiro por vejez. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *14*(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1920

López, Z. Y. D., & López, J. A. S. (2024). Educación, Cultura E Inclusión Financiera: Una Revisión Bibliográfica. *Actas IDI-UNICyT*, 193-198. https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2023-29

Merino González, E. L. (2023). Factores que influyen en la educación financiera de los jóvenes de Celaya, Guanajuato, México. *Revista mexicana de economía y finanzas*, *18*(3). https://doi.org/10.21919/remef.v18i3.890

Mungaray, A., Arzabal, N. G., & Novela, G. O. (2021). Educación Financiera Y Su Efecto en El Ingreso en México. *Problemas Del Desarrollo Revista Latinoamericana De Economía*, *52*(205). https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.205.69709

Nasimba, E. de los Á. M. (2024). Nivel De Conocimiento Sobre Cultura Financiera en Estudiantes De Educación Superior. *Revista Eruditus*, *5*(1), 9-24. https://doi.org/10.35290/re.v5n1.2024.960

Plata Gómez, K. R., & Márquez, J. A. C. (2020). Influencia De Los Programas De Educación Financiera Sobre El Comportamiento De Los Jóvenes: Una Revisión De Literatura. *I+d Revista De Investigaciones*, *15*(2), 16-24. https://doi.org/10.33304/revinv.v15n2-2020002

Ramírez, A. B., Ramírez, W., Padilla, E. H., Benites, E. D. F., & Morales, R. A. Q. (2024). Efectos De Variables Familiares, Socioeconómicas Y De Logro, Sobre Competencia Financiera De Estudiantes Peruanos en PISA 2018. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, *16*(1), 104-119. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v16.n1.44600

Ramos Zaga, F. A. (2025). Educación financiera en estudiantes universitarios: Estudio de caso en una universidad privada de Lima. *Iberoamerican Business Journal*, *8*(2), 80-105. https://doi.org/10.22451/5817.ibj2025.vol8.2.11095

Roque Hernández, R. V., Medina Rentería, J. L., & Ortega Cervantes, G. (2023). La Educación Financiera de los Estudiantes Universitarios de Contaduría Pública: Un Estudio de Caso. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(6), 1330-1343. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8769

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panopo.

Sánchez Carlessi, H., Reyes Romero, C., & Mejía Sáenz, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. https://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480

Sánchez Espejo, F. G. (2019). *Guía de tesis y proyecto de investigación* (1 ed.). Centrum Legalis E.I.R.L.

Santiago, L. A. D., Hernández, M. G. S., Castiblanco, F., María del Carmena Messina Scolaro, & Guadarrama, J. P. B. (2024). Evaluación De La Escala Alfabetización Financiera Sobre Decisiones Financieras Clave Para América Latina. *Revista De Economía Facultad De Economía Universidad Autónoma De Yucatán*, *41*(103). https://doi.org/10.33937/reveco.2024.407

Solórzano, S. D. M. (2023). La Integración De La Educación Financiera en El Currículo Escolar. *Bij*, *2*(1), 14-23. https://doi.org/10.62943/bij.v2n1.2023.24

Sucari, W., Sucari, H., Calsin, M., Mamani-Condori, J., Choque-Copari, C., & Gil, I. (2024). *Paradigmas y métodos de la investigación científica*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

Valdez Diego, R., Barrios Puente, G., & Pérez Soto, F. (2025). Educación financiera en estudiantes de la DICEA Universidad Autónoma Chapingo. Un estudio exploratorio. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *9*, e2208. https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2208

Vargas Zúñiga, M. P., Guerrero Ceja, Y. J., Medina Morón, E. M., & Salinas Rodríguez, M. I. (2024). La Implementación de la Tecnología para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, *17*(2), 286-295. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.565

Cómo citar
Benavides-Galvez, J., Idrogo-Gálvez, M., Delgado-Requejo, Y., Centurión-Fernández, N., Sanchez-Bustamante, E., Tapia-Idrogo, C., & Idrogo-Vásquez, F. (2026). Cultura Financiera en Estudiantes de Contabilidad de una Universidad Pública del Perú. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 281-287. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.755

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

ARTÍCULO

Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública

Webinars as a Strategy for Continuing Education for Teachers at a Public University

Eunice Guadalupe Martínez-Aguirre[1], César Roberto Jiménez-Ramírez[2], Nikell Esmeralda Zárate-Depraect[3] y Nora Angélica Bustillos-Terrazas[4]

[1]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: maeg@uas.edu.mx
[2]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: crjr_03@uas.edu.mx
[3]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: nikell.zarate@uas.edu.mx
[4]Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, México, email: nora.bustillos@uas.edu.mx

Recibido: Agosto 19, 2025 | **Aceptado:** Febrero 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.744

RESUMEN

La formación continua del personal docente en educación superior es un elemento clave para garantizar la calidad educativa y fortalecer las competencias pedagógicas y digitales necesarias para atender las demandas de la enseñanza. El objetivo fue valorar la satisfacción del personal docente universitario en una actividad de formación continua, mediante un webinar sobre actividades tipo H5P para el diseño de ambientes virtuales educativos. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con método deductivo, enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipo de estudio descriptivo y corte transversal. Muestra no probabilística de 286 participantes, por conveniencia. Se aplicó la Encuesta de Satisfacción para Webinars UNIA (alfa de Cronbach = 0.789), con cuatro bloques: organización-coordinación del programa, actuación docente, aspectos técnicos-experiencia en la sala, así como valoraciones generales. Resultados, el 98.8% consideró que la actividad cumplió sus expectativas, 99.0% la identificó como una herramienta útil para el aprendizaje, el 93.0% destacó el dominio del tema por parte del facilitador. Sin embargo, se observó una baja participación activa durante la sesión en directo (el 75,9 % no intervino). Se concluye que el webinar se valoró positivamente como estrategia de formación continua, lo que reafirma su pertinencia para fortalecer las competencias docentes, aunque se identifica la necesidad de promover una mayor interacción en las sesiones en vivo.

PALABRAS CLAVE: Formación continua docente, desarrollo profesional docente, webinar educativo, H5P, educación superior.

ABSTRACT

Continuing professional development for higher education faculty is a key element in ensuring educational quality and strengthening the pedagogical and digital skills required to meet the demands of teaching. The objective was to assess the satisfaction of university faculty with a continuing professional development activity, specifically a webinar on H5P-type activities for designing virtual learning environments. The research was framed within the positivist paradigm, using a deductive method, with a quantitative approach, a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design. A non-probability convenience sample of 286 participants was used. The UNIA Webinar Satisfaction Survey (Cronbach's Alpha = 0.789) was administered, comprising four sections: program organization and coordination; instructor performance; technical aspects and experience in the webinar; and general assessments. Results showed that 98.8% of participants considered the activity to have met their expectations, 99.0% identified it as a useful learning tool, and 93.0% highlighted the facilitator's mastery of the subject matter. However, low active participation was observed during the live session (75.9% did not participate). It is concluded that the webinar was positively valued as a continuing education strategy, reaffirming its relevance for strengthening teaching skills, although the need to promote greater interaction in live sessions is identified.

KEYWORDS: Continuing teacher education, teacher professional development, educational webinar, H5P, higher Education.

Cómo citar

Martínez-Aguirre, E., Jiménez-Ramírez, C., Zárate-Depraect, N., & Bustillos-Terrazas, N. (2026). Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 288-295. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.744

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

Introducción

La formación continua del personal docente en educación superior es un elemento clave para garantizar la calidad educativa y fortalecer las competencias pedagógicas y digitales necesarias para atender las demandas de la enseñanza, ante esto en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) (2024) "…se diseñan e implementan programas ad hoc con énfasis en contenidos disciplinares o temas emergentes, al igual que se desarrollan un conjunto de acciones orientadas a la habilitación de la planta docente en aspectos didáctico-pedagógicos, en el uso de las TIC, habilidades socioemocionales, de cultura organizacional y de gestión institucional" (p. 78) también Sánchez Trujillo et al. (2023) afirman que el colectivo docente debe contar con habilidades para lograr la transferencia de saberes, requieren de conocimiento en estrategias didácticas, metodologías innovadoras, y adoptar los mejores recursos y materiales para el diseño de una clase.

En este sentido, Cruz (2020), menciona que los docentes deben desplegar habilidades técnicas, disciplinares, personales y pedagógicas, para lograr desarrollar situaciones educativas efectivas y una mejora del proceso de aprendizaje, por lo que se debe considerar fortalecer la educación continua en el colectivo docente, la cual, menciona, debe ser "…proceso continuo y sistémico, con la finalidad orientar a los docentes en los procesos educativos, buscando satisfacer las exigencias del cumplimiento de los objetivos de formación profesional" (p. 75).

En este mismo orden de ideas, Alviar et al. (2025) en su investigación, afirman que los docentes visualizan el uso de la tecnología como una fuente de posibilidades educativas. tanto para la enseñanza como para su formación con capacitaciones constantes, ya que, entre otras situaciones promueven una comunicación fácil, junto con el acceso a información confiable, también manifiestan estimula la motivación además de la satisfacción en su compromiso laboral. Obregón (2024) menciona que los objetivos de esta es favorecer la calidad en la educación, para lo cual los docentes han de requerir competencias en educación, finalmente las instituciones de educación se ven en la necesidad de implementar diferentes métodos para la actualización de formación docente, en este sentido, existen diversas modalidades, tales como cursos, talleres y certificaciones, entre otros, en formatos presenciales o en línea (González, 2021).

En cuanto a la formación docente, Amador et al. (2020) resaltan el impacto positivo de un seminario web a través de la plataforma *Moodle*, donde los docentes quedaron muy satisfechos con la organización, los recursos, la utilidad y el facilitador del mismo, es por esto que en la presente investigación se tiene como objetivo valorar la satisfacción de los docentes y personal universitario en una actividad de formación continua, mediante un webinar sobre actividades tipo H5P para el diseño de ambientes virtuales educativos y como pregunta ¿De qué manera un webinar sobre actividades tipo H5P para el diseño de ambientes virtuales educativos logra la satisfacción de los docentes y personal universitario?

Metodología

Para responder al objetivo planteado y a partir de las líneas de investigación, como la generación del conocimiento, la investigación se enmarcó en el paradigma positivista, el cual de acuerdo con Bernal (2010) afirma ser un estudio donde se realiza un estudio numérico de las variables, parte de la revisión teórica y pretende dar solución a determinado problema, con enfoque cuantitativo el cual se define como la medición de las variables o del fenómeno a estudiar, parte de un sustento teórico y pretende dar soluciones a la realidad. El método fue deductivo, que, de acuerdo con Münich & Ángeles (2012), consiste en establecer relaciones entre los acontecimientos más relevantes del fenómeno a estudiar; es decir, se llega a una conclusión a partir del análisis de dichas relaciones. Diseño no experimental, debido a que no existe manipulación de las variables, en el que el hecho a investigar únicamente se observa, se mide y se realiza un análisis (Hernández et al., 2014). De tipo descriptivo, ya que se realiza un análisis total y sistemático del fenómeno a afrontar y se exponen sus elementos principales, de corte transversal (Guevara et al., 2020).

En Hernández et al. (2014), se afirma que la población constituye el grupo completo de sujetos de estudio, la muestra representa el subgrupo, es decir el número de casos similares en función de las variables

Cómo citar
Martínez-Aguirre, E., Jiménez-Ramírez, C., Zárate-Depraect, N., & Bustillos-Terrazas, N. (2026). Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 288-295. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.744

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

a estudiar de esos sujetos, menciona también que para la selección de los sujetos, la población, la muestra es necesario caracterizarla desde el objeto de estudio, tomar en cuenta objetivos, contexto además del problema planteado, de acuerdo con lo anterior, señala que existen dos tipos probabilística, no probabilística, esta última condición se divide en diferentes categorías, por conveniencia, intencional, por cuotas, entre otras, es por esto que el presente trabajo se realiza bajo una muestra no por no probabilística por conveniencia de 286 sujetos de estudio.

Los autores Hernández & Duana (2020) y Hernández et al. (2014) mencionan que la técnica simboliza el proceso de recolección de datos en función del método y objetivos para dar respuesta a las preguntas diseñadas en la investigación y para obtener y recolectar datos que han de dar respuesta al fenómeno a estudiar se hace uso de los instrumentos los cuales se deben de considerar algunos criterios tales como la confiabilidad, objetividad y validez, en cuanto a las herramientas Medina et al. (2023), hacen referencia al mecanismo que se utiliza para reunir los hechos objetivos y necesarios para dar sustento y respuesta al fenómeno a investigar.

Ante esto, Medina et al. (2023) señalan que existen diferentes tipos de instrumentos para la recolección de datos; la selección de estos también dependerá del objeto de estudio, entre ellos: cuestionarios, escalas, entrevistas y encuestas. El instrumento utilizado en la presente investigación fue la Encuesta de Satisfacción para Webinars UNIA con una fiabilidad de alfa de Cronbach 0.789 de Sánchez et al. (2022) el cual está construido por 4 bloques: 1) Organización y coordinación del programa, 2) Actuación docente, 3) Aspectos técnicos y experiencia en la sala para el directo, 4) Generales. El tipo de respuesta se divide en dicotómicas y en escala tipo Likert.

Se realiza un análisis estadístico de frecuencia a través del software estadístico SPSS v.26, desde las respuestas proporcionadas por los encuestados para el logro de los objetivos de la presente investigación se estudiaron los datos con un análisis estadístico descriptivo, puesto que, se pretende dar un estudio cuantitativo de la realidad de la muestra seleccionada y del comportamiento del mismo, distribuido por frecuencias, lo que también indicaría una tendencia de lo que se está investigando, este análisis de datos se pueden mostrar en tablas o en gráficas, en números enteros o por porcentajes (Hernández et al., 2014).

Declaración ética de la investigación. Se expresa que los investigadores en el presente procedieron de forma responsable, apegándose a los principios éticos de toda investigación, respetando el anonimato de los sujetos de estudio, aplicando el consentimiento informado y garantizando la privacidad de los datos confidenciales**.**

Resultados

Entre los resultados del análisis estadístico, se evidenció que los sujetos de estudio presentaron un alto nivel de satisfacción con el webinar, puesto que el 98,6 % afirmó que el webinar cumplió con sus expectativas y el 99,0 % consideró útil esta actividad para su aprendizaje y su práctica en el aula. En cuanto a la valoración del facilitador del webinar, fue positiva y entre lo más destacado estuvieron el dominio del tema (93.0 %), claridad para exponer y presentar el tema (89.2 %) y disponibilidad para atender las dudas (86.4 %). También expresaron una alta satisfacción con la organización y la logística de la actividad, resaltando los horarios adecuados y la escasa dificultad técnica para realizarla.

Tabla 1

Sexo de los Encuestados.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	191	66.8%
Hombre	93	32.5%
Prefiero no decirlo	2	0.7%
Total	286	100.00%

Nota. Datos sociodemográficos obtenidos del levantamiento de datos, elaboración propia (2024).

La Tabla 1 y la Tabla 2 muestran datos sociodemográficos; se describe el sexo de los encuestados, con mayoría de mujeres, y se muestra la localización geográfica de los participantes, la cual la Universidad Autónoma de Sinaloa divide en 4 Unidades Regionales: Norte, Centro, Centro Norte y Sur, donde se muestra que la mayoría de los sujetos pertenece a la UR Centro.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

Tabla 2

Unidad Regional.

Unidad Regional	Frecuencia	Porcentaje
Norte	60	21.0%
Centro norte	34	11.9%
Centro	164	57.3%
Sur	28	9.8%
Total	286	100.00%

Nota. Datos de localización geográfica laboral de los encuestados, elaboración propia (2024).

Tabla 3

Nivel Educativo.

Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje
Media superior	118	41.3%
Superior	157	54.9%
Posgrado	7	2.4%
Otro	4	1.4%
Total	286	100.00%

Nota. Nivel educativo de los participantes, elaboración propia (2024).

La Tabla 3 indica el nivel educativo en donde los sujetos de estudio se encuentran laborando, los cuales van desde nivel medio superior hasta posgrado, el mayor porcentaje se localizó en el nivel superior, el grupo etario de mayor frecuencia de los participantes se presentó de los 41 a los 50 años (Tabla 4) y el grado académico de los sujetos de estudio varían desde nivel licenciatura hasta posgrado, donde la maestría es el grado escolar que tienen la mayoría (Tabla 5).

Tabla 4

Edad de los Encuestados.

Grupos etarios	Frecuencia	Porcentaje
De 21 a 30 años	10	3.5%
De 31 a 40 años	105	36.7%
De 41 a 50 años	121	42.3%
De 51 a 60 años	50	17.5%
Total	286	100.00%

Nota. Grupos etarios de los participantes en el webinar, elaboración propia (2024).

Tabla 5

Grado Académico.

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje
Licenciatura	90	31.5%
Especialidad	2	0.7%
Maestría	110	38.5%
Doctorado	84	29.4%
Total	286	100.00%

Nota. Grado académico de los sujetos de estudio, elaboración propia (2024).

Tabla 6

Antigüedad en la Institución.

Antigüedad	Frecuencia	Porcentaje
0 a 4 años	25	8.7%
5 a 9 años	62	21.7%
10 a 14 años	52	18.2%
15 a 19 años	85	29.7%
24 a 29 años	34	11.9%
30 a más años	4	1.4%
Total	286	100.00%

Nota. Antigüedad profesional dividida por intervalos de años laborados, elaboración propia (2024).

La distribución de la antigüedad de los sujetos de estudio en la institución, se expresa en intervalos de años laborados, se llega a observar que la proporción mayor se ubica en el grupo de 15 a 19 años de servicio, lo que sugiere una estabilidad significativa en este grupo, por lo contrario, los porcentajes más bajos se registran en los extremos de los grupos de 0 a 4 años y de 30 o más, también se puede apreciar que los grupos intermedios (5 a 9 y de 10 a 14 años) manifiestan situaciones laborales firmes, en este sentido se analiza que la mayoría de los encuestados cuenta con una trayectoria laboral de media a larga en la universidad lo que se refleja en acumular experiencia en la práctica docente (Tabla 6).

Tabla 7

Cumplimiento de Expectativas del Webinar.

¿Se han cumplido las expectativas?	Frecuencia	Porcentaje
Sí	**282**	**98.6%**
No	**4**	**1.4%**
Total	**286**	**100.00%**

Nota. Satisfacción respecto de lo esperado en la actividad webinario, elaboración propia (2024).

La Tabla 7 muestra la expectativa esperada sobre la actividad por parte de los participantes, la mayoría manifestó sentirse muy satisfechos con el

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

webinar, ya que refleja la conveniencia del tema abordado en la actividad, no solamente en función de la actividad académica se expresó la conformidad, sino también en cuanto a la administración y organización del webinar, así como también el recurso web utilizado de facilidad de acceso, horarios de las sesiones, información general del curso, la facilidad para la descarga de la constancia de asistencia, entre otras acciones, pero a pesar de tener una muy buena experiencia por parte del participante, se identificó que el 75 % de los usuarios tuvieron una participación muy baja durante las sesiones en vivo, lo que representa un área de oportunidad para futuras ediciones de la actividad.

Tabla 8

Utilidad del Webinar como Herramienta para el Aprendizaje.

Utilidad para el aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Sí	283	99.0%
No	3	1.0%
Total	286	100.00%

Nota. Expectativa de los participantes sobre la utilidad del webinar, elaboración propia (2024).

Las consideraciones en cuanto a la presentación con base en la implementación del webinar, sobre la utilidad docente que le encontraron, en funciones como herramienta digital efectiva para el aprendizaje, representada en la Tabla 8, el 99.0 % de los encuestados afirmaron si estar de acuerdo en la utilidad que significan, esto llega a considerarse que aparte de estarse capacitando se actualizan en temas docentes, le encuentran utilidad para utilizarlas en su proceso educativo con los estudiantes (Tabla 8).

En cuanto a la valoración de la claridad expositiva, la mayoría de los participantes coincidió en que las presentaciones fueron comprensibles y bien estructuradas, destacando especialmente la organización del contenido y la pertinencia de los ejemplos utilizados. Solo un grupo reducido presentó dificultades para seguir el ritmo, lo que evidencia la necesidad de ajustar la velocidad de exposición según las características de audiencias heterogéneas.

Respecto a la participación e interacción durante la actividad, se observó que gran parte de los docentes consideró que el espacio promovió la colaboración y el intercambio de ideas. La valoración positiva de este aspecto sugiere que el webinar no solo cumplió con la transmisión de conocimientos, sino que también favoreció el aprendizaje colectivo, generando un ambiente de diálogo académico que contribuye a la consolidación de comunidades de práctica.

Discusiones

Para la Universidad Autónoma de Sinaloa, la formación continua de los docentes es de gran relevancia, sea en contenidos disciplinares, didácticos, pedagógicos o en tecnología ya que, supone el desarrollo integral del docente en su dimensión profesional, así como la mejora de la calidad del proceso educativo, en este sentido la implementación de una actividad tipo webinar para el diseño de ambientes virtuales educativos, resultó sumamente satisfactorio para los participantes, ya que valoraron como muy útil el contenido, al facilitador, el formato y la organización del mismo, sin embargo también se detectaron algunas áreas de oportunidad en las que se deben trabajar para mejorar la actividad.

La satisfacción que los participantes expresaron respecto de la actividad realizada como parte de su formación profesional contribuye a una mejor práctica docente, ya que la capacitación en tecnología y en contenidos emergentes es indispensable para el docente en los contextos de aprendizaje actuales. Es en este sentido que la Universidad Autónoma de Sinaloa se encuentra a la vanguardia educativa al diseñar e implementar actividades de formación y capacitación docente (Cruz, 2020).

Asimismo, la importancia de este tipo de actividades favorecen el aprendizaje en los estudiantes, lo que se transforma en egresados mejor capacitados, por lo que los beneficiados con este tipo de acciones no solamente recae en los docentes que se muestran interesados en su formación continua, sino también estudiantes y sociedad en general, tal como lo muestran Compen et al. (2021), al exponer en su investigación que los sujetos de estudio aumentaron su rendimiento académico al contar con docentes que se forman mediante una serie de seminarios en línea, lo que sugiere que continuar con actividades y acciones en este sentido, aumentaría la satisfacción no solamente del docente en su práctica

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

sino también el de los estudiantes, al tener facilitadores mejor preparados en la práctica áulica.

En este mismo orden de ideas, las acciones de formación docente, tipo webinar, concuerdan con lo manifestado por Sánchez Trujillo et al. (2023), quienes señalan la importancia de la capacitación continua del docente, ya que constituye un punto clave para propiciar el aprendizaje y la movilización de competencias de las y los estudiantes al saber diseñar e implementar diferentes estrategias didácticas y metodologías innovadoras. Resulta significativo la convergencia con los hallazgos de Amador et al. (2020) y Rivera et al. (2021), en función de la importancia de una buena organización de los seminarios en función a la socialización, claridad en la información, facilidad de acceso y horarios adecuados, por lo que considerar este tipo de referencias resulta pertinente, al contar con fundamentos sustentados de experiencias docentes e institucionales en formación docente con este tipo de estrategias y formatos.

Las experiencias en formación educativa virtuales se han consolidado en las instituciones desde el confinamiento, como acciones que favorecen el desarrollo de procesos educativos, la comunicación y el logro de objetivos educativos (Fernández et al., 2021), esta situación se asemeja a lo expresado en esta investigación en relación del logro de los aprendizajes al implementar este tipo de estrategias, asimismo coincide con González (2021) y Merino-Nambo (2014) al señalar que los participantes en los seminarios virtuales lo consideran útil y práctico en contenido temático, tanto para su formación como para su práctica docente ya que reconocen el efecto positivo en el proceso educativo, estos resultados contribuyen a otorgar validez al estudio, ya que muestran satisfacción docente y pertinencia de utilizar entornos virtuales para la formación docente.

El estudio, al enfocarse en una sola actividad en un entorno virtual, como el seminario tipo webinar, limita la medición de la satisfacción docente y la pertinencia de implementar otras acciones y estrategias didácticas para la formación del colectivo de profesores. También existieron limitantes, como las habilidades digitales del propio docente, que pudieron contribuir a que la experiencia del mismo webinar fuera o no gratificante, satisfactoria y de utilidad.

En cuanto a futuras investigaciones a partir de los resultados de la presente investigación se propone un estudio longitudinal, para evaluar la influencia en la práctica del docente que se formó en este tipo de actividades, así como también evaluar el aprendizaje del estudiante, se propone un estudio con un enfoque cualitativo para valorar la experiencia del docente y verificar aspectos como la motivación en cuanto a su participación activa durante el seminario.

Conclusiones

La relevancia del estudio radica en la evaluación de la estrategia tipo webinar implementada para reconocer la pertinencia, la satisfacción y la motivación de los docentes, ya que, con la ejecución de dichas estrategias, se propone mejorar las habilidades de los profesores, lo que se traduce en un aumento del nivel educativo de los estudiantes y, al mismo tiempo, en una mayor satisfacción.

La continua implementación de este tipo de actividades, debido a la alta satisfacción mostrada por los sujetos de estudio, supondría una estrategia válida y funcional en la institución, sin embargo dentro de los datos encontrados se mostró la poca participación activa de los asistentes durante la sesión en directo, lo que resultaría en que eventualmente el docente perciba este tipo de actividades como muy repetitivas e incluso llegar a percibirlas obligatorias para su permanencia laboral, no así como parte de la voluntad de seguir formándose para su crecimiento tanto personal como profesional.

Siguiendo este razonamiento, se identificó como área de oportunidad la escasa participación activa de los asistentes durante la sesión en directo, por lo que se sugiere profundizar en las causas y diseñar estrategias para fomentar la interacción en futuras ediciones. En síntesis, se confirma que el formato webinar constituye una estrategia efectiva también valorada para la formación continua del personal docente, capaz de responder a las necesidades actuales de capacitación aunada a la actualización profesional con potencial para seguir fortaleciendo la calidad educativa de la institución, también se recomienda estudiar, de la misma forma el evaluar otro tipo de actividades de formación continua tanto virtuales como presenciales para

Cómo citar
Martínez-Aguirre, E., Jiménez-Ramírez, C., Zárate-Depraect, N., & Bustillos-Terrazas, N. (2026). Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 288-295. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.744

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

validar la pertinencia junto con la utilidad de las mismas.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio. Ninguno de los autores ha recibido financiación ni mantiene relaciones personales o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos o su interpretación. La totalidad del trabajo fue llevado a cabo de manera independiente, garantizando la imparcialidad y rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos aplicables a investigaciones con participantes humanos. La participación fue voluntaria y contó con consentimiento informado; además, se garantizó el anonimato, la confidencialidad y el uso exclusivamente académico de los datos recolectados. La información se trató de forma agregada, sin identificación individual de los participantes, respetando la integridad, privacidad y rigor científico durante todo el proceso investigativo.

Referencias

Alviar Luján, R., Welson Valencia Vda. De Calderón, M. & Castañeda-Castañeda, I. (2025). Competencia Digital Docente a través de la Integración de las TIC en una pública de Ica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 351-365. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.639

Amador, J. G., González, V., Estrada, J., Islas, M. V., Ramírez, S., & Rojas, J. (2020). Evaluación del impacto del seminario análisis conductual aplicado usando el modelo Kirkpatrick. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 6(1), 208-226. https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.6.1.2020.210.208-226

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson.

Compen, B., De Witte, K. & Schelfhout, W. (2021). The impact of teacher engagement in an interactive webinar series on the effectiveness of financial literacy education. *Br. J. Educ. Technol*, 52, 411–425. https://doi.org/10.1111/bjet.13013

Cruz, M. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73-79. https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21

Fernández, I., Bethencourt, A., Martín, S., Becerra-Brito, C., & Area, M. (2021). Perceptions on the educational impact of COVID-19: Analysis of a TECNOEDU Webinar. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 519–532. https://doi.org/10.46661/ijeri.5732

González, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 81-102. https://doi.org/10.51302/tce. 2021.614

Guevara, G. P., Verdesoto, A. E., & Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). Metodología de la investigación. McGrawHill.

Hernández, S., & Duana., D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53. https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019

Medina, M. A., Rojas, C. R., Bustamante, C., Loaiza, R. M., Martes, C. P., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.80

Merino-Nambo, I. L. (2014). *Blog y Webinar como una alternativa de Formación Docente a Distancia. Una experiencia de Aprendizaje Significativo con TIC.* 2do. Congreso Internacional de Innovación Educativa. https://n9.cl/iyglv0

Münich, L., & Ángeles, E. (2012). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Editorial Trillas.

Obregón, L. R. (2024). Capacitación y desempeño de los docentes en una universidad privada de Lima. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 859-871. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.768

Rivera, K. P., Cordero, G., & Reyes-Angona, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1188), 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188

Sánchez Trujillo, M. de los Ángeles, Bernabé-Sánchez, E., Sáenz-Egúsquiza, F. D., & Rodríguez Flores, E. A. (2023). Estrategia metodológica para la mejora de la producción oral en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
288-295

estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, *19*(95), 7–19. https://go.docentes20.com/rmep

Sánchez, M., Miró, M. L., Ruiz, F. J., & Cebrián, M. (2022). Evaluación de programas online de capacitación docente sobre innovación y competencias digitales durante la Covid-19. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 121-140. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30763

Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). (2024). *Modelo Educativo UAS 2022*. https://go.docentes20.com/r24q6

Cómo citar

Martínez-Aguirre, E., Jiménez-Ramírez, C., Zárate-Depraect, N., & Bustillos-Terrazas, N. (2026). Webinar como Estrategia de Formación Continua de Docentes en una Universidad Pública. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 288-295. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.744

OPEN ACCESS

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

ENSAYO

Propuesta Didáctica para Fortalecer la Competencia Gramatical y Lingüística en Inglés en Educación Media

Didactic Proposal to Strengthen Grammatical and Linguistic Competence in English in Upper Secondary Education

German David Alfonso-Rubio[1]

[1]Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología- UMECIT, email: germanrubio.est@umecit.edu.pa

Recibido: Octubre 4, 2025 | **Aceptado:** Febrero 19, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.771

RESUMEN

En la educación colombiana contemporánea, el desempeño en inglés de los estudiantes de las instituciones oficiales se ha convertido en un indicador clave de calidad, especialmente por su relación con el acceso a la educación superior y al empleo. El objetivo del ensayo fue argumentar y fundamentar teóricamente la necesidad de articular el foco en la forma con la lectura intensiva de textos auténticos, superando la enseñanza fragmentada basada en reglas aisladas y en ejercicios descontextualizados. El ensayo se enmarcó en el método deductivo, en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y diseño narrativo-tópico de tipo interpretativo, centrado en el análisis conceptual de la relación entre la gramática y la comprensión lectora en el contexto colombiano. A partir de la revisión de antecedentes teóricos y de políticas educativas en bilingüismo, se desarrolló una argumentación que vincula la competencia comunicativa con prácticas didácticas integradoras, sustentando que el trabajo gramatical adquiere mayor eficacia cuando se inserta en procesos significativos de lectura. El análisis permitió reafirmar que la separación entre gramática y comprensión limita el desarrollo lingüístico del estudiantado y que su articulación favorece aprendizajes más profundos y funcionales. En consecuencia, se concluye que una propuesta didáctica basada en esta integración constituye una vía coherente y necesaria para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación media.

PALABRAS CLAVE: Competencia gramatical, comprensión lectora, inglés como lengua extranjera, educación media, propuesta didáctica.

ABSTRACT

In contemporary Colombian education, students' English proficiency in public schools has become a key indicator of quality, especially given its connection to access to higher education and employment. The objective of this essay was to argue for and theoretically substantiate the need to integrate a focus on form with the intensive reading of authentic texts, moving beyond fragmented instruction based on isolated rules and decontextualized exercises. The essay employed a deductive method within the positivist paradigm, using a quantitative approach and an interpretive narrative-topical design. It centered on the conceptual analysis of the relationship between grammar and reading comprehension in the Colombian context. Based on a review of the theoretical background and educational policies on bilingualism, an argument was developed linking communicative competence with integrative teaching practices, maintaining that grammatical work is more effective when embedded in meaningful reading. The analysis reaffirmed that separating grammar and comprehension limits students' linguistic development, whereas integrating them fosters deeper, more functional learning. Consequently, it is concluded that a teaching approach based on this integration is a coherent and necessary way to strengthen English language teaching in secondary education.

KEYWORDS: Grammatical competence, reading comprehension, English as a foreign language, secondary education, didactic proposal.

Cómo citar

Alfonso-Rubio, G. (2026). Propuesta Didáctica para Fortalecer la Competencia Gramatical y Lingüística en Inglés en Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 296-301. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.771

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

Introducción

En la educación colombiana contemporánea, el desempeño en inglés de los estudiantes de las instituciones oficiales se ha convertido en un indicador clave de calidad, especialmente por su relación con el acceso a la educación superior y al empleo. En este marco, el objetivo del ensayo es argumentar y fundamentar teóricamente la necesidad de articular el foco en la forma con la lectura intensiva de textos auténticos, superando la enseñanza fragmentada basada en reglas aisladas y en ejercicios descontextualizados. Los resultados del Examen de Estado de la Educación Media, Saber 11º del 2021, aplicado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), organismo público adscrito al Ministerio de Educación Nacional, evidencian rezagos en el procesamiento de textos con alta densidad sintáctica y en el manejo de conectores lógicos, lo que afecta la comprensión de textos en inglés.

Según la Unesco (2021), las brechas en la lectura de lenguas extranjeras están asociadas a prácticas que no integran el diagnóstico, el seguimiento y la evaluación a lo largo del proceso de formación, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas en contextos de exigencia académica (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2021). En Colombia, las políticas públicas de bilingüismo han establecido propósitos ambiciosos para la educación media, pero una proporción significativa del alumnado continúa en niveles básicos de desempeño en inglés. El Ministerio de Educación Nacional (2021) ha puesto de manifiesto la necesidad de aumentar la competencia comunicativa en lengua extranjera para favorecer un acceso equitativo a oportunidades académicas y laborales; no obstante, los reportes históricos de los establecimientos oficiales han mostrado puntuaciones moderadas, así como disparidades entre ellas, lo que justifica la formulación de propuestas pedagógicas.

Esta situación exige revisar las prácticas de aula y proponer intervenciones didácticas que integren de manera más efectiva el estudio de la forma lingüística con la comprensión lectora de textos auténticos (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2020). Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, autores como Ausubel (1963) sostienen que los nuevos contenidos se asimilan de manera más profunda cuando se relacionan con los conocimientos previos relevantes, lo que respalda la necesidad de vincular la reflexión gramatical con las tareas de lectura que tengan sentido para el estudiante. Investigaciones recientes en la didáctica de las lenguas extranjeras han documentado que las secuencias que combinan un foco explícito en la forma, la práctica guiada y la lectura intensiva de textos actuales contribuyen a mejoras en la comprensión y el uso del idioma, siempre que se cuente con andamiajes claros y una retroalimentación sistemática (Kan et al., 2024).

Desde la óptica, el ensayo se enmarca en el método deductivo, en el paradigma positivista, con enfoque cuantitativo y diseño narrativo-tópico de tipo interpretativo, centrado en el análisis conceptual de la relación entre la gramática y la comprensión lectora en el contexto colombiano. Los estudios cuantitativos de la educación, Hernández et al. (2014) destacan la necesidad de explicitar el diseño metodológico, las variables y los procedimientos al proyectar una intervención didáctica, aunque no se cuente con resultados empíricos. De acuerdo con estas premisas, en el trabajo en cuestión se optó por un enfoque cuantitativo y un diseño cuasiexperimental de los grupos intactos; ahora bien, el alcance del manuscrito se limitado a la contextualización, justificación, fundamentación teórica y descripción de la ruta metodológica preestablecida, dejando para una fase posterior la aplicación empírica de la propuesta y el análisis estadístico de los datos (Creswell, 2013).

Desarrollo

El presente ensayo se organiza en tres ejes articuladores que permiten profundizar progresivamente en la argumentación central. En primer lugar, se examina el contexto colombiano del bilingüismo y de la evaluación en inglés, con el fin de comprender las condiciones estructurales y los desafíos que inciden en el desempeño estudiantil. Posteriormente, se aborda la relación teórica entre la competencia gramatical/lingüística y la comprensión lectora, destacando los fundamentos conceptuales que justifican su integración en el aula. Finalmente,

Cómo citar
Alfonso-Rubio, G. (2026). Propuesta Didáctica para Fortalecer la Competencia Gramatical y Lingüística en Inglés en Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 296-301. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.771

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

se expone la propuesta didáctica que articula el foco en la forma con la lectura intensiva, presentando sus principios, fases y su sentido pedagógico. Esta estructura busca ofrecer una secuencia argumentativa coherente que sustente la tesis del ensayo desde el análisis contextual hasta la formulación propositiva.

Contexto Colombiano de Bilingüismo y Evaluación en Inglés

En Colombia, la enseñanza del inglés se ha convertido en un mecanismo estratégico de la política del sistema educativo, al vincularse con la competitividad, el acceso a la educación superior y la inserción en el mundo laboral. Estas políticas establecieron metas de logro para la educación básica y media, con el fin de que, al finalizar la educación media, los estudiantes alcancen ciertos niveles mínimos de comprensión y uso de la lengua. No obstante, distintos estudios de implementación evidencian tensiones entre las metas esperadas y las condiciones reales de las instituciones oficiales, en términos de recursos, formación docente y carga horaria de inglés (Valencia & Vega, 2022).

A la hora de reflexionar sobre la evaluación externa, se puede decir que los resultados del examen de Estado de la educación media, como prueba externa, se fueron convirtiendo en un elemento central a partir del cual se podía valorar el avance en bilingüismo, pero también para contrastar el rendimiento entre instituciones y territorios. De acuerdo con Ochoa (2023), los rankings nacionales de colegios siguen revelando que sólo muy pocas instituciones oficiales llegan a resultados altos en el componente de inglés, la mayoría se encuentra en rangos medios o bajos, niveles que dan cuenta de la persistencia de brechas entre contextos escolares, como la necesidad de intervenciones pedagógicas que estén orientadas a dar cuenta de estos rendimientos.

En este contexto, se incorporan experiencias recientes que presentan propuestas pedagógicas que abordan y refuerzan la competencia comunicativa en inglés, a la vez que buscan incrementar la motivación hacia la lectura de textos en este idioma, las cuales recurren a formas pedagógicas activas que vinculan los objetivos del currículo con dinámicas que promueven la participación de los estudiantes y el trabajo con materiales auténticos. Entre ellas, aparecen propuestas que combinan tareas lúdicas con objetivos de aprendizaje claros y formas sistemáticas de seguimiento de los resultados, lo que demuestra su eficacia para influir en el rendimiento y la predisposición al aprendizaje del inglés (Restrepo-Tangarife, 2024).

Competencia Gramatical/Lingüística y Comprensión Lectora en el Inglés

En el plano teórico, la noción de competencia comunicativa ha permitido superar una visión reducida de la gramática, entendida como un listado de reglas, y comprenderla como un componente de un sistema que integra las dimensiones lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. De acuerdo con Hymes (1972), saber una lengua implica no solo conocer sus estructuras, sino también emplearlas de manera adecuada según los contextos y los propósitos comunicativos, lo que exige que la enseñanza articule el estudio de la forma con las actividades de comprensión y producción de textos significativos en el aula.

Ahora bien, la posibilidad de desarrollar dicha competencia está condicionada por factores institucionales, pedagógicos y motivacionales que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua. Diversas investigaciones han mostrado que el tiempo de exposición al idioma, la coherencia curricular, la disponibilidad de materiales auténticos y la estabilidad del profesorado explican diferencias importantes en el desempeño en inglés. Estas variables suelen ser más críticas en instituciones oficiales que atienden a población diversa y con limitaciones de recursos, donde con frecuencia predomina una enseñanza centrada en la memorización de reglas y de listas de vocabulario fuera de contexto (Villegas et al., 2016).

La comprensión lectora, por su parte, se construye a partir de procesos que articulan la identificación de información explícita, la elaboración de inferencias y la valoración crítica del contenido. En un estudio con estudiantes que aprenden inglés como lengua adicional, Brooks et al. (2021) señalan que el conocimiento de vocabulario se identifica como un predictor central del rendimiento lector, ya que facilita la construcción del significado global del texto y el seguimiento de las relaciones

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

entre ideas, lo que refuerza la necesidad de combinar la expansión léxica con un trabajo sistemático sobre textos escritos en inglés.

Sumadas al léxico, las estrategias organizacionales de la información pueden facilitar la comprensión al leer textos académicos en una lengua distinta de la materna. En este sentido, la inclusión de recursos como los mapas mentales permite detectar ideas principales y relaciones jerárquicas, y promueve procesos de planificación y control de la lectura. En contextos en los que el inglés es una lengua extranjera, este tipo de recursos facilita la representación de la estructura global del texto y reduce la carga cognitiva durante la lectura (Luangkrajang, 2022).

Propuesta Didáctica de Foco en la Forma y Lectura Intensiva

Las consideraciones descritas anteriormente favorecen el diseño de una propuesta didáctica en la que se entreteje el foco en la forma con la lectura intensiva de textos auténticos, de modo que las estructuras gramaticales se trabajen siempre en el marco de la comprensión. En lugar de priorizar los ejercicios mecánicos de repetición, se propone una secuencia de actividades que articula la explicación breve, la práctica guiada y la aplicación en tareas de lectura, enfatizando los tiempos verbales, la concordancia, los conectores y las referencias pronominales. Desde el punto de vista de la gramática funcional, la gramática se entiende como un recurso que permite expresar significados precisos y coherentes, y no como un objetivo desconectado del uso (Larsen & Anderson, 2021).

La propuesta se organiza en fases que combinan el diagnóstico inicial, la enseñanza focalizada, la práctica guiada, la lectura intensiva, la evaluación formativa y la evaluación final, lo que permite observar el avance en los componentes del desempeño y ajustar la intervención según las necesidades del grupo. Cada fase se articula con los objetivos específicos y las actividades diseñadas a partir de los resultados del diagnóstico, de modo que la progresión de los contenidos sea gradual y coherente. Esta estructura facilita también la planificación del tiempo o de la clase, la selección de textos acordes con el nivel del estudiantado y la integración de recursos complementarios que fortalezcan el trabajo en aula (Blanco, 2023).

Tabla 1

Estructura General de la Propuesta Didáctica de Foco en la Forma y Lectura Intensiva.

Fase	Propósito principal	Ejemplos de actividades e instrumentos
Diagnóstico inicial	Identificar el nivel de competencia gramatical y lectora de partida	Prueba de gramática en contexto, prueba de lectura tipo Saber 11
Enseñanza focalizada	Trabajar estructuras clave según necesidades detectadas	Mini-lecciones sobre tiempos verbales, concordancia y conectores
Práctica guiada	Afianzar el uso de estructuras en tareas controladas	Reformulación de oraciones, completación de textos, trabajo en parejas
Lectura intensiva	Integrar gramática y comprensión en textos actuales	Lectura de artículos breves, preguntas de detalle e inferencia
Evaluación formativa	Retroalimentar avances y dificultades por componentes del desempeño	Rúbricas breves, registros de errores recurrentes
Evaluación final	Estimar cambios globales en competencia gramatical y lectora	Prueba de salida alineada a Saber 11, comparación de resultados

Nota. Fases de la propuesta didáctica y sus propósitos principales, elaboración propia (2025).

En coherencia con esta estructura, la evaluación se concibe como uno de los procesos continuos los cuales combina las mediciones puntuales y el seguimiento cualitativo del desempeño, tanto en las actividades del aula, como en las pruebas estructuradas. Se priorizan tareas que integran la gramática en el contexto y la lectura con preguntas de detalle e inferencia, de modo que los errores ya observados permitan identificar los patrones y, a la vez, orientar las acciones de refuerzo focalizado. Bajo esta perspectiva, la valoración de la competencia gramatical se aleja de la mera comprobación de las reglas memorizadas y se centra en la capacidad del estudiantado para utilizar los recursos lingüísticos disponibles al interpretar textos escritos en inglés (Ávila & Naranjo, 2021).

Ruta Metodológica del Estudio

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

La intervención se enmarca en un enfoque cuantitativo y adopta un diseño cuasiexperimental con grupos intactos de educación media, con el propósito de valorar de manera sistemática los cambios asociados a la propuesta didáctica. Se proyecta la aplicación de pruebas diagnósticas y finales de gramática en contexto y de comprensión lectora, complementadas con tareas de desempeño, evaluadas mediante rúbricas y registros de avance por componentes del desempeño. El diseño considera la comparación entre un grupo que participa en la secuencia didáctica y un grupo de referencia, con mediciones pretest–postest que permitan estimar variaciones en los puntajes y en el logro de las competencias definidas (Espejo, 2020).

Más allá de los aspectos técnicos contemplados por el diseño, esta propuesta recoge algunas orientaciones éticas sobre la confidencialidad de los datos, el consentimiento informado y la participación del estudiantado, de acuerdo con las directrices de la institución y la normativa vigente al respecto. Se establece que la información recogida únicamente se utilizará con fines académicos y se informará de forma agregada, manteniendo la identidad de los participantes y respetando los acuerdos existentes con las familias y la institución. El texto hace eco de la reflexión sobre el compromiso que debe mantener el investigador frente a los sujetos y a los contextos que, a su vez, forman parte del marco epistémico y ético que debe guiar la investigación en educación (Ávila, 2023).

Conclusión

El análisis desarrollado a lo largo del ensayo confirma la idea central planteada en la introducción: la integración sistemática entre la competencia gramatical y la comprensión lectora constituye una alternativa pedagógica necesaria para fortalecer el aprendizaje del inglés en la educación media oficial. Los argumentos contextuales, teóricos y didácticos expuestos demostraron que la enseñanza fragmentada de reglas aisladas limita el desarrollo comunicativo del estudiantado, mientras que la articulación entre el foco en la forma y la lectura intensiva favorece procesos de comprensión más profundos, funcionales y significativos. En este sentido, la tesis inicial no solo se confirma, sino que se consolida como una respuesta coherente ante las brechas evidenciadas en las evaluaciones externas y en las políticas de bilingüismo.

Los fundamentos conceptuales sobre la competencia comunicativa, el aprendizaje significativo y la didáctica del inglés respaldaron la pertinencia de una propuesta integradora, mostrando la consistencia entre el marco teórico y la ruta pedagógica planteada. El alcance del ensayo se circunscribe a la formulación argumentativa y conceptual de la propuesta, lo que implica, como límite, la ausencia de validación empírica en contextos reales; sin embargo, esta delimitación no debilita la solidez del planteamiento, sino que define con claridad su naturaleza ensayística.

En consecuencia, futuras investigaciones deberán implementar y evaluar la propuesta en diversos escenarios educativos, estimar su impacto en el desempeño gramatical y lector, así como explorar adaptaciones que incorporen otras habilidades lingüísticas y contextos socioculturales diversos. De este modo, el ensayo abre una línea de reflexión pedagógica orientada a transformar las prácticas de aula y a fortalecer una enseñanza del inglés más coherente, integrada y sostenible.

Declaración de Conflictos de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

El autor declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente ensayo no requirió aprobación de un comité de ética, debido a su carácter teórico,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
296-301

interpretativo y documental, centrado en el análisis conceptual de literatura académica, políticas educativas y propuestas didácticas. No se realizó intervención con participantes humanos ni se utilizaron datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, la citación adecuada, la integridad académica y la transparencia en la fundamentación de la propuesta. Para una futura fase empírica, se contemplará el consentimiento informado, la confidencialidad y el resguardo de la identidad de los participantes.

Referencias

Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.

Ávila Caica, O. L. (2023). *La pedagogía diferenciada para la enseñanza del inglés: una apuesta metodológica desde una perspectiva incluyente* [Tesis doctoral]. Universidad de La Salle. Repositorio Institucional de la Universidad de La Salle. https://go.docentes20.com/r6jb

Ávila, K. M. V., & Naranjo, E. S. (2021). La evaluación de la competencia gramatical: una experiencia desde el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Sinergia Académica, 4*(3), 19–33. https://doi.org/10.51736/tepwzw93

Blanco, L. (2023). *Constructo teórico en función de la didáctica del inglés en el nivel de educación básica primaria colombiana. Fundamento base para una pedagogía de las lenguas extranjeras* [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://go.docentes20.com/rrmua

Brooks, G., Clenton, J., & Fraser, S. (2021). Exploring the importance of vocabulary for English as an additional language learners' reading comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 11*(3), 351–376. https://doi.org/10.14746/ssllt.2021.11.3.3

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3.ª ed.). SAGE Publications.

Espejo Rodríguez, J. L. (2020). *Software English Discoveries en el logro de competencias del inglés en la institución educativa Esteban Sanabria Maravi, San Jerónimo 2019* [Tesis doctoral]. Universidad César Vallejo. https://go.docentes20.com/rrw6g

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hymes, D.H. (1972) On Communicative Competence. In: Pride, J.B. and Holmes, J., Eds., Sociolinguistics. Selected Readings, Penguin Books, 269-293. https://go.docentes20.com/raprd

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020, I. https://go.docentes20.com/r8sa

Kan, T., Noordin, N., y Ismail, L. (2024). Implementation of metacognitive reading strategies to improve English reading ability: A systematic review. International Journal of Learning, *Teaching and Educational Research*, 23(7), 368–389. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.7.19

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2021). La gramática en contexto: Un enfoque funcional-comunicativo en la enseñanza del inglés. *Applied Linguistics, 32*(3), 210–225. https://go.docentes20.com/r38x3

Luangkrajang, M. S. (2022). Use of mind-mapping in language learning: A cognitive approach. *Theory and Practice in Language Studies, 12*(8), 1616–1621. https://doi.org/10.17507/tpls.1208.18

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Programa Nacional de Bilingüismo. https://go.docentes20.com/rju6w

Ochoa, M. (2023). *Ranking de colegios por departamentos 2023, Calendario A.* https://go.docentes20.com/r5dx

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2020: Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. https://go.docentes20.com/rj9zc

Restrepo-Tangarife, J. (2024). Efectos de la gamificación en el fortalecimiento de la competencia comunicativa en el idioma extranjero inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 327–332. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.570

Unesco. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la educación. https://go.docentes20.com/rcb5x

Valencia Correa, A., & Vega Herrera, L. (2022). Caracterización del programa nacional de bilingüismo en los últimos cinco años (un enfoque a las percepciones de los estudiantes). *Ingenio Libre, 10*(20), 1–22. https://doi.org/10.18041/2322-8415/ingelibre.2022.v10n20.9365

Villegas, C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 5*, 79–94. https://go.docentes20.com/rdc52

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

ARTÍCULO

Formación en Valores en Instituciones de Educación Básica Elemental

Values Education in Elementary Schools

Mayra Marisol Morejón-Morán[1]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: mmorejon@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Agosto 11, 2025 | **Aceptado:** Marzo 4, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.738

RESUMEN

La educación hoy en día se encuentra ante el desafío de no solo proporcionar conocimientos académicos, sino también promover la formación de valores. La investigación tuvo como objetivo establecer el estado de la investigación sobre la formación en valores en las instituciones educativas de Educación Básica Elemental. Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma pragmático, con método sistemático, enfoque cualitativo, diseño narrativo-temático de tipo documental bibliográfico y de corte transversal. Respecto al análisis, se seleccionaron investigaciones publicadas entre 2021 y 2025, en inglés y en español, que presentaron hallazgos importantes sobre la formación en valores en las instituciones educativas. La compilación de información se realizó en Scielo, Google Scholar y Scopus. En la revisión inicial se identificaron 213 artículos, que se sometieron a un análisis detallado para evaluar su pertinencia según los criterios establecidos para su integración en el trabajo. Luego, se descartaron 193 artículos por no cumplir con los requisitos metodológicos, de relevancia o de calidad necesarios para el estudio. Finalmente, se incluyeron 20 artículos válidos según los parámetros definidos. Los hallazgos describieron a la familia y a la escuela como dos pilares importantes en los que descansa la formación de valores. En conclusión, el docente y la familia desempeñan un papel fundamental en la formación de valores en los niños; su labor implica ser modelos de conducta ética, crear un clima de respeto y confianza, integrar los valores en el currículo y fomentar el diálogo, la reflexión crítica y la conciencia moral.

PALABRAS CLAVE: Formación en valores, conciencia moral, identidad moral, responsabilidad personal.

ABSTRACT

Education today faces the challenge of not only providing academic knowledge but also promoting values education. This research aimed to establish the current state of research on values education in elementary schools. The study was framed within the pragmatic paradigm, employing a systematic method, a qualitative approach, and a cross-sectional, documentary-thematic design. For the analysis, studies published between 2021 and 2025 in English and Spanish that presented significant findings on values education in educational institutions were selected. Data was compiled using SciELO, Google Scholar, and Scopus. The initial review identified 213 articles, which were then subjected to detailed analysis to assess their relevance against the established inclusion criteria for the study. Subsequently, 193 articles were excluded for failing to meet the methodological, relevance, or quality requirements. Finally, 20 articles were included that met the defined parameters. The findings described the family and the school as two important pillars upon which values education rests. In conclusion, teachers and families play a fundamental role in children's value formation; their work involves serving as role models of ethical behavior, fostering a climate of respect and trust, integrating values into the curriculum, and fostering dialogue, critical reflection, and moral awareness.

KEYWORDS: Values education, moral awareness, moral identity, personal responsibility.

Cómo citar

Morejón-Morán, M. (2026). Formación en Valores en Instituciones de Educación Básica Elemental. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 302-313. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.738

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

Introducción

La educación hoy en día se encuentra ante el desafío de no solo proporcionar conocimientos académicos, sino también promover la formación de valores, lo que constituye un elemento primordial en la educación de personas éticas. En el contexto internacional, De la Cruz et al. (2024) destacan las condiciones socioeconómicas desafiantes que atraviesan varios países, lo que se evidencia en que el 58% de los educadores labora en instituciones con una elevada concentración de estudiantes vulnerables; de ahí la importancia de brindarles una formación en valores adecuada. Por su parte, Guerrera et al. (2023), en su estudio realizado en Chile, ilustraron un escenario donde la educación de valores en las instituciones educativas carece de exigencias de aprendizaje, por ello, si existen esfuerzos para su integración en las aulas, no existen métodos de evaluación claros (Tadege et al., 2022).

A nivel local, se evidenciaron dificultades en la enseñanza en valores dentro de las instituciones educativas, bajo el contexto de Guillén et al. (2023), entre los principales desafíos se destacan, el poco fortalecimiento de valores, en especial el respeto y la responsabilidad; aunque existen políticas establecidas por el Ministerio de Educación en Ecuador sobre las acciones a desarrollar en cuanto al mejoramiento de la convivencia escolar, según lo señalan Guijarro et al. (2023), se requiere del uso de dinámicas que promuevan el civismo, la igualdad y el respeto, garantizando el fortalecimiento de la calidad educativa que permita la cohesión entre el desarrollo académico y moral de los individuos (Villalobos, 2022).

Con lo expresado, el estudio se justifica desde una perspectiva teórica, porque, se basará en la Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg (1958), que explica cómo los individuos desarrollan juicios morales a lo largo del tiempo, atravesando etapas desde una moral heterónoma hasta una moral autónoma (Florentino, 2023), también presenta justificación práctica, debido a que busca proporcionar un análisis de las evidencias en la formación de valores, estableciendo bases para la crecimiento global de los individuos y la toma de decisiones éticas en las instituciones educativas. En Venezuela, Pernalete (2023), investigó los conocimientos sobre el proceso en la formación en valores dentro de las acciones psicopedagógicas en los estudiantes mediante una revisión bibliográfica, sus resultados destacaron que la formación en valores en un proceso creado a través de las relaciones cotidianas.

La investigación tiene como objetivo establecer el estado de las investigaciones sobre la formación en valores en instituciones educativas de Educación Básica Elemental, de esta forma, se destaca que las instituciones educativas en Ecuador proporcionan un entorno adecuado relacionado a la interacción entre la enseñanza de conocimientos y el desarrollo de valores, convirtiéndose en un lugar idóneo a fin de realizarse un análisis de ambos aspectos en la educación holística de los escolares. Los valores desempeñan un papel primordial en la formación de los educandos, al ser pilares importantes en el desarrollo de su identidad. Por lo cual, el problema general se estableció de la siguiente manera: ¿Cómo es la formación en valores en las instituciones educativas de Educación Básica Elemental?

Metodología

Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma pragmático, según Arias (2023), es aquel que toma como prioridad la utilidad práctica y la solución de problemas por encima de la adhesión estricta de un único marco epistemológico, desarrollada bajo un método sistemático, el cual según Otte (2024), es un proceso estructurado y organizado que sigue una secuencia lógica de pasos que se interrelacionan, orientados hacia la obtención de un objetivo específico. El enfoque cualitativo, como señala Caballero (2025), busca la comprensión de los fenómenos sin la intervención del análisis cuantitativo, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural, empleando un diseño narrativo-temático orientado a la identificación, organización y análisis de los patrones conceptuales presentes en los estudios revisados. El estudio fue de tipo documental bibliográfico y de corte transversal, dado que la información fue recopilada y analizada en un único periodo.

La población, según Shah (2023), es el conjunto de individuos, objetos, fenómenos o elementos que comparten una o varias características

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

y constituyen el universo de estudio. Se realizó una búsqueda en bases de datos de investigación científica para identificar investigaciones relacionadas con la formación en valores en instituciones educativas de Educación Básica Elemental. Se efectuó una revisión bibliográfica, enfocada en artículos publicados entre 2021 y 2025, en español e inglés, que abordaron la formación en valores en diferentes instituciones educativas, seleccionando una muestra de 20 estudios (ver Tabla 1). Se consideraron estudios académicos que proporcionaron información concreta sobre la formación en valores y se excluyeron aquellos orientados a otras áreas o que no presentaron hallazgos verificables.

La técnica fue el análisis documental sistemático, según Corona (2025), el cual consiste en el examen sistemático de documentos con el propósito de extraer información de importancia para la investigación, se utilizó porque el estudio no recolecta datos empíricos, se basa exclusivamente en la revisión, lectura, selección y análisis de artículos científicos, se identifican patrones, categorías y tendencias temáticas en la literatura y se aplica un procedimiento estructurado para filtrar información.

La herramienta, según Medina et al. (2023), es un conjunto de procedimientos que permiten al investigador recopilar, organizar y analizar la información necesaria. Se empleó la guía PRISMA 2020 actualizada como herramienta metodológica para organizar y transparentar el proceso de búsqueda y selección de la literatura, siguiendo las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase inicial se localizaron 213 artículos, que se sometieron a un análisis preliminar para verificar su pertinencia respecto de los criterios definidos. Posteriormente, se excluyeron 193 documentos por no cumplir con los requisitos de calidad, de relevancia temática o de adecuación metodológica.

Finalmente, 20 artículos cumplieron con los parámetros establecidos y conformaron el corpus definitivo para el análisis cualitativo y la discusión de los hallazgos (véase la Figura 1). En cuanto a la recolección de información, se efectuó un análisis exhaustivo en bases de datos académicas de alto impacto, incluyendo Scielo, Google Scholar y Scopus. Se usaron términos clave vinculados a "formación en valores", "valores", "formación moral" y "práctica de valores". Luego de la búsqueda inicial, se utilizaron filtros de inclusión y exclusión, dando prioridad a estudios que analizaron las siguientes variables: formación en valores y logro de aprendizaje.

Figura 1

Proceso de Revisión.



Nota. La figura muestra el procedimiento de selección de artículos para su análisis, elaboración propia (2025).

Tabla 1

Muestra Seleccionada.

N°	Artículo revisado	Año	Revista	DOI o URL
1	Formación de valores humanos en estudiantes de la Educación Básica.	2022	Portal De La Ciencia	https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.290
2	La educación en los valores, la identidad cultural y la integración familia-escuela-comunidad.	2024	Pedagogical Constellations	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9956321.pdf
3	Los valores desde el aula como mecanismo preventivo de conductas delictivas futuras.	2022	Espíritu Emprendedor TES	https://www.espirituemprendedortes.com/index.php/revista/article/view/305/363
4	Impacto significativo en las actitudes y valores de la enseñanza de la cívica en los estudiantes de educación básica del régimen Costa-Galápagos en Ecuador.	2025	LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades	https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3935

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

5	Formación en valores para una educación integral desde la perspectiva del aprendizaje basado en el servicio.	2021	Disputatio	https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/disputatio/article/view/yaguana-values/450
6	La Educación en Valores	2023	Revista Cognosis	https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/3188
7	La formación de valores en el currículo ecuatoriano: ética, democracia y ciudadanía.	2024	Disputatio	https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/disputatio/article/view/921
8	La formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de bachillerato.	2024	593 Digital Publisher CEIT	https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2696
9	La importancia de la introducción de la educación en valores como ayudante en la formación de la personalidad de los alumnos del tercer ciclo del Colegio Nacional Yacuty, de Yacuty Misiones, 2022.	2023	Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar	https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5354
10	El papel de los cuentos en la formación de valores en la infancia.	2025	593 Digital Publisher CEIT	https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2985
11	Aportes para pensar en una educación en valores.	2022	Diálogos Pedagógicos	https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)11
12	La formación en valores para la vida profesional: el caso de los estudiantes de la Unidad Educativa Arquidiocesana Hno. Nectario María.	2024	Revista De Artes Y Humanidades UNICA	https://revistas.unicaedu.com/index.php/ahu/article/view/83/118
13	Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical.	2022	Revista Electrónica de LEEME	https://doi.org/10.7203/LEEME.50.25344
14	Los valores y su repercusión en el desenvolvimiento de los estudiantes de la Escuela República de Irak, Quito – 2024.	2024	Hacedor - AIAPÆC	https://doi.org/10.26495/6dry9c92
15	Gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla, Departamento del Atlántico, Colombia.	2021	Revista Digital De Investigación Y Postgrado	https://doi.org/10.59654/s3cx3124
16	Práctica de valores de los estudiantes en las instituciones educativas 2021.	2021	UCV-Scientia	https://doi.org/10.18050/ucvs.v.13i1.06
17	Formación en valores: una necesidad urgente en la escuela de hoy	2021	Aquinas 'Scriptum Scientiam'	https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/aquinas/article/view/6646/6215
18	La formación de valores en los estudiantes: necesidad impostergable en la educación	2024	Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"	https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267
19	Educación de Valores en Estudiantes del 3.er Ciclo de la Educación Escolar Básica de la Escuela San Francisco de Asís de la Ciudad de Pilar. Año 2024	2024	Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar	https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14970
20	La educación en valores y su aporte significativo en el aprendizaje interactivo	2024	Polo del Conocimiento	https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/7038/pdf

Nota. La tabla muestra los artículos incluidos en el estudio, elaboración propia (2025).

El análisis, entendido como un proceso de examen, organización e interpretación del contenido documental, se desarrolló siguiendo una secuencia cualitativa y sistemática. Tras la selección final de los 20 estudios incluidos (ver Tabla 1), se procedió a la lectura integral de cada uno y a la extracción de la información relevante en función del objetivo de la investigación. Los datos se organizaron en una matriz analítica que incluyó elementos como el año de publicación, la revista, el tipo de estudio, los aportes centrales y el enlace de acceso. Posteriormente, se aplicó un análisis narrativo-temático que permitió identificar recurrencias, patrones conceptuales y categorías emergentes relacionadas con la educación en valores y las prácticas pedagógicas. Este proceso

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

se realizó de manera ordenada y transparente, integrando la estructura de selección orientada por PRISMA con la interpretación cualitativa del contenido.

La investigación, de carácter de revisión sistemática, se elaboró siguiendo principios éticos y académicos que garantizan la integridad científica. Por lo cual, toda la información analizada proviene de fuentes confiables, disponibles en bases de datos, las cuales fueron citadas y referenciadas de manera adecuada conforme a las normas establecidas.

Resultados

El análisis permitió identificar que la formación en valores en instituciones de educación básica elemental constituye estratégicamente un eje fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, destacando la importancia de estrategias pedagógicas participativas, el compromiso de la comunidad educativa y la coherencia entre el currículo y la práctica docente, los cuales ocupan una posición significativa en el fortalecimiento de la convivencia, la responsabilidad social y el respeto en el ámbito escolar.

En Ecuador, Rodríguez & Caicedo (2022), en su estudio, encontraron que la familia y la escuela conforman dos pilares importantes donde descansa la formación de valores de las nuevas descendencias; por ello, los centros de educación deben implementar políticas y estrategias enfocadas en la formación en valores. Este resultado discrepa de lo hallado en España por Yaguana & Placencia (2021), quienes señalaron que la aplicación de metodologías de aprendizaje basado en servicio permite lograr una formación en valores más eficaz y creativa. El estudio en Ecuador destaca la influencia familiar y escolar en la formación de valores, mientras que en España se resalta la eficacia del aprendizaje basado en el servicio. Esta discrepancia evidencia enfoques distintos y sugiere la necesidad de estrategias contextualizadas.

Asimismo, difiere del conseguido en Ecuador por Vélez & Yaguana (2024), quienes obtuvieron que es importante que el currículo educativo fomente la empatía y el respeto en los estudiantes, obteniendo un adecuado desarrollo de valores. Por su parte, Aponte et al. (2024) y Godoy (2023), indicaron sugerencias relacionadas al fomento de una conexión plena entre valores y la enseñanza. De estos antecedentes se concluye que las investigaciones de Rodríguez & Caicedo (2022) y Yaguana & Placencia (2021), concuerdan en sus resultados que es primordial que las instituciones educativas incentiven la formación en valores. Los estudios muestran enfoques complementarios: Vélez & Yaguana (2024) enfatizan el currículo en valores como base del desarrollo, mientras Aponte et al. (2024) y Godoy (2023), proponen fortalecer la conexión enseñanza-valores. Coinciden en que la educación debe promover activamente la formación ética y social.

Resultados Relacionados con el Objetivo Específico 1

En la República Dominicana, De la Cruz et al. (2024) encontraron que la preparación en valores contribuye a un adecuado progreso en la conciencia moral. Este resultado coincide con lo hallado en Ecuador por Conopoima (2022), cuyos resultados indicaron que es primordial retomar el apoyo familiar para el progreso de la formación de la conciencia moral en los infantes. Asimismo, tiene afinidad con lo reportado en Ecuador por Rosado et al. (2025), quienes enfatizaron el papel colaborativo entre instituciones educativas y las familias, con la meta de afianzar un entorno de conocimiento favorable a la conciencia moral de los niños. Los hallazgos de De la Cruz et al. (2024) coinciden con investigaciones en Ecuador, lo que evidencia que la conciencia moral infantil se fortalece mediante una formación en valores, sustentada en el compromiso familiar y la colaboración entre escuela y hogar.

Por su parte, en Ecuador Molina & Loor (2023), en su estudio encontraron que la educación en valores es relevante, teniendo influencia positiva en la formación de la ética personal de los niños; que guarda similitud con los hallazgos en Ecuador, por Martínez et al. (2025), quienes indicaron que los cuentos son determinantes como modeladores de la conciencia moral y el pensamiento del niño, además, lo conseguido en Colombia, por Arévalo y Ríos (2021), encontrando que una buena gestión pedagógica contribuye al fortalecimiento de la conciencia moral de los infantes permitiéndoles distinguir lo bueno de lo malo. De estos antecedentes

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

se concluye que De la Cruz et al. (2024) y Molina & Loor (2023), concuerdan que la formación en valores es fundamental e influye de impacto relevante en el progreso de la conciencia moral del niño. Los estudios de Molina & Loor (2023), Martínez et al. (2025) y Arévalo & Ríos (2021) coinciden en que la formación en valores, mediante recursos pedagógicos y la gestión educativa, fortalece significativamente la conciencia moral y ética personal en la niñez

Tabla 2

Hallazgos de la Dimensión Conciencia Moral.

Objetivo Específico 1	País	Autor	Año	Hallazgo Clave
Conciencia moral	República Dominicana	De la Cruz et al.	2024	Encontraron que la preparación en valores es relevante para el progreso adecuado de la conciencia moral.
	Ecuador	Conopoima	2022	Cuyos resultados indicaron que es primordial retomar el apoyo familiar en el progreso de formación de la conciencia moral en los infantes.
	Ecuador	Rosado et al.	2025	Enfatizaron el papel colaborativo entre las instituciones educativas y las familias para afianzar un entorno de conocimiento favorable a la conciencia moral de los niños.
	Ecuador	Molina y Loor	2023	En su estudio, encontraron que la educación en valores es relevante y ejerce una influencia positiva en la formación de la ética personal de los niños.
	Ecuador	Martínez et al.	2025	Indicaron que los cuentos son determinantes en la formación de la conciencia moral y del pensamiento del niño.
	Colombia	Arévalo y Ríos	2021	Una buena gestión pedagógica contribuye al fortalecimiento de la conciencia moral de los infantes, permitiéndoles distinguir lo bueno de lo malo.

Nota. La tabla muestra los artículos incluidos en el estudio, elaboración propia (2025).

Resultados Relacionados con el Objetivo Específico 2

En Paraguay, Aranda (2023), encontraron que el fortalecimiento de la identidad moral en los infantes es de gran interés educativo, por ello, debe estar presente en los planes escolares de todos los niveles académicos. Este resultado coincide con lo hallado en Argentina por Faustinelli (2022), quien indicó que la identidad moral debe ser de interés para las instituciones educativas y debe ser inculcada por los docentes. Asimismo, guarda relación con lo reportado en España por Ponce et al. (2022), quienes señalaron que la educación en valores es un pilar fundamental para la identidad moral de los niños, pues les permite adquirir principios morales y éticos que guíen cada una de sus decisiones.

Por su parte, en Paraguay, Domínguez (2024), encontraron que la formación en valores representa el núcleo de cada actividad pedagógica referente a la difusión de los principios rectos y justos, considerados transcendentales en el ciclo constructivo de la identidad moral de los niños. Además, coincide con lo hallado en Ecuador por Pionce et al. (2024), quienes concluyeron que la formación de la identidad moral de los niños debe impartirse en las instituciones educativas. De estos antecedentes se concluye que las investigaciones de Aranda (2023), Pionce et al. (2024), y Ponce et al. (2022), concuerdan en sus resultados, debido a que la identidad moral de los niños debe ser fortalecida en las instituciones educativas por medio de una adecuada formación en valores.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

Tabla 3

Hallazgos de la Dimensión Identidad Moral.

Objetivo Específico 2	País	Autor	Año	Hallazgo Clave
Identidad moral	Paraguay	Aranda	2023	El fortalecimiento de la identidad moral en los infantes es de gran interés educativo, por ello, debe estar presente en los planes escolares de todos los niveles académicos.
	Argentina	Faustinelli	2022	La identidad moral debe ser de interés para las instituciones educativas y debe ser inculcada por los docentes.
	España	Ponce et al.	2022	La educación en valores es un pilar fundamental para la identidad moral de los niños, porque les permite adquirir principios morales y éticos que guíen cada una de sus decisiones.
	Paraguay	Domínguez	2024	Encontraron que la formación en valores constituye el núcleo de cada actividad pedagógica para la difusión de principios rectos y justos, fundamentales para fortalecer la identidad moral de los niños.
	Ecuador	Pionce et al.	2024	La formación de la identidad moral de los niños es necesaria que sea impartida en las instituciones educativas.

Nota. La tabla muestra los artículos incluidos en el estudio, elaboración propia (2025).

Resultados Relacionados con el Objetivo Específico 3

En Ecuador, Villacís et al. (2024), en su estudio, encontraron que la mayor parte de los niños de su investigación lograron identificar sus emociones, resaltando su responsabilidad personal. Este resultado discrepa de lo indagado en Perú por Chávez (2021), efectos obtenidos indicaron que la ausencia de valores y responsabilidad personal en los niños es un desafío nacional. Por su parte, en Colombia, López (2021), obtuvo que la responsabilidad personal es fundamental en los infantes, ya que proporciona elementos sustanciales destinados a su vida futura. Asimismo, en Ecuador, Rueda et al. (2024) encontraron que la institución debe dotar a los estudiantes con el objeto de superar los obstáculos con responsabilidad individual y solidaridad social; por ello, es clave su correcta formación. De estos antecedentes se concluye que las investigaciones de Villacís et al. (2024) y Rueda et al. (2024), concuerdan en sus resultados porque ambos estudios resaltaron que la educación es clave en los niños porque sirve para la adquisición del valor de la responsabilidad personal.

Tabla 4

Hallazgos de la Dimensión Responsabilidad Personal.

Objetivo Específico 3	País	Autor	Año	Hallazgo Clave
Identidad moral	Ecuador	Villacís et al.	2024	La mayor parte de los niños de su investigación lograron identificar sus emociones, lo que resalta su responsabilidad personal.
	Perú	Chávez	2021	La ausencia de valores y de responsabilidad personal en los niños es un desafío nacional.
	Colombia	López	2021	La responsabilidad personal es fundamental en los infantes, ya que los prepara para su vida futura.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

Ecuador	Rueda et al.	2024	La institución debe dotar a los estudiantes para superar los obstáculos con responsabilidad individual y solidaridad social, por ello, es clave su correcta formación.

Nota. La tabla muestra los artículos incluidos en el estudio, elaboración propia (2025).

Finalmente, los resultados reflejan que, a pesar de la diversidad de contextos, metodologías y enfoques, existe un consenso en torno al papel fundamental de la educación en valores como eje transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este componente se reconoce como indispensable para la formación integral del estudiante y la consolidación de comunidades educativas más inclusivas, participativas y éticas. La revisión sistemática permitió identificar los compendios clave abordados en la literatura reciente, que sirven de base para el análisis y la discusión posteriores.

Discusiones

La formación en valores en las instituciones educativas de Educación Básica Elemental se caracteriza por ser un proceso intencionado que busca desarrollar en los estudiantes principios éticos y morales que guíen su comportamiento en la vida cotidiana. Este proceso se manifiesta a través de la enseñanza de la conciencia moral, la construcción de la identidad moral y el fortalecimiento de la responsabilidad personal, dimensiones que permiten a los niños comprender la importancia del respeto, la solidaridad, la justicia y la cooperación en sus relaciones escolares y sociales. En cuanto al modelo teórico que respalda a la variable investigada formación en valores se menciona, la Teoría del Desarrollo Moral de Lawrence Kohlberg, según Florentino (2023), establece la manera en que los individuos evoluciona en su entendimiento y razonamiento acerca de lo que es bueno y malo a través de los años. En este aspecto, la teoría propone que el pensamiento moral empieza por un enfoque en las consecuencias y, progresivamente, se desarrolla en los adultos. En la definición de la variable formación en valores, esta constituye un pilar primordial para una sociedad equitativa y solidaria. Además, trasciende la transmisión de saberes y se convierte en un proceso integral orientado al cultivo de cualidades, entre ellas: deber, sinceridad y cortesía.

Los valores se convierten en una guía que orienta sus acciones y decisiones en la cotidianidad, permitiendo distinguir entre el bien y el mal y actuando con prudencia (Rueda et al., 2024). Así, el concepto de formación en valores implica su adquisición a una edad temprana, principalmente en el entorno familiar, y esta se desarrolla en las instituciones educativas de diferentes niveles. En este aspecto, la formación en valores es un proceso integral que permite el desarrollo del individuo a lo largo de su vida, determinando su personalidad. Lo descrito expresa la formación en valores y principios adquiridos desde la infancia hasta la edad adulta, lo que permite al individuo mantener una convivencia armónica en la sociedad.

La formación en valores desempeña un papel fundamental en la educación de individuos íntegros y responsables. Por tanto, la educación en valores no se conserva estática, sino que se desarrolla bajo una vía sistémica, influenciada por condiciones políticas, sociales, económicas y el entorno, por eso, en palabras de Pérez et al. (2024), debe concebirse a través de acciones oportunas, con la finalidad de mejorar el escenario social de la población. De acuerdo con Verano et al. (2025), hoy en día existen tantas amenazas negativas para los jóvenes que resulta importante que cuenten con valores sólidos que les ayuden a tomar decisiones con firmeza, sin la influencia externa de factores dañinos. Por ello, la relevancia de la formación en valores radica principalmente en su forjamiento desde el hogar hasta la escuela; de este modo, la labor del docente consiste en garantizar su enseñanza en el aula, favoreciendo su comprensión por parte de todo el estudiantado.

Por su parte, Yépez & Correa (2024) señalaron que la formación en valores en los jóvenes ha cobrado importancia, especialmente en el contexto educativo contemporáneo. De este modo, dentro de una comunidad que se distingue por su pluralidad y constantes cambios sociales, los educadores, no solo

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

deben tener conocimientos en el ámbito educativo, sino formadores en el comportamiento ético para sus estudiantes. De este modo, se menciona que la educación en valores favorece la formación de ciudadanos responsables y respetuosos. Asimismo, Ching et al. (2024), afirmaron que la educación en valores es uno de los pilares pedagógicos más importantes dentro del aula y la metodología institucional. Los valores guían el comportamiento de las personas y les permiten actuar conforme a la moral y la ética. Por otro lado, Fernández & López (2024), indicaron que la educación en valores es actualmente un tema de vital importancia para la educación de las nuevas generaciones. Se trata de un gran reto para el ámbito educativo, ya que son los docentes quienes deben preparar a los jóvenes para la vida social.

Las dimensiones que forman parte de la variable formación en valores comprenden: conciencia moral, identidad moral y responsabilidad personal, según Edling et al. (2022), la dimensión conciencia moral se refiere a aquella voz interior que orienta a los individuos en torno a lo que puede y no puede hacer, lo que es correcto y lo que es incorrecto, permitiendo tomar decisiones acertadas y corregir su comportamiento cuando hace falta, además, se destaca que la conciencia moral puede relacionarse con valores sociales, tales es el caso del deber ciudadano. En cuanto a la dimensión identidad moral, según Tom et al. (2025), se refiere al conjunto de valores y principios con los que un individuo se identifica y determina su manera de pensar, sobrellevar eventos y comportarse, se forma por las normas morales que se describen directamente en los modelos de conducta, los cuales son admitidos por la sociedad en donde habita.

De tal forma, se entiende acerca de los juicios sociales que se utilizan en la clasificación y entendimiento del bien y del mal en la sociedad, permitiendo a los individuos actuar conforme a ello. La dimensión responsabilidad personal, de acuerdo con Rosa (2023) se define como la obligación que cada persona posee de responder de sus propias decisiones y consecuencias. En este aspecto, la responsabilidad personal consiste en aquello que un individuo tiene obligado a realizar; si bien suele relacionarse con lo moral, también puede surgir de una normativa o de un reglamento. En cuanto a las direcciones futuras de la investigación, se propone avanzar hacia estudios de carácter mixto que combinen la revisión bibliográfica con el trabajo de campo en instituciones educativas, lo que permitiría contrastar la teoría con la práctica y generar evidencia más sólida sobre la formación en valores. Además, sería pertinente desarrollar investigaciones comparativas entre diferentes contextos escolares

Conclusiones

La importancia de la investigación radica en que la formación en valores en las instituciones de Educación Básica Elemental constituye un pilar primordial para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que fortalece su capacidad de convivencia respetuosa y responsable en la sociedad. Por lo cual, mediante el análisis se busca comprender la conciencia moral, la identidad moral y la responsabilidad personal, reconociendo que dichas dimensiones son fundamentales para el desarrollo de ciudadanos capaces de enfrentar los retos sociales y culturales de manera ética y comprometida.

De acuerdo con los objetivos específicos planteados, el impacto futuro del estudio puede orientarse a consolidar prácticas pedagógicas que fomenten el respeto, la solidaridad y la responsabilidad en la vida diaria de los niños. Por esta causa, al determinar la conciencia moral, establecer la identidad moral y reconocer la responsabilidad personal, se permitirá diseñar programas educativos más efectivos que preparen a los estudiantes para ser personas íntegras y con principios sólidos.

En la construcción de futuras investigaciones, se recomienda ampliar el enfoque para incluir metodologías activas que permitan evaluar de manera práctica la vivencia de los valores en contextos escolares diversos, así como promover estudios comparativos entre diferentes instituciones, con el objetivo de profundizar en la identificación de particularidades en la formación moral, incorporando también la perspectiva de docentes y familias.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a mi madre, la Ab. Edith Morán Chonana, por su amor incondicional, su ejemplo de integridad y su apoyo

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

constante en cada etapa de mi formación. Su presencia ha sido invaluable en este camino académico. A mi hija, la MSc. Lucero Zavala Morejón, por su compañía, motivación y complicidad intelectual. Su crecimiento profesional y humano me impulsa a seguir aportando con responsabilidad al ámbito educativo. Agradezco también a todas las personas e instituciones que, de manera directa o indirecta, contribuyeron a la elaboración de este artículo. Este logro es reflejo del trabajo colectivo y del compromiso con una educación de calidad, crítica y transformadora.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda afectar la realización de este estudio, ni mantiene relaciones personales, académicas o profesionales que puedan influir en o condicionar los resultados obtenidos y su posterior interpretación.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que no ha recibido financiamiento de ninguna institución pública, privada o comercial para la realización de esta investigación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente y con recursos propios, lo que garantizó la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética debido a su carácter documental y a su revisión sistemática, basada exclusivamente en artículos científicos disponibles en bases de datos académicas. No se realizó intervención con participantes humanos ni se utilizaron datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, la citación adecuada, la trazabilidad del proceso de selección documental y la integridad académica en el análisis e interpretación de la información.

Referencias

Aponte-Farfán, P., Aguirre-Carrión, G., & Mesa-Villavicencio, P. (2024). La formación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de bachillerato. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(6), 403-423. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.6.2696

Aranda Vera, S. M. (2023). La importancia de la introducción de educación en valores como ayudante en la formación de la personalidad de los alumnos del tercer ciclo del Colegio Nacional Yacuty, de Yacuty Misiones - 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 11241-11255. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5354

Arevalo Mieles, A. M., & Rios Coba, P. A. (2021). Gestión pedagógica y valores éticos en las instituciones de básica secundaria en la ciudad de Barranquilla Departamento del Atlántico de Colombia. *Revista Digital De Investigación Y Postgrado*, 3(5), 128-137. https://doi.org/10.59654/s3cx3124

Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada. Educación, Arte, Comunicación. *Revista Académica E Investigativa*, 12(2), 11–24. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Caballero Merlo, J. N. (2025). Metodología de la investigación desde un enfoque cualitativo, resultados y experiencias. *UNESUM - Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, *9*(2), 16–26. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v9.n2.2025.16-26

Chávez Guillermo, C. M. (2021). Práctica de valores de los estudiantes en las instituciones educativas 2021. *UCV-Scientia*, 13(1), 65-76. https://doi.org/10.18050/ucvs.v.13i1.06

Ching, T., Jianson, M., Asdali, M., & Book, R. (2024). Learners' Perspectives: Relevance of Teaching Values Education in the 21st Century. PSYCHOLOGY AND EDUCATION: A MULTIDISCIPLINARY JOURNAL, 6(19), 690-695. https://doi.org/10.5281/zenodo.11114511

Conopoima Moreno, Y. del C. (2022). Los valores desde el aula como mecanismo preventivo de conductas delictivas futuras. Espí-ritu Emprendedor TES, 6(2), 81–100. https://doi.org/10.33970/eetes.v6.n2.2022.305

Corona, P. (2025). *Análisis Documental: Fundamento metodológico en la investigacion científica*. Departamento de Profesor Titular, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. https://doi.org/10.36648/1698-9465-21-1661

De la Cruz Fernández, M. A., Ruiz, G., & Cabrera Elejalde, O. R. (2024). Education in Values, Cultural Identity, and Family-School-Community Integration. *Pedagogical Constellations*, *3*(2), 338-360. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i2.65

Domínguez Rodas, J. P. (2024). Educación de Valores en Estudiantes del 3er Ciclo de la Educación Escolar Básica de la Escuela San Francisco de Asís de la Ciudad de Pilar. Año 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 2087-2102. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14970

Edling, S., Löfström, J., Sharp, H., & Ammert, N. (2022). Mapeo de la conciencia moral en la investigación sobre la conciencia

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

histórica y la educación: un análisis de contenido sumativo de 512 artículos de investigación publicados entre 1980 y 2020. *Journal Of Curriculum Studies*, 54(2), 282-300. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817

Faustinelli, M. (2022). Aportes para pensar una educación en valores. *Diálogos Pedagógicos*, *20*(39), 180-193. https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)11

Fernández, V., & López, J. (2024). Virtues and values education in schools: a study in aninternational sample. *Journal Of Beliefs & Values*, 45(1), 69-85. https://doi.org/10.1080/13617672.2022.2158018

Florentino, B. (2023). Aportes de la investigación a los avances de la educación moral. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(38), 223-243. https://doi.org/10.19053/01227238.14694

Godoy, J. (2023). La formación en valores para la vida profesional: el caso de los estudiantes de la Unidad Educativa Arquidiocesana Hno. Nectario María. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, *24*(Especial), 57–65. https://doi.org/10.5281/zenodo.11498418

Guerrera, A., Urbano, D., & Pérez, J. (2023). La educación ética y en valores para el fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar.
(2023). *Sophia*, *19*(2). https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.2i.1192

Guijarro, R., Romero, V., Hernández, P., Romero, F., Izurieta, E., & Galarza, C. (2023). La formación en valores. Un proceso que la educación ecuatoriana no debe olvidar. Tecnocientífica Americana, 1(1). https://doi.org/10.51736/q9tkjs89

Guillén de Romero, J., Macías Párraga, W. A., Guamán Torres, P. I., & Muñoz Macias, N. (2023). Formación en valores en el ámbito escolar: Perspectiva del profesional de lo social en Portoviejo-Ecuador. *Revista De Ciencias Sociales*, *29*(3), 280-294. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40712

Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (Doctoral dissertation, University of Chicago). University of Chicago.

López Welfar, L. E. (2021). Formación en valores: una necesidad urgente en la escuela de hoy. *Aquinas Scriptum Scientiam*, *1*(1), 6-7. https://n9.cl/igog9

Martinez-Arias, A., Gualotuña-Simbaña, C., Guerrero-Alavarez, K., Pazmiño-Jaramillo, A., & Núñez-Naranjo, A. (2025). El Papel de los Cuentos en la Formación De Valores En La Infancia. *593 Digital Publisher CEIT*, *10*(1-2), 201-215. https://doi.org/10.33386/593dp.2025.1-2.2985

Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080

Molina, G., & Loor, L. (2023). La Educación en Valores. Cívica. *Revista Cognosis*, 9(10). https://n9.cl/y2211

Otte, W. (2024). El método sistémico: De la trampa de la complejidad a las sociedades diversas. *Revista Atlántica-Mediterránea De Prehistoria Y Arqueología Social*, 26(26), 29-48. https://doi.org/10.25267/rev_atl-mediterr_prehist_arqueol_soc.2024.v26.02

Pérez, M., Del Toro, A., & Crúz, Y. (2024). La formación de valores éticos y morales en estudiantes universitarios: Una perspectiva comprensiva y edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 71-80. https://n9.cl/v6r899

Pernalete, M. (2023). La formación de valores en la educación primaria desde un enfoque psicopedagógico. *Revista arbitrada del CIEG - Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1(61), 113-125. https://n9.cl/4rm8nb

Pionce Parrales, A., Falconí Ayón, P., León Vélez, C., & Bernal Álava, Á. (2024). La educación en valores y su aporte significativo en el aprendizaje interactivo. *Polo del Conocimiento, 9*(4), 1943-1964. https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7038

Ponce, L., Gértrudix, F., Sánchez, M., & Sánchez, E. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 1(50), 46-66. https://doi.org/10.7203/LEEME.50.25344

Rodríguez, G., & Caicedo, J. (2022). Formación de valores humanos en estudiantes de la Educación Básica. Portal De La Ciencia, 1(2), 69-81. https://doi.org/10.51247/pdlc.v1i2.290

Rosa, A. (2023). Cómo aplicar el modelo de responsabilidad personal y social en las programaciones docentes de educación física. EmásF: revista digital de educación física, 1(80), 9-29. https://n9.cl/5hr1q

Rosado, K., Mendoza, L., Vera, M., Vera, J., Moreira, K., Arce, M., & Liberio, K. (2025). Impacto significativo en las actitudes y valores en la enseñanza de la cívica en los estudiantes de educación básica del régimen Costa-Galápagos en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 132-149. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3935

Rueda, L., Vargas, M., & Vivas, R. (2024). La formación de valores en los estudiantes: necesidad impostergable en la educación. *Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(4), 338-347. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.267

Shah, C. (2023). Defining the study population: Who and why? In A. E. M. Eltorai, J. A. Bakal, D. W. Kim, & D. E. Wazer (Eds.), Handbook for designing and conducting clinical and translational research (pp. 107–108). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-323-88423-5.00023-6

Tadege, A., Seifu, A., & Melese, S. (2022). Teachers' views on values-education: The case of secondary schools in East Gojjam, Ethiopia. Social Sciences & Humanities Open, 6(1). https://n9.cl/qesfv

Tom, T., Van, A., Bostyn, S., Haerens, L., Willem, A., & Constandt, B. (2025). La multidimensionalidad de la identidad moral: hacia

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
302-313

una caracterización amplia del yo moral. Ethics & Behavior, 1(1). https://doi.org/10.1080/10508422.2025.2449989

Vélez, P., & Yaguana, Y. (2024). La formación de valores en el currículo ecuatoriano: ética, democracia y ciudadanía. *Disputatio*, 13(28). https://doi.org/10.63413/disputatio.921

Verano, D., Verano, R., & Rodríguez, L. (2025). Educación desde la formación en valores para el desarrollo humanista. Dialéctica, 2(24), 575-604. https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i24.3451

Villacís, J., Criollo, M., & Carvajal, J. (2024). Los valores y su repercusión en el desenvolvimiento de los estudiantes de la escuela República de Irak, Quito - 2024. *Revista Hacedor-AIAPÆC*, 8(2), 49-60. https://doi.org/10.26495/6dry9c92

Villalobos, J. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316

Yaguana, Y., & Placencia, M. (2021). Formación en valores para una educación integral desde la perspectiva del aprendizaje basado en servicio. *Disputatio*, 10(19), 87-98. https://doi.org/10.63413/disputatio.601

Yépez, J., & Correa, M. (2024). Valores éticos fundamentales para la formación de futuros profesionales de la educación. *Ciencia y Educación*, 1(1), 629-641. https://doi.org/10.5281/zenodo.14548091

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

ARTICLE

Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education

Impacto de las Intervenciones Basadas en Neurociencia en el Aprendizaje Temprano

Iris Katheryne Mori-Cairuna[1], Ruth Isabel Mimbela-Mallqui[2], Edith Luque-Huarza[3] y Raúl Octavio Rondon-Morel[4]

[1]Cesar Vallejo University, Trujillo, Perú, email: imoric@ucvvirtual.edu.pe
[2]Cesar Vallejo University, Trujillo, Perú, email: rimimbelam@ucvvirtual.edu.pe
[3]Cesar Vallejo University, Trujillo, Perú, email: Eluqueh@ucvvirtual.edu.pe
[4]Cesar Vallejo University, Trujillo, Perú, email: rrondonmorel@ucvvirtual.edu.pe

Received: August 19, 2025 | **Accepted:** March 4, 2026 | **Published:** May 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.689

ABSTRACT

The communities of Peru's regions are sustained by their culture, as their inhabitants recognize their identity and mother tongue from an early age, developing a sense of belonging to a specific ethnic and social group. This research aimed to analyze the teaching strategies implemented in bilingual early childhood education institutions in Peru to strengthen cultural identity. The study was framed within the humanist paradigm, employing an interpretive method, a qualitative approach, a thematic narrative design, and a documentary-bibliographic and cross-sectional approach. Data collection was conducted through a systematic search and review of primary research in recognized academic databases, prioritizing publications within the past 5 years. Sources indexed in SciELO, REDIB, Latindex, Dialnet, OpenAIRE, ROAD, and Scopus were consulted, as well as university institutional repositories. To locate the studies, keywords and the logical operators AND, OR, and NOT were used. Subsequently, 22 scientific articles relevant to the research topic were selected and systematized. The findings revealed that various Peruvian communities develop their own teaching strategies aimed at strengthening cultural identity from early childhood education, integrating customs, the mother tongue, and community practices. It is concluded that most of Peru's indigenous peoples employ contextualized pedagogical approaches that significantly contribute to the preservation and consolidation of cultural identity in early childhood.

KEYWORDS: Teaching strategies, cultural identity, early childhood education, bilingual.

RESUMEN

Las comunidades de las regiones peruanas se sustentan en su cultura, pues sus habitantes reconocen desde edades tempranas su identidad y su lengua materna, desarrollando conciencia de pertenencia a un grupo étnico y social determinado. La investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias didácticas implementadas en las instituciones de educación inicial bilingüe del Perú para fortalecer la identidad cultural. El estudio se enmarcó en el paradigma humanista, con método interpretativo, enfoque cualitativo, diseño narrativo temático de tipo interpretativo y de corte documental-bibliográfico y transversal. La recolección de información se realizó mediante la búsqueda y revisión sistemáticas de investigaciones primarias en bases de datos académicas reconocidas, priorizando publicaciones con una antigüedad de hasta 5 años. Se consultaron fuentes indexadas en SciELO, REDIB, Latindex, Dialnet, OpenAIRE, ROAD y Scopus, así como en repositorios institucionales universitarios. Para localizar los estudios, se emplearon palabras clave y los operadores lógicos AND, OR y NOT. Posteriormente, se seleccionaron y sistematizaron los datos de 22 artículos científicos pertinentes al objeto de estudio. Los hallazgos evidenciaron que diversas comunidades peruanas desarrollan estrategias didácticas propias orientadas a fortalecer la identidad cultural desde la educación inicial, integrando costumbres, la lengua materna y las prácticas comunitarias. Se concluye que la mayoría de los pueblos originarios del Perú implementan propuestas pedagógicas contextualizadas que contribuyen significativamente a la preservación y consolidación de la identidad cultural en la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas, identidad cultural, educación inicial, bilingüe.

How to Cite

Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

Introduction

The communities of Peru's regions rely on their culture, as their inhabitants recognize their identity and mother tongue from an early age and develop awareness of their membership in a specific ethnic and social group. Peru constitutes a pluricultural and multilingual State whose ethnic diversity represents a structural component of its national identity. In this scenario, Indigenous communities consolidate their sense of belonging from early ages through the appropriation of their mother tongue and the symbolic references that shape their worldview. Education, as a social and cultural process, not only transmits knowledge but also models practices, values, and collective representations. Consequently, Bilingual Intercultural Education (BIE) emerges as an approach that seeks to ensure the recognition and revitalization of Indigenous languages and knowledge.

From a comparative perspective, this issue acquires a regional dimension. In Ecuador and Colombia, some contexts interpret Indigenous diversity as an administrative challenge rather than a cultural strength, which produces decontextualized curricula and insufficiently relevant pedagogical practices (UNICEF, 2021). Similarly, in Chile, studies have documented cultural assimilation processes that have particularly affected the Mapuche people and reveal the limited effectiveness of current intercultural policies (Díaz et al., 2022). In Argentina, research in the provinces of Chaco and Misiones reports significant gaps in intercultural educational provision (Enriz et al., 2021), while in Paraguay the prevalence of Spanish over Guaraní in the school setting creates tension in linguistic preservation (Kim, 2022). Together, these antecedents show that the consolidation of BIE constitutes a shared challenge in the region.

In the Peruvian case, recent studies indicate that cultural identity among Amazonian peoples persists through processes of intergenerational transmission, even in contexts of increasing modernization (Navarro, 2025). Likewise, the strengthening of identity in Latin American basic education relates to the systematic integration of cultural content and intercultural pedagogical practices (Alarcón & Rojas, 2025). Sebastián et al. (2022) conclude that, for peoples such as the Asháninka and Ashéninka, cultural identity constitutes a pillar of collective continuity that the State must guarantee. In agreement, Manríquez (2022) maintains that legal and political recognition remains indispensable to reverse historical processes of exclusion.

Despite these contributions, limitations persist in the operationalization of the intercultural approach, particularly at the early childhood level, a decisive stage for the configuration of sociocultural identity. Venturo et al. (2024) emphasize that early childhood education must connect with the immediate environment to promote meaningful learning. Nevertheless, the insufficient availability of bilingual teachers and problems associated with institutional management negatively affect service quality (Vigil & Sotomayor, 2022).

Based on the foregoing, the literature shows a gap in the systematic analysis of teaching strategies used in bilingual early childhood education institutions and their incidence in the strengthening of cultural identity. Accordingly, the present research aims to analyze the teaching strategies developed in bilingual early childhood education institutions in Peru, oriented toward the strengthening of cultural identity. This purpose gives rise to the following research question: What is the relevance of analyzing the teaching strategies used by bilingual educational institutions to strengthen cultural identity in early childhood?

Methodology

The research followed the humanist or interpretive paradigm, which conceives reality as a social construction, understood through the sense that subjects attribute to their experiences (Hernández et al., 2014). This paradigm privileges contextualized comprehension of social phenomena and recognizes subjectivity as a legitimate dimension of scientific knowledge.

The study used the hermeneutic method, understood as the comprehensive interpretation of texts and discourses to reveal implicit senses in their sociocultural framework (Gadamer, 2004). It also adopted a qualitative approach, which, according to Creswell (2014), explores and understands the senses

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

attributed to social phenomena through inductive and contextual analysis.

The design corresponded to an interpretive thematic narrative design, since it organized the information into emerging categories derived from the documentary review. The research had a cross-sectional scope, as it examined the scientific production published within a delimited period (2019-2023), without temporal follow-up of variables or subjects.

The unit of analysis consisted of indexed scientific articles on instructional strategies in bilingual early childhood education in Peru. The initial universe exceeded 24,000 records from systematic searches in academic databases. Subsequently, the researchers applied filters by year of publication, thematic relevance, and document type, which reduced the corpus to a preliminary set of studies. After the review of titles, abstracts, and full content, the researchers finally selected 22 articles that met the established criteria for analysis. The study excluded works focused exclusively on normative or political analysis, without applicable instructional proposals. The study took place in the academic sphere through a digital documentary review in specialized databases such as SciELO, REDIB, Latindex, Dialnet, OpenAIRE, ROAD, and Scopus, as well as in university institutional repositories. The following inclusion criteria guided the selection:

- Publications indexed in recognized databases.
- Maximum age of five years (2019-2023).
- Direct thematic relevance to instructional strategies in bilingual early childhood education.

The study used the systematic literature review technique, in accordance with Sánchez (2019), who maintains that this type of study makes it possible to consolidate an updated and relevant theoretical reference. The researchers conducted the search with specific descriptors: "didáctica AND educación inicial bilingüe Perú" and "didáctica AND educación inicial interculturalidad Perú," with the Boolean operators AND, OR, and NOT. For the organization and systematization of information, the researchers used documentary analysis matrices, which recorded data such as author, year, objective, methodology, and the main findings of each selected study. These matrices facilitated thematic categorization and comparison of results.

For the analysis of the 22 selected articles, the researchers carried out a systematic review process to identify conceptual, methodological, and didactic contributions related to the strengthening of cultural identity in bilingual early childhood education. Each document received a detailed examination, with attention to aspects such as the objective of the research, the methodological approach, the proposed instructional strategies, and the main findings. This procedure made it possible to identify recurrent patterns and thematic convergences among the reviewed studies, which facilitated a comprehensive interpretation of the phenomenon under investigation. According to Creswell (2014), this type of qualitative analysis makes it possible to interpret the senses present in texts and recognize trends in the analyzed documentary corpus.

The researchers processed the information through descriptive and inferential content analysis, in accordance with the guidelines of Páramo (2020), under two levels of complexity: a) Descriptive: identification and synthesis of findings; b) Inferential: interpretation of patterns, convergences, and thematic divergences. From the qualitative perspective described by Guzmán (2021), the researchers interpreted the senses present in the reviewed texts, with attention to the sociocultural context of production.

Subsequently, the researchers applied a thematic coding process to the content, through which they identified recurring concepts, ideas, and strategies present in the reviewed studies. From this process, they grouped the findings into emerging categories that organized the results around common analytical axes. This coding followed an inductive analysis that facilitated the identification of interpretive patterns related to the use of the Indigenous language, community cultural practices, and contextualized pedagogical resources. According to Guzmán (2021), coding in qualitative research makes it possible to classify information and generate categories that facilitate an in-depth interpretation of the phenomena studied.

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

The research followed the principles of academic integrity, scientific rigor, and methodological transparency. Since it constituted a documentary study based exclusively on publicly accessible secondary sources, it did not involve direct interaction with human subjects or the management of confidential information. The researchers strictly respected citation standards and copyright, guaranteed proper recognition of the sources consulted, and ensured intellectual honesty throughout all stages of the research process.

Results

The main finding of this research indicates that the current curriculum and educational policies do not respond to Peru's pluricultural reality, which limits the consolidation of students' cultural and linguistic identity. The study emphasizes the need to revitalize Indigenous languages and incorporate contextualized teaching strategies, such as dances, history, technology, and playful activities. It also highlights family participation as a key factor to strengthen cultural identity, promote respect for diversity, and ensure inclusive and meaningful education that preserves and reinforces Indigenous languages. The results of the analyses of the 22 selected articles appear in the following table:

Table 1
Results.

Database	Author(s)/Year	Title	Conclusions
SciELO	Chávez, at. (2019).	Teaching strategies to revitalize Indigenous languages among students of the Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.	Political and curricular planning is important to establish actions that revitalize languages, understanding that these languages communicate culture, which constitutes the best practical way to develop teaching that, in effect, strengthens cultural identity.
SciELO	Díaz et al.(2020).	Local dance identity in the initial training of students in the Artistic Education program.	It is important to teach by using Indigenous dances as a vehicle, not only as historical, social, and cultural knowledge, but also to increase motivation in learning. Therefore, art teachers, as well as others, should learn dance, since it is a strategy that improves and manifests the culture of a people; even more so, this is understood in the Peruvian Amazon.
SciELO	García (2021).	Challenges in the training of teachers in the intercultural bilingual model: A case study of the Purépecha region (Mexico).	Teaching in the Indigenous language is a way to develop a strategy that guarantees students' cultural identity and, above all, prevents students from dropping out, considering that many leave or abandon schooling in basic education in contexts of Indigenous populations.
SciELO	Uribe (2020).	Conceptions of pre-service science teachers about interculturality and its relationship with teaching: Reflections in the Colombian context.	Working on schoolchildren's education to strengthen their cultural identity requires implementing strategies that, in learning processes, refer to the essences of different cultures, namely their own and others, both conceptually and, above all, experientially. An important achievement would be to eliminate the preeminence of Westernized culture and incorporate cultural dialogue as a teaching approach in basic education.
REDIB	Tesén & Ramírez (2021).	Strengthening cultural identity in Regular Basic Education.	Peer interaction, teamwork, and collaborative learning, on the one hand, and students' contact with their geographical environment, as teaching strategies, allow the development and strengthening of cultural identity in schoolchildren. Likewise, knowledge of history and the appreciation of material and immaterial historical assets make it possible to develop identity and a sense of belonging to a people and to the country.
REDIB	Herrera (2022).	The use of ICT in BIE as a tool for the revitalization of Quechua.	The use of information and communication technology as a teaching strategy to develop cultural identity is of great importance, since, according to the study conducted in an educational institution in

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

			Arequipa, Peru, this resource can enable students' cultural transit through the history of their people, their geography, their culture, and their language. Moreover, it can be reflected in the activities of their community across different aspects of life.
REDIB	Ariel (2025).	Critical evaluation of the use of technology in education.	The research made it possible to identify and critically analyze erroneous beliefs related to the implementation of technologies in education, confirming that their effectiveness does not lie in the mere use of technological tools, but in how they are integrated into pedagogical practices and the specific educational context.
REDIB	Tesén & Ramírez (2021).	Strengthening cultural identity in Regular Basic Education.	The educational curriculum of basic education and the educational policies that have been implemented are not appropriate, since they reveal a lack of knowledge of Peru's pluricultural reality, with an absence of contextualization regarding economic, cultural, social, educational, and other aspects. Therefore, a weak identity is evident in high-Andean places or communities; it follows that no teaching strategies have been implemented to overcome this reality.
Latindex	Morales (2020).	Citizenship education for democratic coexistence and interculturality in early childhood education.	A didactic approach that possesses the essential nature of citizenship, considering the fullness of the concept, contributes to the formation of interculturality and cultural identity, especially when respect for and appreciation of differences are cultivated.
Latindex	García & Samada (2022).	The playful method for the development of identity and autonomy in 4-year-old children.	The application of teaching strategies based on autonomy from early childhood education allows emotional development in relation to cultural identity; that is, the recognition of oneself and others in cultural terms.
Latindex	Abarca & Ramos (2019).	Latin American Cultural Identity: A Case of Awareness-Raising in Venezuela.	Considering cultural elements—traditions, customs, values, and other manifestations—in didactic processes makes it feasible to forge a solid cultural identity in children, leaving aside aspects of other cultures that may be harmful and constitute a reason for uprooting.
Dialnet	Tigua & Zambrano (2021).	Innovative methods and techniques for teaching history and their impact on cultural identity.	Teaching the history of each Indigenous people is important for the development of cultural identity in children, which implies employing teaching strategies in this subject so that it can be better understood and generate reflection in children.
Dialnet	Moreno et al.(2020).	Oral tradition and transmission of ancestral knowledge from childhood.	A didactic approach that integrates aspects of the Indigenous culture itself and includes playful activities aimed at preserving cultural properties is fundamental to strengthening students' cultural identity, in coherence with the Sustainable Development Goals (UN, 2017).
OpenAIRE	Gala (2022).	Cultural identity in the virtual environments of early childhood education students in Lurigancho, Peru.	The use of technology is of great importance, since the favorable influence of these resources for this purpose has been verified.
OpenAIRE	Peinado (2020).	From heritage to citizenship in Early Childhood Education.	The teaching-learning strategies implemented in educational processes are active in nature, characteristic of early childhood education, and develop citizenship, with the understanding that part of this learning involves the affirmation of cultural identity.
ROAD	Percca & Ccallo (2021).	Cultural identity and self-esteem of students in intercultural bilingual initial teacher training.	There is an important relationship between self-esteem and cultural identity; therefore, if teaching strategies whose essence refers to self-esteem and cultural identity are applied, its development is guaranteed.

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

ROAD	Álvarez Chávez (2022).	Level of family support for bilingual early childhood education in Apurímac, 2019.	The teaching strategies developed in children's learning processes must consider the cultural elements of Andean Indigenous peoples, especially the linguistic component, in order to revitalize culture and consolidate cultural identity.
ROAD	Cortón et al. (2020).	Multiculturality and interculturality in Ecuadorian schools: Expression of cultural identity.	It is important that, in curricular planning and didactics, the teacher implement strategies that consider multiculturality so that, as understood, children can be educated in respect for differences, appreciation of otherness, intercultural spirit, and strengthening of cultural identity.
ROAD	Yánez et al. (2021).	Parenting styles and their influence on the development of identity and autonomy in children aged 3 to 5.	The family or immediate environment of the child substantially influences the child's identity, which can also be interpreted in cultural terms. Consequently, if the didactics used by teachers has as one of its axes the customs and values of a family from an Indigenous or native population, then it will succeed in forming and consolidating children's cultural identity.
Scopus	Favarón (2024).	The power of the word: Linguistic reflections based on Shipibo-Konibo ethnography.	Life, in Indigenous terms, is inseparable from thinking, communicating, and perceiving; there is no living being that does not participate in consciousness. The cosmos is, in itself, a reflective and dialogical organism. The conviction of the onanya regarding the performative dimensions of the word, rather than a remnant of "primitive" thought, postulates (without the need to state it explicitly) an ontology alternative to the hegemonic paradigm of modernity: in a conscious and dialogical cosmos, it is possible for the human word, in certain exceptional states, to become intimately linked with a primordial flow of full semiotic potency; and, because of this connection, the verbal resonances of the onanyabo would come to reverberate upon matter.
University/Entity	Nazario & Paredes (2020).	Play in children's identity and autonomy.	Developing a substantially playful didactic approach makes it possible to develop and consolidate children's cultural identity, provided, as understood, that aspects specific to the Indigenous culture are considered.
University/Entity	Pulido (2019).	Reconstruction of cultural identity and Llanero folklore through joropo.	The full apprehension of traditional musical samples, in this case, Llanero folklore, cultivated in Venezuela, specifically joropo, allows the essential nature of its culture to be internalized in the school setting; that is, to develop its cultural identity.

Note. Results of the documentary analysis of the selected studies, own elaboration (2025).

The studies show that basic education in Peru requires a revision of its curriculum and policies to respond adequately to the country's cultural diversity. The main finding indicates that the absence of educational contextualization weakens students' cultural identity, especially in Indigenous and high-Andean communities. This implies that the school must become a space where the Indigenous language, local history, and the experience of traditions and customs converge as substantial elements of the educational process.

The research allows the interpretation that contextualized and active instructional strategies, such as dances, music, or playful activities, not only fulfill a pedagogical function but also reaffirm cultural belonging and strengthen children's self-esteem. This reflects that the educational process gains depth when it connects with meaningful experiences from the student's environment. Culture ceases to operate as a complement and becomes a powerful means that integrates knowledge, emotion, and intercultural citizenship.

Information technology, now consubstantial with Indigenous cultures, can act as a pathway for cultural revitalization, since its integration into educational processes allows communities to

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

reconstruct historical memory, disseminate Indigenous languages, and energize students' contact with their cultural heritage. In this regard, technology represents a contemporary tool that, with proper use, helps overcome uprooting and strengthen cultural and linguistic identity in today's world.

Cultural and linguistic identity emerges both in school and through permanent dialogue with the family and the immediate environment. When didactics integrate customs and values as community manifestations, the educational process acquires meaning and transcendence. Thus, intercultural citizenship based on respect and appreciation of difference fosters self-esteem. Cultural identity, then, becomes the educational essence of integral development.

Discussion

The teaching strategies that bilingual early childhood educational institutions in Peru develop include the revitalization of Indigenous languages (Chávez et al., 2019), the use of dances and artistic expressions (Díaz et al., 2020), teaching in the mother tongue (García, 2021), the application of technological resources (Herrera, 2022), collaborative learning (Tesén & Ramírez, 2021), and the integration of family customs (Yánez et al., 2021). These strategies strengthen cultural identity and generate belonging among schoolchildren.

In this regard, Chávez et al. (2019) and García (2021) agree on the need to integrate culture and the Indigenous language into the teaching process. In this line, Álvarez Chávez (2022) highlights the Indigenous language as the core of identity. Díaz et al. (2020) and Tesén and Ramírez (2021) agree on the value of artistic and experiential resources. Finally, Herrera (2022) and Ariel (2025) emphasize that technology also becomes a vehicle for cultural strengthening and vitality. Overall, these authors agree that cultural and linguistic identity constitutes a cross-cutting axis of learning.

This discussion compares the results in three specific aspects: first, the centrality of the Indigenous language as a means of preserving culture (Chávez et al., 2019; García, 2021; Favarón, 2024); second, the pedagogical and emotional dimension of arts, dances, and games in cultural construction (Díaz et al., 2020; Nazario & Paredes, 2020); and third, the incorporation of new tools such as Information and Communication Technologies (ICT) to maintain the link between students and their cultural environment (Herrera, 2022; Gala, 2022). This shows consensus around the diversity of resources for teaching identity.

The differences appear in the nature of the proposed strategies: while Chávez et al. (2019), Favarón (2024), and García (2021) emphasize the Indigenous language as a didactic core, Herrera (2022) and Ariel (2025) propose ICT as a contemporary revitalization resource. In contrast, Díaz et al. (2020) and Pulido (2019) prioritize artistic manifestations and folklore as cultural means, and Tesén and Ramírez (2021) highlight peer interaction and local history. Thus, the diversity of approaches reflects the breadth of the field of study around cultural identity.

A novel finding from the conclusions lies in the synergistic integration of the traditional with the contemporary: languages, dances, history, and family values dialogue with modern technologies to consolidate cultural identity (Herrera, 2022; Gala, 2022). This reveals that the issue does not consist of opposing tradition and modernity, but of articulating them as complementary dimensions. In this way, the findings show a dynamic model of intercultural education that responds both to the preservation of ancestral knowledge and to the challenges of a globalized context.

Among the limitations, the findings come from isolated studies in specific contexts, such as the Peruvian Amazon, the Andes, or urban spaces, which limits their generalization (Chávez et al., 2019; García, 2021). Likewise, the lack of a contextualized curricular framework limits the implementation of sustainable strategies (Tesén & Ramírez, 2021). Another limitation lies in the limited large-scale application of several proposals; therefore, their effects on national educational policies remain insufficiently explored.

The prospective view raises the need to design educational policies that integrate interculturality more systematically and strengthen the mother tongue and local cultural practices as curricular axes (Álvarez, 2022; Cortón et al., 2020). Future research should expand comparative studies between regions,

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

incorporate mixed methodologies to measure the impact on cultural identity, and deepen the role of the family as a formative agent. Further research should also examine how ICT can consolidate intercultural learning without displacing ancestral traditions.

Conclusions

The importance of the study lies in the visibility it gives to the limitations and potentialities of bilingual intercultural education in Peru, especially at the early childhood level, where the foundations of cultural identity emerge. The review of teaching strategies implemented in educational institutions highlights the need to articulate language, art, customs, and technology so that learning acquires meaning. This approach strengthens self-esteem, generates belonging, and promotes the appreciation of diversity as an essential component of the integral education of schoolchildren, while it guarantees the validity and transcendence of the culture and language of the different Indigenous peoples.

In the future, the teleology of this research allows the projection of scenarios in which pedagogical practices respect and revalue Indigenous cultures. This implies that the school curriculum can become a dynamic space that combines tradition and modernity through mother tongues, artistic expressions, and current technologies. If these goals reach consolidation, intercultural education will not only reduce the gap of discrimination but also guarantee the intergenerational transmission of knowledge and the full recognition of the cultural and linguistic rights of Indigenous peoples, so that equal conditions exist.

The recommendations point toward the strengthening of initial training and professionalization of bilingual teachers, the implementation of flexible curricula, and the design of educational materials in Indigenous languages. Likewise, future studies should incorporate critical, comparative, and mixed methodologies that allow a more rigorous measurement of the impact of these strategies on cultural identity. Future research should also deepen the analysis of the role of the family, the community, and technologies as agents of intercultural consolidation. In this way, new paths can emerge toward inclusive and equitable education, aligned with the sociocultural and linguistic realities of each region and people.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest that could affect the conduct of this study, nor do they maintain personal, academic, or professional relationships that could influence or condition the results obtained and their subsequent interpretation.

Funding Statement

The authors declare that they have received no funding from any public, private, or commercial institution for the conduct of this research. The entirety of the work was carried out independently and with their own resources, guaranteeing impartiality and scientific rigor in each of the stages of the research process.

Ethics Statement

This study did not require approval from an ethics committee, as it was based exclusively on the analysis of scientific literature available on Scopus and did not involve human participants, personal data, or sensitive information. The research was conducted in adherence to the principles of academic integrity, transparency, and scientific rigor.

References

Abarca, B., & Ramos, Y. (2019). Identidad Cultural Latinoamericana: Un Caso de Sensibilización en Venezuela. *Social Innova Sciences*, 1(2), 16-26. https://doi.org/10.58720/sis.v1i2.20

Alarcón Díaz, R. E., & Rojas Cubas, M. (2025). Identidad cultural en estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. *Horizontes: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(39), 3164–3178. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1110

Álvarez Chávez, W. (2022). *Nivel de apoyo familiar a la educación inicial bilingüe en Apurímac, 2019* [Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica de los Andes]. Repositorio Institucional UTEA. https://hdl.handle.net/20.500.14512/306

Ariel, I. (2025). Evaluación crítica del uso de la tecnología en la educación. *Revista internacional tecnológica-educativa Docentes 2.0*, 18(1), 112-121. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.601

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

Cortón, B., Céspedes, J. & Caicedo, R. (2020). Multiculturalidad e interculturalidad en la escuela ecuatoriana: expresión de identidad cultural. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. VIII(1). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i1.2404

Chávez Epiquén, A., Chenet Zuta, M., & Quispe Cutipa, W. (2019). Estrategias didácticas para la revitalización de lenguas originarias en estudiantes de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. *Revista San Gregorio*, 1(33). https://go.docentes20.com/rnmj

Chávez Gonzales, O. (2024). Interculturalidad y bilingüismo: entre el normativismo funcional y las posturas emergentes en el diseño curricular oficial de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua Y Sociedad*, 23(1), 103-130. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i1.25928

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage.

Díaz, E., Góngora, A., & Álvarez, E. (2020). La identidad danzaria local en la formación inicial de los estudiantes de la carrera Educación Artística. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). https://go.docentes20.com/rsyp

Díaz, R., Osses, S. & Rodríguez, N. (2022). Ser mapuche del campo en Chile. Diferencias para autoestima y motivación académica en adolescentes. *RMIE*, 27(94), 883-910. https://go.docentes20.com/r3gwm

Enriz, N., García, M. & Hecht, A. (2021). Las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe en Chaco y Misiones ante la pandemia de COVID-19. *Ciencia y cultura*, 46, 89-108. https://go.docentes20.com/rj6g

Favarón, P. (2024). La fuerza de la palabra: reflexiones lingüísticas a partir de la etnografía shipibo-konibo. *Revista Colombiana de Antropología*, 60(1), 127–149. https://doi.org/10.22380/2539472X.2539

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*. UNICEF. https://go.docentes20.com/reyu

Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Continuum.

Gala, V. (2022). Identidad cultural en los entornos virtuales del estudiante de educación inicial en Lurigancho, Perú. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 28(5), 36-47 https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38143

García, M., & Samada, Y. (2022). El método lúdico para el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 años. *MQRInvestigar,* 6(3), 1109–1129. https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1109-1129

García, S. (2021). Retos en la formación de docentes del modelo bilingüe intercultural: estudio del caso de la región purépecha (México). *Revista Educación*, 45(2), https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43583

Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 1(4), 19-31. https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Herrera, J. (2022). El uso de las TIC en la EIB como herramienta para la revitalización del quechua. *Lengua y Sociedad*, 21(1), 463–479. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v21i1.22494

Kim, J. (2022). Estudio sobre la situación lingüística de Paraguay: Centrado en el Jopara. *Iberoamérica*, 24(1), 29-163. https://doi.org/10.19058/iberoamerica.2022.6.24.1.129

Manríquez, H. (2022). El derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas desde una perspectiva mundial y de la Amazonía peruana. *Cuadernos de Derecho Actual*, 19, 227-241. https://go.docentes20.com/rxv4

Morales, P. (2020). Educación ciudadana para la convivencia democrática y la interculturalidad en educación inicial. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 69-96. https://go.docentes20.com/racn9

Moreno, N., Sánchez, A., Pérez, A., & Alfonso, J. (2020). Tradición oral y transmisión de saberes ancestrales desde las infancias. *Panorama*, 14(1)(26), 184–194. https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1489

Navarro, A. (2025). *La conservación local de la identidad del pueblo originario Yanesha en la reserva de biosfera Oxapampa Ashaninca Yanesha* (Bioay). [Undergraduate thesis, Universidad San Ignacio de Loyola]. https://hdl.handle.net/20.500.14005/16076

Nazario, M., & Paredes, M. (2020). El juego en la identidad y autonomía del niño. *UCV Hacer*, 9(1), 11–17. https://doi.org/10.18050/ucv-hacer.v9i1.2322

Páramo, P. (2020). *Cómo elaborar una revisión sistemática*. Universidad Pedagógica Nacional. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31465.8560

Peinado Rodríguez, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48–57. https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04

Percca Quispe, R., & Ccallo Cardeña, C. (2021). Identidad cultural y autoestima de estudiantes de formación inicial docente intercultural bilingüe. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 3(1), 51-76. https://doi.org/10.56736/2021/37

Pulido, L. (2019). *Reconstrucción de la identidad cultural y el folclor llanero a través del joropo.* Los Libertadores fundación Universitaria. http://hdl.handle.net/11371/2636

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644.

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
314-323

Sebastian, R., Salazar, H., Wong, F. y Arbaiza, L. (2022). Organización político social de los pueblos originarios amazónicos, en la lucha por el respeto a su identidad sociocultural y derechos humanos. El caso de la Organización Nacional del Pueblo Originario Ashaninka y Asheninka del Perú. *Cts CAFÉ*, 1(16), 100-150. https://go.docentes20.com/rrtz

Tesén, J. & Ramírez, J. (2021). Fortalecimiento de la identidad cultural en la Educación Básica Regular. *Educare et Comunicare Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 9(1), 47-58. https://doi.org/10.35383/educare.v9i1.600

Tigua, I. & Zambrano, L. (2021). Métodos y técnicas innovadoras para la enseñanza de la historia y su incidencia en la identidad cultural. *Dom. Cien.*, 7(3), 1578-1590. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i3.2075

Uribe, M. (2020). Concepciones de profesores de ciencias en formación inicial sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza: reflexiones en el contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (47), 53-70. https://doi.org/10.17227/ted.num47-9539

Venturo Huares, R. V., Espinoza Pacheco, J. L., & Rodríguez Saavedra, L., (2024). Educación Patrimonial como Pilar de la Identidad Cultural: Una Revisión Bibliográfica. *Educación*, 30(2). https://doi.org/10.33539/educacion.2024.v30n2.3289

Vigil, N. & Sotomayor, E. (2022). Dificultades y avances de la EIB en la zona andina del Cusco en cuanto al reconocimiento de los derechos lingüísticos de sus hablantes. *Bol. Acad. peru. leng*. 72, 439-466. https://doi.org/10.46744/bapl.202202.013

Yánez, J., Erazo, Z., Ramírez, F., & Piza, N. (2021). Estilos parentales y su influencia en el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 3 a 5 años. Propuesta taller de formación para padres y/o representantes legales. *RECIAMUC*, 5(3), 247-260. https://doi.org/10.26820/reciamuc/5.(3).agosto.2021.247-260

How to Cite
Mori-Cairuna, I. K., Mimbela-Mallqui, R. I., Luque-Huarza, E., & Rondon-Morel, R. O. (2026). Teaching Strategies to Strengthen Cultural Identity in Bilingual Early Childhood Education. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 314-323. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.689

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

ARTÍCULO

Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria

Towards Autonomous Learning: The Mediation of Digital Competencies in Secondary Education

Susy Karina Dávila Panduro[1], Carlos Antonio Li Loo Kung[2], Alana Calderón Huarmiyuri[3] y Rafael Vásquez Alegría[4]

[1]Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Lotero, Perú, email: susy.davila@unapiquitos.edu.pe
[2]Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Lotero, Perú, email: carlos.li@unapiquitos.edu.pe
[3]Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Lotero, Perú, email: alana.calderon@unapiquitos.edu.pe
[4]Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, Lotero, Perú, email: rafael.vasquez@unapiquitos.edu.pe

Recibido: Noviembre 4, 2025 | **Aceptado:** Marzo 4, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:**10.37843/rted.v19i1.776

RESUMEN

La adopción de tecnologías digitales en la educación ha cambiado el escenario educativo, convirtiendo las habilidades digitales en una necesidad para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de secundaria. El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos. Se enmarca en el paradigma positivista, con el método hipotético-deductivo, un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 54 estudiantes de una institución educativa y se aplicaron dos cuestionarios para evaluar las variables de competencias digitales y de aprendizaje autónomo, con una confiabilidad de 0,882 y 0,834, respectivamente. Se utilizó la prueba de rho de Spearman para analizar la asociación entre las variables. Los resultados indicaron una correlación de Rho = 0,896; se evidenciaron asociaciones estadísticamente significativas entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria, con magnitudes que sugirieron una relación positiva entre ambos constructos. Dado el diseño correlacional y de corte transversal, los hallazgos se interpretaron como relaciones, no como efectos causales, lo que evidenció la necesidad de fortalecer las estrategias pedagógicas y las condiciones institucionales que potencien dichas competencias en el contexto escolar.

PALABRAS CLAVE: Competencias digitales, aprendizaje autónomo, tecnología educativa.

ABSTRACT

The adoption of digital technologies in education has transformed the educational landscape, making digital skills essential for the learning development of secondary school students. This study aimed to determine the relationship between digital competencies and autonomous learning in secondary school students at an educational institution in the city of Iquitos. It is framed within the positivist paradigm, employing the hypothetico-deductive method, a quantitative approach, and a non-experimental, descriptive-correlational, cross-sectional design. The sample consisted of 54 students from the educational institution, and two questionnaires were administered to assess digital competencies and autonomous learning, with reliability coefficients of 0.882 and 0.834, respectively. Spearman's rho test was used to analyze the association between the variables. The results indicated a correlation coefficient of Rho = 0.896; statistically significant associations were found between digital competencies and autonomous learning in secondary school students, with magnitudes suggesting a positive relationship between the two constructs. Given the correlational, cross-sectional design, the findings were interpreted as relationships rather than causal effects, highlighting the need to strengthen pedagogical strategies and institutional conditions that enhance these competencies in the school context.

KEYWORDS: Digital competencies, autonomous learning, educational technology.

Cómo citar

Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

Introducción

La adopción de tecnologías digitales en la educación ha cambiado el escenario educativo, convirtiendo las habilidades digitales en una necesidad para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes de secundaria. Los estudiantes de esta nueva generación deben saber utilizar las herramientas y recursos digitales, no solo para acceder a la información y a las redes sociales, sino también para hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, mediante entornos educativos digitalizados y otras plataformas educativas (Arauco et al., 2021). En los colegios de la ciudad de Iquitos están tratando de introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el currículo, pero existe cierta duda sobre si la exposición a la tecnología conduce directamente al aprendizaje de competencias digitales, en especial en la capacidad de buscar, evaluar, crear y comunicar contenido (Aguilar, 2024).

Para abordar el problema, se debe tener en cuenta que los sistemas educativos actuales también están sujetos a fallas que impiden que este proceso se desarrolle como se espera; las habilidades digitales juegan un papel en el aprendizaje autónomo. Según Scheel et al. (2022), estas brechas incluyen tanto la falta de tecnología y conectividad, como el uso limitado o superficial de herramientas digitales con fines pedagógicos. Más importante aún, la gran mayoría de los estudiantes no son guiados para usar la tecnología de manera crítica y autorregulada, por lo que no pueden autogestionar su propio aprendizaje. Además, los docentes no están debidamente capacitados en el uso didáctico de los recursos digitales. Esto dificulta fomentar el aprendizaje autónomo entre los estudiantes. Sin embargo, estos desafíos se abordan mejor en un contexto de apoyo, con énfasis en que las habilidades digitales sean un eje central, para crear un entorno que propicie dicho aprendizaje autónomo y la excelencia dentro del sistema educativo.

La realidad educativa contemporánea evidencia que, aunque los estudiantes utilizan con frecuencia dispositivos tecnológicos como celulares, computadoras o tabletas, aún presentan dificultades para planificar, monitorear y evaluar su propio proceso de estudio, lo que limita el desarrollo del aprendizaje autónomo (Cateriano et al., 2021). En este contexto, todavía no se conoce con precisión la magnitud de la relación entre el nivel de competencia digital de los adolescentes y su capacidad de autorregulación, autoorganización y toma de decisiones en el aprendizaje. Por ello, resulta necesario realizar diagnósticos que permitan identificar brechas en el acceso, el uso pedagógico y el aprovechamiento de las herramientas digitales, así como limitaciones en la gestión autónoma del conocimiento. Dichos diagnósticos facilitan la implementación de estrategias formativas integradas en los planes de estudio, sustentadas en el análisis de evidencia empírica y en procesos de retroalimentación continua (Carpio, 2024). Asimismo, las competencias digitales han evolucionado junto con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, transformando la forma en que las personas acceden, procesan y utilizan la información en la sociedad del conocimiento (Holguin et al., 2021). En este marco, el aprendizaje autónomo implica que el estudiante establezca metas, seleccione recursos y evalúe su progreso con una guía externa mínima, apoyándose en la motivación, la confianza personal y la colaboración (Melgarejo et al., 2022), lo que favorece habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Alastruey Merino, 2021). El dominio de tecnologías digitales fortalece la autorregulación del aprendizaje (Banoy & Montoya, 2023), aunque persisten limitaciones de acceso y estrategias pedagógicas adecuadas (Navarro et al., 2022; Gutierrez, 2022).

El presente estudio tiene como objetivo es determinar la relación entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos. La pregunta central de la investigación es la siguiente: ¿Existe una relación entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos? En particular, se busca determinar las características de las competencias digitales relacionadas con el aprendizaje autónomo y, para ello, fue necesario considerar las formas de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados, considerando las líneas de investigación y la generación de nuevos conocimientos. Se realizó el estudio en el marco del paradigma positivista, con el método hipotético-deductivo y un enfoque cuantitativo, ya que se basó en la recolección de datos para su análisis numérico y la obtención de resultados medibles y objetivos (Hernández et al., 2018). El diseño de la investigación fue no experimental, ya que no se manipularon las variables en estudio, y de tipo correlacional, en el que se identificó una relación entre ellas. En consecuencia, los análisis se orientaron a estimar la asociación entre variables, sin pretender establecer relaciones de causalidad y los datos se recogieron en un solo momento, por lo que se considera un corte transversal (Hurtado, 2021).

La población de referencia fue de 62 estudiantes y la muestra de la investigación estuvo conformada por 54 estudiantes de educación secundaria, seleccionados mediante un muestreo probabilístico estratificado, considerando como criterio de estratificación el grado de estudios (1°=10, 2°=10, 3°=12, 4°=11 y 5°=11). Los participantes pertenecieron a una institución educativa del distrito de Iquitos, lo que permitió garantizar la representación de los distintos niveles de secundaria en el contexto estudiado. El tamaño de la muestra se consideró suficiente para el análisis correlacional propuesto; no obstante, los resultados se interpretaron en el contexto específico de la institución, sin pretender generalizar a otras poblaciones.

El estudio se desarrolló en una institución educativa de la ciudad de Iquitos, Perú, que atiende a estudiantes de los cinco grados de la educación secundaria. El contexto educativo se caracteriza por limitaciones en el acceso a recursos tecnológicos y equipos de trabajo, así como por la presencia de estudiantes provenientes de familias de nivel socioeconómico medio. Estas condiciones constituyen el escenario en el que se analizan las competencias digitales y el aprendizaje autónomo, y aportan un marco contextual para la interpretación de los resultados.

Los instrumentos de recolección de datos del estudio fueron dos cuestionarios estructurados, elaborados específicamente para el estudio, cuya validez de constructo se obtuvo mediante el análisis teórico y empírico de los ítems que los conforman, elaborados en coherencia con las dimensiones e indicadores definidos en la teoría de la investigación. Asimismo, se recurrió al juicio de expertos, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de cada ítem respecto al constructo que se pretendía medir, lo que permitió ajustar y mejorar el instrumento. De manera complementaria, los resultados obtenidos evidenciaron una adecuada consistencia interna entre los ítems, lo que sugiere que estos miden de manera homogénea el constructo planteado.

De igual forma se calculó la consistencia interna de los instrumentos, haciendo uso del alfa de Cronbach, que confirmó una excelente con fiabilidad con un valor de 0,882 y 0,834. Estos instrumentos estaban compuestos por 16 preguntas cada uno, divididos en cuatro dimensiones: información y datos; comunicación y colaboración; creación de contenidos y seguridad digitales; para la variable competencias digitales; y planificación y organización, gestión de la información, Aprendizaje autónomo y autoevaluación, y regulación, para la variable aprendizaje autónomo.

El análisis de los datos se realizó en el programa estadístico SPSS®, una herramienta muy conocida y utilizada en investigación. Se aplicó la prueba de rho de Spearman, una técnica no paramétrica que era adecuada para el tipo de datos con los que se estaba trabajando. Mediante esta prueba se pudo establecer la relación entre la variable, así como correlaciones específicas entre las dimensiones de la competencia digital y la variable de aprendizaje autónomo. Este análisis permitió identificar en forma más clara cómo cada una de las dimensiones se relaciona con la variable de aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria, ya que todos los p-valores fueron $< 0,05$.

No se realizaron consideraciones sobre variables de control, por lo que no hubo datos adicionales para su análisis. Esta investigación presentó algunos sesgos relacionados con el tipo de muestra utilizada, ya que los estudiantes pertenecían a una sola institución educativa, lo que reflejaba la realidad de este lugar; por lo tanto, los resultados pueden no ser representativos de otros distritos o sectores de la ciudad.

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

La presente investigación se desarrolló respetando los principios éticos fundamentales de la investigación científica. La participación de los estudiantes fue de carácter voluntario, garantizándose en todo momento el consentimiento informado y el derecho a retirarse del estudio sin consecuencias. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información proporcionada, y se utilizó los datos exclusivamente con fines académicos y científicos. El estudio no implicó riesgos físicos ni psicológicos para los estudiantes y se realizó con respeto a la dignidad, la integridad y el bienestar de los involucrados, cumpliendo con las normas éticas vigentes en el ámbito de la investigación educativa.

Resultados

En la presente investigación se analizaron los datos recogidos para determinar la relación entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria.

Tabla 1

Descripción de las Variables.

	Competencias digitales	Aprendizaje autónomo
Media	2,28	2,09
Desviación estándar	,656	,734
Rango	2	2

Nota. Resultados de la matriz de datos, elaboración propia.

La Tabla 1 muestra los valores estadísticos de las competencias digitales y las Aprendizaje autónomo. En cuanto a las competencias digitales, se observa una media de 2,28 y una desviación estándar de 0,656, lo que indica una dispersión moderada de las respuestas en torno al valor promedio. Por su parte, las Aprendizaje autónomo presentan una media de 2,09 y una desviación estándar de 0,734, lo que evidencia una mayor variabilidad en las respuestas de los estudiantes. El rango de ambas variables es de 2, lo que sugiere que los datos se distribuyen en un mismo intervalo de valores. En conjunto, estos resultados reflejan niveles intermedios en las competencias digitales y en las Aprendizaje autónomo de los estudiantes evaluados.

Tabla 2

Distribución de las Frecuencias de las Variables.

	Competencias digitales		Aprendizaje autónomo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Deficiente	6	11,1%	12	22,2%
Regular	27	50,0%	25	46,3%
Bueno	21	38,9%	17	31,5%
Total	54	100,0%	54	100,0%

Nota. Resultados de la matriz de datos, elaboración propia.

En la tabla 2, se evidencian los niveles alcanzados por los estudiantes en competencias digitales y en Aprendizaje autónomo. En relación con las competencias digitales, el 50,0 % de los estudiantes se ubica en el nivel regular, seguido del 38,9 % en el nivel bueno, mientras que solo el 11,1 % presenta un nivel deficiente. Por su parte, en las Aprendizaje autónomo, la mayor proporción de estudiantes se concentra también en el nivel regular (46,3 %), seguida del nivel bueno (31,5 %), y un 22,2 % se encuentra en el nivel deficiente. Estos resultados muestran que, en ambas variables, predomina un nivel regular, aunque se observa una mayor presencia de niveles deficientes en las Aprendizaje autónomo que en las competencias digitales.

Al realizar los análisis estadísticos, se encontró que cuanto mejores son las competencias digitales de los estudiantes, mejor es su aprendizaje autónomo. El análisis con el estadígrafo de Rho de Spearman confirmó una correlación positiva muy fuerte entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo (p-valor = 0,001 y Rho = 0,896**). Este resultado encontrado indica que mientras los estudiantes tienen un mejor manejo de herramientas digitales orientadas a la educación, son mucho más autónomos en sus aprendizajes (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Resultado de la Correlación de las Variables, Utilizando Rho de Spearman.

Variable	Rho de Spearman	Significancia Bilateral (Sig.)	Nivel de Correlación
Competencias digitales / aprendizaje autónomo	0,896**	0,001	Correlación positiva muy fuerte y significativa

Nota. Resultados de la prueba de Rho de Spearman, elaboración propia (2025).

Los resultados de la Tabla 3 evidencian una correlación muy fuerte y significativa entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo (p-valor = 0,001 y Rho = 0,896). Este valor del

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

coeficiente de correlación indica que cuanto mayores son las competencias digitales, mejor es el nivel de aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria. El p-valor menor que 0,05 permite confirmar la robustez estadística del estudio, por lo que se descarta que esta asociación entre variables sea producto del azar. Esto indica que las competencias digitales de los estudiantes se aplican tanto en sus momentos de ocio como en los de estudio, y ha permitido que construyan de forma autónoma su propio aprendizaje.

El coeficiente de correlación de Rho de Spearman (Rho = 0,896; p < 0,001) evidencia una relación positiva muy fuerte entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en los estudiantes evaluados. Este resultado indica que, a mayores niveles de competencias digitales, se observan mayores niveles de aprendizaje autónomo. No obstante, debido al diseño correlacional y de corte transversal del estudio, los resultados se interpretan como una asociación estadística entre las variables y no como una relación de causalidad.

Tabla 4

Resultado de la Correlación de las Dimensiones, Utilizando Rho de Spearman.

Dimensiones de las competencias digitales	Rho de Spearman	Significancia Bilateral (Sig.)	Nivel de Correlación
Información y datos	0,875**	0,001	Correlación positiva muy fuerte y significativa
Comunicación y colaboración	0,906**	0,001	Correlación positiva muy fuerte y significativa
Creación de contenidos digitales	0,878**	0,001	Correlación positiva muy fuerte y significativa
Seguridad digital	0,871**	0,001	Correlación positiva muy fuerte y significativa

Nota. Resultados las correlaciones entre las dimensiones de las competencias digitales y el aprendizaje autónomo, elaboración propia (2025).

En la Tabla 4, se observa que la dimensión Comunicación y colaboración, que presentó una correlación muy fuerte con el aprendizaje autónomo (Rho = 0,906), podría explicarse por la naturaleza social e interconectada del proceso de aprendizaje en la era digital. Por lo tanto, los estudiantes que poseen mayores habilidades para comunicarse de manera efectiva y colaborar digitalmente (utilizando herramientas como foros, plataformas de trabajo en equipo, videoconferencias o documentos compartidos) se benefician de una mayor retroalimentación por parte de pares y profesores, de la construcción conjunta del conocimiento y de la capacidad de solucionar problemas de forma distribuida. Esta interacción y el apoyo constante a través de canales digitales facilitan la autorregulación y la motivación intrínseca, componentes clave del aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes no operan en un vacío, sino que utilizan estas competencias para gestionar su propio progreso al acceder a recursos interactivos de internet, lo que consolida su independencia como estudiantes.

La dimensión de información y datos muestra una correlación muy fuerte con el aprendizaje autónomo (Rho = 0,875), lo que sugiere que esta dimensión constituye la base de la autonomía cognitiva en un entorno digital. Se considera que el estudiante que maneja con destreza las habilidades de búsqueda, selección, evaluación y gestión de la información es aquel que puede identificar sus propias necesidades de conocimiento, localizar recursos pertinentes de forma eficiente y determinar la credibilidad de las fuentes sin la intervención directa del docente.

Si bien la dimensión de creación de contenidos digitales se vincula fuertemente al aprendizaje autónomo (Rho = 0,878) implica que tienen un nivel superior de procesamiento cognitivo y expresión del conocimiento adquirido de forma independiente, pero no basta con consumir información; el estudiante autónomo y competente digitalmente utiliza herramientas para elaborar, integrar y reelaborar el material de estudio en formatos originales, como presentaciones interactivas, podcasts o e-portfolios.

En cuanto a la seguridad digital, también muestra una correlación muy sólida con el aprendizaje autónomo (Rho = 0,871), ya que denota una conciencia de la responsabilidad y la ética necesarias para mantener una trayectoria de estudio independiente y constante en el entorno virtual. Un estudiante con alta competencia en seguridad digital

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

no solo protege su equipo y sus datos, sino que también gestiona su huella digital y su bienestar en línea, creando un entorno de trabajo digital confiable y libre de riesgos.

En síntesis, los resultados de la investigación evidencian una relación positiva y significativa entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo. La correlación encontrada (Rho = 0,896) sugiere que las dimensiones de información y datos, comunicación y colaboración, creación de contenidos y seguridad digital se vinculan de manera significativa con el aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria. Estos resultados deben interpretarse como asociaciones estadísticamente significativas entre variables, considerando el diseño correlacional del estudio.

Tabla 5

Resumen del Modelo de las Competencias Digitales, sus Dimensiones y el Aprendizaje Autónomo.

Resumen del modelo[b]				
Modelo	**R**	**R cuadrado**	**R cuadrado ajustado**	**Error estándar de la estimación**
1	,910[a]	,828	,813	,325

Nota. a. Predictores: (dimensiones), Competencias digitales, Información y Datos, Creación de Contenidos Digitales, Comunicación y Colaboración; b. Variable dependiente: Aprendizaje autónomo.

En la Tabla 5 se presenta el resumen del modelo de regresión, en el que se utilizaron las dimensiones de las competencias digitales como variables predictoras del aprendizaje autónomo. El coeficiente de correlación múltiple (R = 0,910) evidencia una fuerte relación estadística entre las variables consideradas. Asimismo, el coeficiente de determinación (R^2 = 0,828) indica que el 82,8 % de la variabilidad del aprendizaje autónomo puede explicarse por el conjunto de dimensiones de las competencias digitales incluidas en el modelo.

Tabla 6

Análisis de Varianza (ANOVA) del Modelo de Regresión de las Competencias Digitales, sus Dimensiones y el Aprendizaje Autónomo.

ANOVA[a]						
Modelo		**Suma de cuadrados**	**gl**	**Media cuadrática**	**F**	**Sig.**
1	Regresión	24,903	4	6,226	58,787	,000[b]
	Residuo	5,189	49	,106		
	Total	30,093	53			

Nota. a. Variable dependiente: Aprendizaje autónomo; b. Predictores: (Constante), Competencias digitales, Información y Datos, Creación de Contenidos Digitales, Comunicación y Colaboración

En la tabla 6 se presenta el análisis de varianza (ANOVA) del modelo de regresión, que evidencia que el modelo propuesto es estadísticamente significativo para explicar el aprendizaje autónomo. El valor de F = 58,787, con un nivel de significancia de 0,001, indica que el conjunto de predictores, conformado por las competencias digitales y sus dimensiones, explica de manera conjunta y significativa la variabilidad del aprendizaje autónomo. Asimismo, la suma de cuadrados de la regresión (24,903) es considerablemente mayor que la del residuo (5,189), lo que refleja un buen ajuste del modelo. Estos resultados confirman que las variables independientes incluidas en el análisis contribuyen de manera relevante a explicar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Discusiones

Los hallazgos indicaron que las competencias digitales se asociaron de manera positiva con el

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

aprendizaje autónomo en estudiantes de educación secundaria. Esta relación sugiere que el manejo crítico y funcional de herramientas digitales podría vincularse con una mayor capacidad de planificación, monitoreo y evaluación del propio aprendizaje, aunque el diseño transversal impide establecer direccionalidad causal.

Se afirma que existe una relación significativa entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de una institución educativa de la ciudad de Iquitos, ya que los resultados indican que, a se aumentan los niveles de competencias digitales, los estudiantes presentan un mejor aprendizaje autónomo en su propio proceso formativo. Esta relación confirma que el uso adecuado y responsable de las tecnologías digitales se vincula directamente con el aprendizaje autónomo, lo que permite a los estudiantes asumir un rol activo en la construcción de su conocimiento.

Los resultados del estudio demuestran que las competencias digitales tienen una relación causal significativa en el aprendizaje autónomo con estudiantes de secundaria, en concreto esto significa que mientras mayores son las competencias digitales en los estudiantes, se presenta mejor promedio de 89% en el nivel de aprendizaje autónomo. En otras palabras, se puede decir que la adquisición de competencias digitales se relaciona con la autonomía del aprendizaje, porque, a través de estas competencias, no solo tienen acceso, sino que también seleccionan y gestionan la información de manera estratégica, y también planifican, monitorean y autorregulan su estudio, utilizando recursos digitales, plataformas interactivas e instrumentos de autoevaluación.

A partir de estos logros en la tecnología de la información y en el uso crítico de los entornos digitales, los estudiantes adquieren independencia cognitiva, habilidad para resolver problemas y capacidad de toma de decisiones para su propio aprendizaje y su educación continua, sin la mediación directa del docente. El estudio de Navarro et al. (2022) reitera el impacto de las TIC como recursos eficientes en la enseñanza, que favorecen el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo en adolescentes de secundaria. No obstante, queda de manifiesto la necesidad de crear provisiones pedagógicas que fomenten una utilización efectiva y responsable de los recursos así formulados, así como de brindar la dotación adecuada de tecnologías y material de calidad en los centros educativos.

De manera similar, Gutierrez (2022), en su análisis, sugiere la importancia de fomentar en los estudiantes el dominio de competencias digitales con el objetivo de potenciar el aprendizaje autónomo. También Alcántara (2022) encuentra que al mejorar las competencias digitales de los educadores, se puede propiciar una mejora en la calidad educativa tanto en tiempos actuales como durante la pandemia de COVID-19. Por lo tanto, se considera fundamental mejorar las competencias digitales de todos los actores educativos para que ello se refleje en los aprendizajes de los estudiantes. Aguilar (2024) evidencia que las habilidades digitales y comunicativas deben ser cultivadas y mejoradas en todos los estudiantes, ya que, al hacerlo, estos logran una experiencia de aprendizaje más rica, efectiva y autónoma.

El presente estudio demuestra que la información y los datos son importantes para mejorar el aprendizaje autónomo, ya que solo con ese material el estudiante puede construir conocimiento, comparar ideas y contrastar sus preguntas con las creencias de otras personas. Si un estudiante tiene la información adecuada, actualizada y de manera regular, puede plantear preguntas, avanzar en la formulación de hipótesis, comparar fuentes, argumentar puntos de vista y decidir por sí mismo cómo y cuándo aprender qué. Bernate et al. (2021) encuentran, de manera similar, que la gestión de datos ayuda a los estudiantes a monitorear su progreso, identificar lagunas, corregir errores y modificar estrategias, lo que equivale a desarrollar habilidades de autorregulación, fundamentales para el aprendizaje autónomo. Por ello, los autores indican que la disponibilidad de información, el uso de recursos y la interpretación no son elementos adicionales; son mecanismos fundamentales que sustentan la independencia cognitiva y la capacidad de perseverar en la adquisición de nuevos conocimientos a largo plazo.

Un estudio realizado en Ecuador refiere una correlación alta y significativa, entre el manejo de una plataforma educativa y el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. Para lograr este objetivo, se implementaron actividades en el entorno virtual,

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

como guías autoadministradas, foros, cuestionarios en línea, recursos multimedia y retroalimentación automatizada, que colocan al estudiante como un sujeto activo, responsable de programar su tiempo, navegar por los materiales de contenido, completar tareas y realizar autoevaluaciones sin necesidad de la presencia continua del profesor (León et al., 2021). Los hallazgos de la investigación indicaron que el diseño modular de Moodle, su enfoque asincrónico y sus herramientas de mejora son propicios para la autorregulación, la toma de decisiones, la recuperación activa de información y el esfuerzo minucioso sostenido. Y enfatiza que cualquier libro o software descrito operativamente debe indicar que está específicamente diseñado para el aprendizaje autónomo guiado en este entorno digital.

En lo que se refiere a comunicación y colaboración, éste tuvo una correlación muy fuerte con el aprendizaje autónomo, los autores García & García (2024) indican que esta es una de las conclusiones teóricas de la teoría de metas de logro y la investigación contemporánea sobre el aprendizaje autorregulado, desde esta perspectiva, es interesante notar que la comunicación y cooperación entre las personas tenían una fuerte correlación con una mayor capacidad para aprender de forma independiente. Esto se debe a que ambos procesos son componentes vitales del aprendizaje autorregulado para los estudiantes en entornos escolares modernos. Cuando los estudiantes se comunican activamente, intercambiando pensamientos e ideas, formulando preguntas juntos, compartiendo estrategias y confrontando puntos de vista, mientras aprenden unos de otros, fortalecen sus capacidades de metacognición y su independencia intelectual. En este contexto, la interacción social ya no es una condición sin la cual no se puede proceder; más bien, se convierte en el medio para aprender de forma continua. Este tipo de disposición permite al estudiante aprender en conjunto con otros, desarrollando aún más habilidades críticas y autónomas. Es así de evidente que, en la educación, la relación entre libertad y responsabilidad es análoga a la revelada por esta correlación muy fuerte; por lo que cuanto más comunicativa se vuelve una persona o clase, podemos ver a sus miembros dirigiendo, controlando y evaluando su propio proceso educativo de manera más efectiva.

En cuanto a la correlación entre la creación de contenidos digitales y el aprendizaje autónomo, el autor Cheng (2021) señala que la creación de contenidos digitales favorece el aprendizaje autorregulado. Primero, porque este es un conocimiento nuevo creado por los estudiantes y, por lo tanto, no ha sido transmitido como un conjunto fijo de reglas o axiomas por autoridades externas. Así que, cuando el estudiante produce su propia explicación, debe basarse en lo que sabe, seleccionando información relevante y eliminando datos redundantes. Incorporar ejemplos vivenciales es una manera eficaz de asegurar que el estudiante comprenda y de ayudar a que el conocimiento se vuelva una parte natural, inmediata y necesaria de su vida. Producir contenido digital implica la toma de decisiones, la autorregulación y la autoevaluación con el fin de mejorar la calidad final de este tipo de producto. Al final, estos procesos generan los mismos mecanismos cognitivos y metacognitivos que caracterizan el aprendizaje autónomo en sí mismo, tanto como evidencia de la práctica de lo que se predica y, al mismo tiempo, de la inspiración del aprendizaje independiente.

Asimismo, existe una correlación entre la seguridad digital y el aprendizaje autónomo, donde Sánchez & Carrasco (2021) afirman que el aprendizaje autónomo está relacionado con la seguridad digital, ya que la alfabetización en seguridad digital y el control sobre la información y las identidades en línea afectan el grado de libertad de un estudiante. Un estudiante que lee las normas de la seguridad digital sabe usar una contraseña responsablemente, mantener el control de privacidad sobre los datos, ser cauteloso al verificar las fuentes y saber la diferencia entre noticias verdaderas o falsas. Por lo tanto, se indica que mientras más seguridad haya en las tareas digitales, con más libertad se puede gestionar el propio aprendizaje. Para que las competencias digitales sean efectivas en el aprendizaje autónomo, no basta con incluir habilidades informáticas en la educación. Para que las habilidades digitales ayuden a los estudiantes a lograr un verdadero bienestar y autonomía, también se debe ampliar el uso de la tecnología desde un enfoque técnico hasta uno que abarque una gama completa de prácticas de autogestión.

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

Esto significa que cuando los estudiantes están realizando tareas con un propósito en mente (no solo procedimientos), deben planificar con anticipación qué herramientas necesitarán, tomar sus propias decisiones sobre cómo avanzar paso a paso, verificar y volver a verificar si entienden lo que están haciendo, corregir cualquier error encontrado y evaluar la calidad del resultado antes de enviarlo. Por lo tanto, la tecnología debe apoyar ciclos de retroalimentación formativa, autoevaluación y evaluación entre pares, de modo que los estudiantes siempre puedan obtener información sobre su propio éxito y aprender a pensar cuando no haya un instructor presente. Además, es importante diseñar entornos para la búsqueda crítica de conocimiento, la creación de contenido, la resolución auténtica de problemas y el aprendizaje asincrónico. Todas estas actividades unifican las dimensiones técnicas, cognitivas y sociales de la competencia digital. Solo cuando la competencia digital está integrada en secuencias de enseñanza que exigen reflexión, discriminación y responsabilidad personal; cuando los estudiantes sienten que están conscientemente en control de su propio proceso, entonces la tecnología deja de ser un apéndice de la educación y se convierte realmente en parte de ella (Eguren, 2023).

Además, las competencias digitales deben brindarse de manera que permitan mejorar los aprendizajes autónomos de los estudiantes, ya que el desarrollo de habilidades digitales no debe centrarse únicamente en las herramientas. Una vez que los estudiantes comprendan por qué se utilizan las herramientas y cómo su trabajo con ellas puede cambiar el modo de aprendizaje en el campus virtual, se considerará un verdadero aprendizaje autónomo. Para ello, la capacitación no debe depender exclusivamente de los manuales de funciones, sino que debe involucrar actividades con contextos significativos de cognición: cuando alguien busca información por estándares, genera texto que necesita reorganizarse o trabaja en problemas reales en entornos digitales ecológicamente sostenibles; todos estos pueden generar puntos de producción y contribuir a la rastreabilidad a través de la calidad de la colaboración.

Este tipo de aprendizaje debe diseñarse en etapas, con los primeros intentos de los estudiantes bajo una guía estrecha que se retira gradualmente; eventualmente, deben pasar de depender de otros a tener control sobre su propio desempeño. De esta forma, se requiere una formación explícita, especialmente para reflexionar sobre el proceso digital en el que uno está involucrado, por qué se eligió una fuente determinada, cuándo necesitan corrección las ediciones anteriores o cuál es un indicador que muestra que se han cumplido los estándares. De esta manera, la competencia digital se activa mediante herramientas metacognitivas, no simplemente como un instrumento para resolver problemas técnicos sin retroalimentación. Solo cuando el uso de la tecnología está alineado con las decisiones tomadas, los criterios elegidos para el comportamiento y la autorregulación se unen y la competencia digital comienza a tomar un significado real (Cateriano et al. (2021).

Por último, el aprendizaje autónomo debe ser de alta calidad porque constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida, en un contexto de cambio acelerado del conocimiento, donde ya no es razonable confiar únicamente en la orientación proporcionada por los maestros en todo momento. Si un estudiante aprende sin guía, pero con saltos lógicos y malentendidos que lo llevan a sostener creencias sesgadas en lugar de buscar fuentes alternativas de información utilizando métodos de investigación sólidos y razonables, simplemente se encerrará en cometer errores de manera aún más independiente. Esto dañará su carrera académica y profesional. Un aprendizaje autónomo de alta calidad asegura que el estudiante no solo pueda actuar por su cuenta, sino que lo haga con base en hechos, significado, pruebas y verificabilidad.

Esto aumenta la confianza en lo que aprenden sin incrementar el riesgo cuando las cosas salen mal; facilita la toma de decisiones relevantes a lo largo de la vida; y, mediante la transferencia del aprendizaje de un contexto a otro, amplía el área de aplicación del conocimiento. Por otro lado, la alta calidad en autonomía fortalece la autorregulación, la ética intelectual y la responsabilidad cognitiva, tres cualidades esenciales para participar en sociedades basadas en la información y para mantener trayectorias educativas y ocupacionales que deben ser actualizadas continuamente, "automáticamente" y sin explicaciones adicionales ni guía externa (Arauco et al., 2021).

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

Los hallazgos de esta investigación demuestran lo importante que es contar con un buen nivel de competencias digitales para fortalecer el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria. Los resultados del estudio muestran que la adquisición de competencias digitales tiene un impacto significativo en la mejora de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes de secundaria fuera de las aulas donde se les enseña. Todo esto significa que, al navegar por Internet, imprimir y editar archivos en un procesador de textos o comunicarse con otros en un espacio público, los estudiantes pueden aumentar su capacidad y disposición para planificar su propio proceso de aprendizaje.

Pueden anticiparse a recibir orientación sobre asuntos no solo relativos al lenguaje, sino también sobre el formato o la mejor manera de interpretar algún término técnico que aparece en un libro de texto, y luego actuar según la situación. Sin embargo, el término de buen nivel de alfabetización digital no solo otorga un acceso más amplio a los recursos y elimina esta barrera para distintos tipos de personas, sino que también libera mecanismos de autorregulación que tradicionalmente son distintivos de un buen comportamiento de aprendizaje. El pensamiento crítico entra en juego y la toma de decisiones se suma a ello. Así que, a medida que se fortalecen las competencias digitales, los métodos de aprendizaje autónomo de los estudiantes experimentan un cambio sustancial, por lo que, sin duda, aprenderán mejor por sí mismos.

Las limitaciones del estudio son que involucra a estudiantes de una institución educativa en particular; los resultados no pueden aplicarse de manera universal a otras instituciones, niveles o ubicaciones con condiciones tecnológicas y socioculturales diferentes. Además, las mediciones tanto de la competencia digital de los estudiantes como del aprendizaje autónomo se autorreportaron mediante cuestionarios, lo que introduce sesgos en el significado y en las respuestas socialmente deseables. También es probable que no se hayan podido controlar todas las variables externas que influyen en la autonomía, como el apoyo familiar, los hábitos de estudio previos, la motivación intrínseca de los estudiantes y el clima escolar. Y, por último, detalles como la competencia digital pueden haber sido mediados por factores de infraestructura (conectividad, acceso a dispositivos) que podrían haberse reflejado en los textos reales. Finalmente, si el estudio se diseñó de manera transversal, no hay evidencia sobre si los efectos podrán durar y cómo podrían cambiar con el tiempo.

En futuros estudios de la misma naturaleza, se requiere una mayor variedad de instituciones y contextos para que los hallazgos sean más aplicables en general. Esto incluye estimular diferentes perfiles socioeconómicos, niveles educativos y entornos técnicos. Se podría plantear un diseño longitudinal, siguiendo a los estudiantes durante más tiempo para ver si la competencia digital afecta la estabilidad o el cambio en el aprendizaje autónomo. De manera similar, es importante ajustar o controlar variables confusas, como la motivación, los métodos de estudio, el apoyo familiar y las condiciones pedagógicas, para diferenciar qué efecto realmente tienen las competencias digitales de otros factores. Finalmente, se podrían comparar diferentes entornos o programas digitales para determinar qué características del entorno virtual contribuyen de manera más eficaz al aprendizaje autónomo y en qué condiciones funcionan mejor.

A partir de la discusión de los resultados, se evidencia que los antecedentes revisados aportan un sustento teórico y empírico sólido a la presente investigación, al coincidir de manera consistente en señalar la relación significativa entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria. Estudios previos, como los de Navarro et al. (2022), Gutierrez (2022), Aguilar (2024), Li Loo Kung et al. (2024) y Bernate et al. (2021), respaldan los hallazgos obtenidos al demostrar que el dominio de la gestión de la información, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales y la seguridad digital favorecen la autorregulación, la toma de decisiones y la independencia cognitiva del estudiante. Asimismo, investigaciones como las de León et al. (2021), Oseda et al. (2021) y Cheng (2021) permiten contextualizar los resultados al evidenciar que los entornos digitales bien diseñados y las actividades de producción de contenido fortalecen los procesos metacognitivos propios del aprendizaje autónomo. En este sentido, los antecedentes no solo confirman la validez de los resultados alcanzados, sino que también permiten ampliar su interpretación al demostrar que las

Cómo citar
Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

competencias digitales actúan como un eje integrador entre las dimensiones técnicas, cognitivas y sociales, potenciando la autonomía del aprendizaje. De esta manera, la presente investigación es coherente con la literatura existente y contribuye a confirmar la importancia de las competencias digitales como eje para mejorar la calidad educativa de los estudiantes de secundaria.

Conclusiones

Se concluyó que existió una asociación positiva entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en la muestra estudiada, lo que respalda la pertinencia de fortalecer estas competencias desde el currículo y la práctica pedagógica. En futuras investigaciones se recomienda emplear diseños longitudinales o experimentales, ampliar el tamaño muestral y considerar variables de control que permitan precisar la naturaleza de la relación observada.

La importancia de este estudio radica en que ofrece evidencia empírica sólida sobre la relación positiva entre las competencias digitales y el aprendizaje autónomo en estudiantes de secundaria de la ciudad de Iquitos. Los hallazgos refuerzan el conocimiento de que el desarrollo de competencias digitales no solo promueve el acceso y la gestión de la información, sino que también fomenta procesos fundamentales como la autorregulación, la planificación y la toma de decisiones en el aprendizaje. Por lo tanto, el presente estudio contribuye al ámbito educativo al establecer la competencia digital como factor decisivo para mejorar la calidad y la autonomía en el aprendizaje, requisitos previos en un entorno educativo moldeado por el proceso de educación mediada, en el que se vuelve cada vez más común aprovechar las tecnologías.

Con base en los objetivos particulares de la investigación, estos resultados pueden tener grandes efectos en el futuro de los procedimientos educativos al confirmar la integración de las competencias digitales como eje transversal de la enseñanza y el aprendizaje. El fortalecimiento de la gestión de la información, el aspecto de la comunicación y la colaboración, así como la creación de contenido y la seguridad digital, formarán a estudiantes con mayor competencia para aprender de manera libre, independiente, crítica y responsable. Los hallazgos pueden entonces ayudar a desarrollar programas, enfoques pedagógicos y políticas para apoyar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para la naturaleza cambiante de la sociedad digital.

Se recomiendan estudios futuros, extendidos a otras instalaciones educativas y contextos socioculturales similares, para la comparación y generalización de los hallazgos. De manera similar, un enfoque longitudinal que examine el desarrollo de las competencias digitales y su influencia en el aprendizaje autónomo a lo largo del tiempo resultaría muy relevante. Un enfoque de método mixto puede ser útil para incorporar investigación cuantitativa y cualitativa, así como para ajustar variables como la motivación, el apoyo familiar y el entorno tecnológico, a fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno en estudio.

Finalmente, los hallazgos sugieren que la adquisición de buenas competencias digitales tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de secundaria. Promover la educación basada en la enseñanza con computador y la alfabetización digital facilita a los estudiantes a mejorar su forma de aprender en forma autónoma, lo que responde a uno de los desafíos de la educación actual. Es importante que las políticas educativas estén alineadas a un componente educativo digital como parte integral para la formación de futuros profesionales.

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a la institución educativa y a los estudiantes que participaron de este estudio por su disposición, tiempo y apertura durante todo el proceso de recolección de datos. Extendemos nuestra gratitud al equipo directivo y a los docentes por facilitar el acceso al contexto escolar y brindar las condiciones necesarias para el desarrollo de la investigación. Reconocemos también a la Universidad Nacional de la Amazonia Peruana, colegas de trabajo y a nuestras familias; ya que, sin el compromiso y la colaboración de todos ellos, esta investigación no habría sido posible.

Declaración de Conflictos de Intereses

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que no han recibido financiamiento de ninguna institución pública, privada o comercial para la realización de esta investigación. La totalidad del trabajo se llevó a cabo de manera independiente y con recursos propios, lo que garantizó la imparcialidad y el rigor científico en cada una de las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Ética

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación educativa. La participación de los estudiantes fue voluntaria, con consentimiento informado y derecho a retirarse del estudio. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y científicos, sin implicar riesgos físicos ni psicológicos para los participantes.

Referencias

Aguilar, F. (2024). *Competencias digitales y comunicativas en el desempeño pedagógico de docentes en instituciones educativas de secundaria de Contamana, Loreto, 2023.* Repositorio Institucional - UCV. https://n9.cl/daqyi

Alastruey Merino, C. F. (2021). Estado de la cuestión de la inteligencia artificial y los sistemas de aprendizaje autónomo. Sociología y tecnociencia: *Revista digital de sociología del sistema tecnocientífico*, 11(Extra-2), 182-195. https://n9.cl/5rpjkx

Alcántara, A. R. (2022). Competencias digitales y desempeño docente en los colegios de Latinoamérica. *Desafíos*, 13(1), 25-36. https://doi.org/10.37711/desafios.2022.13.1.367

Arauco, E., Tolentino Quiñones, H., & Mandujano Ponce, K. (2021). Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos. *593 Digital Publisher CEIT*, 6 (Extra 5-1), 31-43. https://n9.cl/sj3vk

Banoy Suarez, W., & Montoya Marín, E. A. (2022). Desarrollo de Competencias Digitales en Docentes de Educación Básica y Media. *Revista Docentes 2.0*, *15*(1), 59–74. https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.306

Bernate, J., Fonseca, I., Guataquira, A., & Perilla, A. (2021). Competencias Digitales en estudiantes de Licenciatura en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 309-318. https://n9.cl/xqvsid

Carpio, A. F. (2024). Análisis del uso de dispositivos electrónicos en relación al rendimiento académico de los estudiantes en la Unidad Educativa "6 de Octubre de Ventanas" [Bachelor's Thesis]. BABAHOYO: UTB. https://n9.cl/vh5de

Cateriano, T. J., Rodríguez-Rios, M. L., Patiño-Abrego, E. L., Araujo-Castillo, R. L., & Villalba-Condori, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. Campus Virtuales, 10(1), 153-162. https://n9.cl/xmwt5

Cheng, J. N. (2021). Tecnologías de la Información y Comunicación en el Desarrollo de las Competencias Matemáticas en la Educación Virtual Universitaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 2908-2930. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.497

Eguren, J. (2023). Competencias digitales en estudiantes de cuarto grado de secundaria en instituciones educativas del distrito de Iquitos 2021 en cuanto al sexo [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. Repositorio Institucional UNAP. https://n9.cl/lmkqu

García, S. J., & García, A. C. (2024). Competencias TIC en educación virtual en contextos rurales: Un estudio con estudiantes de enseñanza media en pedagogía y ciencias sociales de la Universidad Panamericana. *MLS Educational Research*, 8(2), 358-374. https://n9.cl/i8saz

Gutierrez, E. (2022). *Competencias digitales y aprendizaje autónomo en los estudiantes de una universidad privada de Puno, 2022.* Repositorio Institucional - UCV. https://n9.cl/g0cv5r

Hernández, R., Mendoza, C., & Baptista, M. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta (2da ed.).* McGrawHill Education.

Holguin, J. A., Apaza Quispe, J., Ruiz Salazar, J., & Picoy Gonzales, J. A. (2021). Competencias digitales en directivos y profesores en el contexto de educación remota del año 2020. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 26(94), 623-643. https://n9.cl/mu7ux

Hurtado, J. (2010). *Libro de metodología* (3ra ed.). Sypal. https://n9.cl/ls8ic

León, A. M., Nogueira, Y. E. M., & Mora, G. V. (2021). Moodle: Entorno Virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Uniandes Episteme*, 8(1), 137-152. https://n9.cl/jyj7r

Li Loo Kung, C., Dávila Panduro, S., & Li Loo Kung del Castillo, L. (2024). Comunidades de aprendizaje profesional en línea: autoeficacia y logros de docentes universitarios peruanos en entornos virtuales. *Revista Meta: Evaluación, 16* (51), 436-462. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v16i51.4406

Melgarejo, M. Y., Ninamango-Santos, N. J., & Ramos-Moreno, J. M. (2022). Aprendizaje autónomo y recursos educativos digitales

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
324-336

en estudiantes Universitarios. *Sinergias Educativas*. E1. https://doi.org/10.37954/se.vi.240

Navarro, L. P. M., Miranda, G. del M. V., Aroca, B. E. L., Caballero, N. E. C., Guimaraes, J. L. C., Sánchez, J. D. A., & Vásquez, A. M. M. (2022). Las Tics como soporte en el aprendizaje autónomo en estudiantes de nivel secundario: Retos a alcanzar en la educación digital. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1379-1406. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1960

Oseda Gago, D., Lavado Puente, C. S., Saldaña, J. F. C., & Rojas, E. S. C. (2021). Competencias digitales y habilidades investigativas en estudiantes de una Universidad Pública de Lima. Conrado, 17(18), 450-455. https://n9.cl/00rmn

Sánchez, C., & Carrasco, M. E.-E. (2021). Competencias digitales en educación superior. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 28-50. https://n9.cl/a31bs

Scheel, L., Vladova, G., & Ullrich, A. (2022). The influence of digital competences, self-organization, and independent learning abilities on students' acceptance of digital learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 44. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00350-w

Cómo citar

Dávila Panduro, S., Li Loo Kung, C., Calderón Huarmiyuri, A., & Vásquez Alegría, R. (2026). Hacia el Aprendizaje Autónomo: La mediación de las Competencias Digitales en la Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 324-336. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.776

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

ARTÍCULO

Perspectiva sobre la Educación Financiera en Ecuador de los Estudiantes del Bachillerato Técnico en

Perspective on Financial Education in Ecuador among Technical Accounting High School Students

Marisela Pilar Rueda-Maldonado[1]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: mruedam@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Junio 5, 2025 | **Aceptado:** Marzzo, 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.717

RESUMEN

La educación financiera se ha convertido en un componente fundamental de la formación integral de los jóvenes, especialmente en un contexto en el que la toma de decisiones económicas resulta cada vez más compleja. El objetivo de la investigación fue analizar la perspectiva de los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad sobre la educación financiera en la Unidad Educativa Sara Serrano de Maridueña, en Ecuador. El estudio se enmarcó en el paradigma sociocrítico, con método interpretativo, enfoque cualitativo, diseño fenomenológico de tipo interpretativo y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes, a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de explorar sus experiencias y percepciones sobre la educación financiera recibida durante su formación académica. Los resultados mostraron que, aunque existe una base curricular relacionada con la temática, los estudiantes presentan conocimientos limitados en aspectos clave como el ahorro, la elaboración de presupuestos y la inversión. Asimismo, se evidenció una brecha entre los contenidos teóricos abordados en el currículo y su aplicación práctica en la vida cotidiana. Se concluyó que es necesario fortalecer la integración de la educación financiera en los procesos formativos mediante estrategias pedagógicas que articulen la teoría con la práctica, a fin de contribuir al desarrollo de competencias financieras en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Perspectiva, educación financiera, estudiantes, contabilidad.

ABSTRACT

Financial literacy has become a fundamental component of holistic education for young people, particularly in contexts where economic decision-making is increasingly complex. The objective of this research was to analyze the perspectives of technical high school students specializing in accounting regarding financial literacy at the Sara Serrano de Maridueña Educational Unit in Ecuador. The study was framed within the sociocritical paradigm, employing an interpretive method, a qualitative approach, an interpretive phenomenological design, and a cross-sectional scope. The sample consisted of 12 students who participated in semi-structured interviews to explore their experiences and perceptions of the financial education they received during their academic training. The results revealed that although a curricular foundation in the subject exists, students have limited knowledge of key aspects such as saving, budgeting, and investing. Furthermore, a gap was evident between the theoretical content covered in the curriculum and its practical application in daily life. It was concluded that strengthening the integration of financial literacy into educational processes requires pedagogical strategies that bridge theory and practice, thereby developing students' financial competencies.

KEYWORDS: Perspective, financial education, students, accounting.

Cómo citar

Rueda-Maldonado, M. (2026). Perspectiva sobre la Educación Financiera en Ecuador de los Estudiantes del Bachillerato Técnico en Contabilidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 337-344-422. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.717

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

Introducción

La educación financiera se ha convertido en un componente fundamental de la formación integral de los jóvenes, especialmente en un contexto en el que la toma de decisiones económicas resulta cada vez más compleja. En el contexto ecuatoriano, donde las desigualdades económicas y el acceso limitado a la información financiera pueden influir significativamente en el bienestar de los ciudadanos, es fundamental comprender cómo los estudiantes perciben y valoran la educación financiera que reciben. Este estudio se centra en las perspectivas de los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad sobre la educación financiera.

Una sociedad que no gestiona sus ingresos y gastos carece de una cultura del ahorro y de claridad en el manejo responsable de las deudas, por lo que no puede mejorar su bienestar social ni contribuir al desarrollo económico de su país. En el caso de los estudiantes, Guarinda et al. (2024) señalan que la capacidad de gestionar las finanzas, además de comprender los principios fundamentales de la economía, es esencial en un entorno donde la competitividad por el empleo, así como la demanda de negocios, crecen de forma constante. En este sentido, la falta de competencias evidencia una falla del sistema educativo actual, que debe enfocarse no solo en la enseñanza teórica, sino también en las habilidades prácticas útiles en la vida diaria. Desde la perspectiva de los docentes, los estudiantes carecen de habilidades para utilizar el pensamiento crítico para abordar problemas diarios, especialmente aquellos relacionados con su entorno social

La inclusión de la educación financiera ha sido escasa; por lo tanto, la falta de conocimientos y habilidades financieras entre la población se identifica como uno de los factores que agravan la crisis financiera a nivel internacional (Peralta & López, 2022). En cuanto a los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad, se observa que, a pesar de recibir formación técnica, su perspectiva sobre la educación financiera es limitada. Asimismo, Trujillo (2016) indica que la educación financiera permite a los estudiantes tomar decisiones financieras acertadas y avanzar hacia ideas más complejas que implican la comprensión de conceptos financieros, así como la adquisición de competencias y actitudes para gestionar sus finanzas personales. Por otra parte, Cardona & Montoya (2024) indican que la educación financiera se ha convertido en una necesidad urgente, ya que permite a las personas gestionar de manera más efectiva tanto sus recursos económicos como sus finanzas.

Con base en lo anterior, se plantea como objetivo de esta investigación analizar la perspectiva de los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad sobre la educación financiera en la Unidad Educativa Sara Serrano de Maridueña, en Ecuador. De esto se desprende la pregunta de investigación: ¿La educación financiera de los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad se ajusta a las necesidades reales de su vida cotidiana, considerando las carencias estructurales del sistema educativo en el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones económicas?

Metodología

Para responder al objetivo planteado y, a partir de las líneas de investigación, como la generación del conocimiento, se realizó una investigación que se enmarcó en el paradigma sociocrítico, pues se enfocó en comprender y modificar la realidad social a través de la crítica y la reflexión. Para Díaz & Pinto (2017), este paradigma se basa en una crítica social con un fuerte componente de autorreflexión y sostiene que el conocimiento se genera de acuerdo con los intereses que surgen de las necesidades de las diferentes agrupaciones.

De igual manera, se aplicó el método interpretativo que, según Hovey et al. (2022), permite al investigador explorar en profundidad la narrativa del caso y comprender experiencias complejas de la humanidad, así como los aspectos sociorrelacionales, culturales e históricos de un tema determinado. De igual manera, se utilizó un enfoque cualitativo, ya que permite investigar en profundidad las perspectivas y significados que los estudiantes atribuyen a su formación en educación financiera. Ivey (2022) menciona que el enfoque cualitativo se basa en la investigación de forma sistemática de las experiencias, actitudes, motivos, creencias y comportamientos de las personas en referencia a un fenómeno de interés, donde intervienen la interpretación y el análisis de la investigación realizada.

Asimismo, se aplicó un diseño fenomenológico, ya que la investigación se centra en

Cómo citar
Rueda-Maldonado, M. (2026). Perspectiva sobre la Educación Financiera en Ecuador de los Estudiantes del Bachillerato Técnico en Contabilidad. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 337-344. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.717

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

interpretar las experiencias subjetivas y los significados que los estudiantes atribuyen a la educación financiera a partir de sus vivencias personales. La investigación es de tipo interpretativo porque busca caracterizar y comprender la perspectiva de los estudiantes a partir de su experiencia vivencial, sin intención de explicar causalidades ni realizar generalizaciones estadísticas. Por otra parte, la investigación es de corte transversal, ya que el estudio se realizó en un momento específico.

En cuanto a la población de estudio, Hernández et al. (2014) señalan que "es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas características" (p.174). En esta investigación, las unidades de análisis están compuestas por 12 alumnos del segundo año del bachillerato técnico en contabilidad de la Unidad Educativa "Sara Serrano de Maridueña" del cantón Huaquillas, Ecuador. En cuanto a los criterios de inclusión, se establece que los colaboradores deben ser alumnos activos de bachillerato técnico en contabilidad, con un mínimo de un año de formación en esta área, para asegurar que cuenten con una base suficiente de conocimientos financieros. Por otro lado, los criterios de exclusión se centrarán en descartar a estudiantes que no estén actualmente matriculados o que no hayan completado al menos un año del programa, así como a quienes no deseen participar en el estudio por razones personales.

En cuanto a la técnica e instrumento de recolección de datos que permitió obtener información contextualizada, se aplicó una entrevista semiestructurada, a través de una guía conformada por 10 preguntas, la cual permitió profundizar en las experiencias y opiniones de los estudiantes de manera flexible y abierta; es así que, las entrevistas semiestructuradas se fundamentan en una serie de temas o preguntas establecidas, lo que brinda al entrevistador la posibilidad de incluir preguntas adicionales para aclarar ideas u obtener información más específica (Hernández & Mendoza, 2018).

La guía de entrevista desarrollada se conformó considerando, en primer lugar, la evaluación de la perspectiva de los estudiantes, a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como de los contenidos vistos en clases y sus aplicaciones prácticas. De igual manera, se analizó la educación financiera en un contexto social, a través de dimensiones que abarcan el nivel cognitivo-afectivo, así como el conocimiento y el comportamiento financieros de los estudiantes.

En cuanto a la validación de la entrevista, se realizó con la implementación de rigurosas pruebas de validez y confiabilidad que garantizan la calidad científica del estudio, dado que se trata de un enfoque cualitativo, la validez se aborda haciendo uso responsable de la validez interna, garantizando que las interpretaciones de los datos se vean reflejados con precisión en correspondencia a todas las vivencias y opiniones de los participantes. El proceso de validación se llevó a cabo mediante la validación por pares, en la que otros investigadores revisaron y comentaron las interpretaciones y conclusiones, lo que contribuyó a minimizar sesgos y a aumentar la credibilidad del estudio. Esta validación se realizó considerando una serie de categorías como claridad, coherencia y relevancia con una puntuación del 1 al 4 con la siguiente calificación:

1=No cumple con el criterio
2=Bajo nivel
3=Moderado nivel
4=Alto nivel

Para la realización de este estudio, se aplicaron principios éticos orientados al respeto y la protección de los participantes. En primer lugar, los estudiantes se informaron sobre los objetivos de la investigación y aceptaron participar voluntariamente mediante consentimiento informado. Asimismo, se adoptaron medidas para garantizar la confidencialidad de la información proporcionada y el anonimato de los participantes durante todo el proceso investigativo. De igual forma, se reconocieron y respetaron las particularidades del contexto educativo ecuatoriano y las experiencias individuales de los estudiantes, lo que promovió una práctica responsable y ética en el desarrollo de la investigación educativa.

Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se identificaron dimensiones de análisis relacionadas con la perspectiva estudiantil sobre la educación financiera, la experiencia y los conocimientos previos en el manejo de las finanzas personales, la aplicación práctica de los contenidos

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

aprendidos y la influencia del contexto social en la comprensión de los conceptos financieros. Estas dimensiones permitieron organizar e interpretar las percepciones de los participantes sobre su proceso formativo en el área contable.

En primer lugar, el instrumento de recolección de información fue validado por expertos, quienes constataron que cada ítem presentaba un alto nivel de claridad, coherencia y relevancia. Posteriormente, se aplicaron las entrevistas a los estudiantes del segundo año del bachillerato técnico en contabilidad. Los resultados evidenciaron que, antes de iniciar su formación en el área contable, los estudiantes no contaban con amplios conocimientos sobre educación financiera y tenían poca experiencia en el manejo de sus finanzas personales, lo que dificultó inicialmente la comprensión de algunos conceptos financieros. Asimismo, los estudiantes manifestaron que, a pesar de cursar el bachillerato técnico en contabilidad, aún se sienten poco preparados en este ámbito y consideran que, debido a su limitada experiencia previa, necesitan seguir adquiriendo conocimientos que les permitan continuar fortaleciendo su formación académica.

Este hallazgo permite interpretar que el aprendizaje de la educación financiera no depende únicamente de la transmisión de contenidos curriculares, sino también de las experiencias previas de los estudiantes en el manejo del dinero. La escasa exposición inicial a las prácticas financieras parece influir en la forma en que los estudiantes comprenden los conceptos abordados durante su formación, lo que explica la percepción de inseguridad respecto a su preparación financiera. En este sentido, la formación técnica en contabilidad se configura como un espacio inicial de construcción de conocimientos que requiere ser acompañado por experiencias formativas más cercanas a la realidad económica de los estudiantes.

Además, los estudiantes indicaron que, aunque algunos temas abordados en su formación son relevantes, son conscientes de que el panorama financiero en Ecuador es cambiante y que los contenidos deben adaptarse a las situaciones actuales para tomar decisiones financieras adecuadas en su vida profesional. De igual manera, señalaron que su entorno social ha influido en la comprensión de conceptos financieros, ya que con frecuencia han recibido consejos de familiares, amigos o miembros de su comunidad, lo que contribuye a que puedan enfrentar en el futuro distintos desafíos económicos.

Desde una perspectiva interpretativa, estas percepciones evidencian que el aprendizaje financiero de los estudiantes se construye a partir de la interacción entre la formación escolar y los procesos de socialización de su entorno. La familia y la comunidad se constituyen en espacios informales de transmisión de conocimientos económicos que complementan el aprendizaje académico. No obstante, también se identifica que los estudiantes perciben una brecha entre los contenidos impartidos en el ámbito educativo y las dinámicas cambiantes del contexto financiero ecuatoriano, lo que evidencia la necesidad de actualizar y contextualizar dichos contenidos.

En relación con la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, se observó que cuatro participantes manifestaron no contar con conocimientos financieros antes de iniciar sus estudios, mientras que ocho indicaron haber recibido orientación en sus hogares sobre la importancia del dinero y el ahorro. En cuanto a la experiencia previa en el manejo de sus finanzas personales, cuatro estudiantes señalaron que la falta de experiencia dificultó la comprensión de algunos conceptos abordados en clases. Por su parte, los demás estudiantes indicaron que, aunque su experiencia era limitada, esta les permitió comprender algunos conceptos básicos como el ahorro, la inversión y la importancia de gestionar adecuadamente los gastos. Asimismo, los participantes señalaron que, a pesar de contar con cierta experiencia previa en el manejo de sus finanzas, consideran necesario continuar aprendiendo y preparándose para comprender con mayor profundidad los términos y conceptos financieros.

Estos resultados permiten comprender que la educación financiera de los estudiantes se configura a partir de una combinación de aprendizajes formales e informales. Aquellos estudiantes que habían recibido orientación financiera en el ámbito familiar mostraron mayor facilidad para relacionar los contenidos abordados en clase con situaciones de la vida cotidiana, lo que sugiere que las experiencias familiares pueden actuar como puente entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica. Sin embargo, incluso los estudiantes con experiencias previas reconocen la necesidad de fortalecer su

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

formación, lo que evidencia que el conocimiento financiero se percibe como un proceso de aprendizaje continuo.

Por otra parte, en relación con la categoría de contenidos y aplicaciones prácticas, los estudiantes señalaron que algunos de los temas abordados en su formación contable resultan aplicables a su vida diaria. Diez estudiantes destacaron el manejo adecuado de productos financieros como un conocimiento relevante, ya que consideran que comprender su funcionamiento puede facilitar el ahorro o la toma de decisiones relacionadas con créditos bancarios. Asimismo, dos estudiantes indicaron que la planificación financiera y la inversión son temas aplicables a la vida cotidiana y resultan especialmente relevantes. No obstante, los participantes también señalaron que el ámbito financiero es dinámico y cambiante, por lo que consideran necesario incorporar contenidos que se adapten a la realidad financiera ecuatoriana.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes reconocen la utilidad práctica de los contenidos financieros abordados durante su formación técnica, en particular los relacionados con la gestión de productos financieros y la planificación económica. Sin embargo, también se evidencia la percepción de que la educación financiera debe evolucionar en función de las transformaciones del entorno económico. En este sentido, la incorporación de contenidos actualizados y contextualizados constituye un componente fundamental para fortalecer las competencias financieras de los estudiantes.

Finalmente, en relación con la educación financiera vinculada al contexto social y a las proyecciones futuras, los estudiantes indicaron que su entorno familiar ha contribuido a la comprensión de algunos conceptos financieros básicos. No obstante, señalaron que, debido a los cambios económicos en el país, es necesario profundizar en temas relevantes que permitan enfrentar diversos desafíos. Entre estos temas, mencionaron el manejo de presupuestos para la gestión de deudas, el manejo adecuado del dinero, la inversión, el conocimiento de la variedad de productos financieros actuales y la protección frente a riesgos económicos. Asimismo, los doce estudiantes coincidieron en que, a pesar de la relevancia de los contenidos abordados durante su formación, consideran necesario continuar ampliando sus conocimientos en educación financiera, ya que ello contribuye a tomar mejores decisiones económicas y a aplicar estos aprendizajes en su futuro profesional.

Desde una perspectiva interpretativa, estas percepciones evidencian que los estudiantes reconocen la educación financiera como una herramienta fundamental para su desarrollo personal y profesional. La identificación de temas como la gestión de deudas, la inversión o la prevención de riesgos económicos refleja la preocupación por adquirir competencias que les permitan desenvolverse en un entorno económico cada vez más complejo. En conjunto, los resultados sugieren que la educación financiera no solo es percibida como un contenido académico dentro de la formación contable, sino también como un conocimiento necesario para fortalecer la autonomía económica y la toma de decisiones responsables en el futuro.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten responder a la pregunta de investigación al evidenciar que la perspectiva de los estudiantes sobre la educación financiera está influida tanto por sus experiencias previas como por el contexto social en el que se desarrollan. Los estudiantes reconocen que poseen conocimientos financieros limitados antes de iniciar su formación técnica y que, aunque algunos contenidos abordados en su proceso educativo son relevantes, aún consideran necesario fortalecer su preparación para enfrentar las dinámicas económicas actuales. Asimismo, el entorno familiar y comunitario se presenta como un espacio significativo de aprendizaje financiero, lo que indica que la educación financiera no se construye únicamente en el ámbito escolar, sino también a partir de experiencias sociales que influyen en la comprensión y la aplicación de los conceptos económicos en la vida cotidiana.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Silva et al. (2021), quienes señalan que la dimensión cognitiva del aprendizaje permite comprender cómo las experiencias previas influyen en las actitudes y comportamientos de los estudiantes frente a determinados conocimientos, especialmente cuando estos se relacionan con situaciones prácticas de la vida diaria. En esta misma línea, Yaringaño (2018)

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

destaca la importancia de incorporar a estudiantes de distintas disciplinas en el desarrollo de competencias financieras cada vez más complejas, lo cual resulta coherente con los hallazgos de esta investigación, en la que los estudiantes reconocen la necesidad de fortalecer su formación financiera.

El autor Ayala et al. (2019) resalta la importancia de promover la educación financiera en las instituciones educativas mediante el esfuerzo conjunto de las entidades públicas y privadas. Este planteamiento coincide con los resultados de esta investigación, en la que los estudiantes reconocen la necesidad de ampliar y fortalecer los contenidos de educación financiera en su formación académica. En este sentido, el aporte permite contextualizar los hallazgos del estudio al evidenciar que la consolidación de la educación financiera requiere el compromiso articulado de los sistemas educativos y de otros actores sociales para garantizar su incorporación efectiva en los procesos formativos.

Por su parte, Espinoza et al. (2025) sostienen que la educación financiera temprana produce efectos positivos en la gestión económica futura de las personas. Este planteamiento respalda los resultados obtenidos en la presente investigación, en la que los estudiantes manifiestan la importancia de continuar fortaleciendo sus conocimientos financieros para enfrentar adecuadamente los desafíos económicos en su vida personal y profesional. El aporte permite interpretar los resultados desde una perspectiva preventiva, al evidenciar que la formación financiera desde etapas tempranas puede contribuir al desarrollo de competencias que favorezcan una toma de decisiones económicas más responsable.

En este mismo sentido, Rivas et al. (2024) destacan que el fortalecimiento de la educación financiera en los estudiantes contribuye al desarrollo de habilidades para la gestión responsable de los recursos económicos, favoreciendo la toma de decisiones informadas en contextos financieros cada vez más complejos. Este planteamiento coincide con los resultados de la presente investigación, en los que los estudiantes manifestaron la necesidad de ampliar sus conocimientos financieros para enfrentar los desafíos económicos del entorno actual.

Asimismo, Ramos (2025) destaca el papel fundamental que desempeñan los docentes en la formación de conceptos financieros en los estudiantes y señala que la orientación pedagógica contribuye al desarrollo de actitudes financieras saludables. Este planteamiento se relaciona con los resultados del estudio, en los que los estudiantes reconocen la importancia de seguir profundizando en su formación financiera a través de los contenidos impartidos durante su proceso educativo. La contribución permite comprender que el rol del docente es clave para fortalecer la comprensión de los conceptos financieros y promover en los estudiantes una actitud crítica y responsable frente a la gestión de sus recursos económicos.

De igual manera, Molina et al. (2023) indican que la educación financiera impartida por los docentes favorece la comprensión de los aspectos económicos y promueve la toma de decisiones financieras responsables. Este planteamiento guarda relación con los hallazgos de la presente investigación, en la que los estudiantes reconocen la utilidad de los contenidos abordados en su formación contable para comprender aspectos de ahorro, inversión y planificación financiera. En este sentido, la investigación contribuye a reforzar la idea de que la educación financiera en el ámbito educativo constituye una herramienta fundamental para fortalecer las capacidades de los estudiantes en la gestión de sus recursos económicos.

Finalmente, Mejía et al. (2025) enfatizan que el acompañamiento pedagógico docente, mediante el intercambio de experiencias, la documentación de actividades y el aprendizaje cooperativo entre los docentes, constituye una estrategia relevante para fortalecer la formación profesional de los estudiantes. Este planteamiento se vincula con los resultados obtenidos en esta investigación, en los que se evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos educativos relacionados con la educación financiera. El estudio permite inferir que el fortalecimiento de la educación financiera no depende únicamente de la incorporación de contenidos en el currículo, sino también del desarrollo de estrategias pedagógicas que favorezcan una enseñanza más contextualizada y significativa para los estudiantes.

A partir de estos hallazgos, se plantean posibles direcciones para futuras investigaciones orientadas a profundizar en el estudio de la educación financiera en el ámbito educativo. Resulta pertinente desarrollar investigaciones que analicen la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras que permitan

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

integrar de manera más efectiva la teoría y la práctica en la formación financiera de los estudiantes. Asimismo, sería relevante ampliar el alcance de estudios similares a otros niveles educativos y contextos institucionales, con el fin de identificar diferencias en las percepciones y competencias financieras de los estudiantes. De igual manera, futuras investigaciones podrían explorar el impacto de programas educativos específicos en el desarrollo de habilidades financieras, así como el papel de la familia y del entorno social en la consolidación de estos aprendizajes.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que aún existe escasa literatura que aborde específicamente las dimensiones analizadas en esta investigación, en particular en relación con la educación financiera de los estudiantes de bachillerato técnico en contabilidad. Asimismo, el tamaño de la muestra limita la generalización de los resultados, por lo que se recomienda ampliar el número de participantes en futuras investigaciones para obtener una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender que la perspectiva de los estudiantes sobre la educación financiera se configura como un proceso complejo, influido por sus experiencias previas, el entorno familiar y ciertas limitaciones del currículo educativo. Los resultados evidenciaron que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de aprender a gestionar sus finanzas personales, su conocimiento previo suele ser limitado y poco estructurado antes de iniciar su formación como bachilleres técnicos en contabilidad. En este sentido, el estudio aporta una comprensión más profunda de cómo los estudiantes perciben la educación financiera en su proceso formativo, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su integración en los programas educativos.

A partir de los hallazgos, se puede afirmar que la educación financiera tiene el potencial de influir significativamente en la formación académica y profesional de los estudiantes. La limitada preparación inicial observada evidencia la necesidad de fortalecer la inclusión de estos contenidos en el currículo educativo ecuatoriano desde etapas tempranas de la formación. Integrar la educación financiera de manera más estructurada puede contribuir a que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan tomar decisiones económicas responsables en su vida personal y profesional, fortaleciendo así su autonomía financiera y su capacidad para enfrentar los desafíos económicos del contexto actual.

En relación con las recomendaciones del estudio, se sugiere fortalecer la integración de contenidos de educación financiera en el currículo educativo desde los primeros niveles de formación, así como promover el uso de metodologías activas que vinculen los conocimientos teóricos con experiencias prácticas relacionadas con el manejo del dinero. Asimismo, resulta importante que los docentes cuenten con una formación actualizada en educación financiera que les permita orientar a los estudiantes en el desarrollo de actitudes responsables en la gestión de sus recursos económicos.

Finalmente, se reconoce que el estudio presenta ciertas limitaciones relacionadas con el tamaño de la muestra, compuesta por 12 estudiantes, lo que limita la generalización de los resultados. Por ello, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el número de participantes y consideren diversos contextos educativos con el fin de profundizar en el análisis de la educación financiera en estudiantes de bachillerato técnico. De igual manera, se sugiere complementar estos estudios con enfoques cuantitativos que permitan analizar la relación entre las diferentes variables y dimensiones abordadas en esta investigación.

Declaración de Conflictos de Intereses

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados.

Declaración de Financiamiento

La autora declara que esta investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y se realizó con recursos propios.

Declaración de Ética

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos para estudios con participantes humanos. Los participantes se informaron sobre los

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
337-344

objetivos del estudio y aceptaron participar voluntariamente mediante consentimiento informado. Asimismo, se garantizaron la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes durante todo el proceso investigativo.

Referencias

Ayala Pinto, V. J., Guarnizo Bautista, J. L., & González López, J. C. (2019). *Diseño de un curso de educación financiera para estudiantes de los grados once desarrollado por medio de competencias y estrategias pedagógicas en San Gil* [Tesis de Pregrado]. Universidad Autónoma de Bucaramanga. http://hdl.handle.net/20.500.12749/14691

Cardona Corrales, C. C., & Montoya Montoya, Y. (2024). *Percepción de la población universitaria sobre los beneficios de la educación financiera en las finanzas personales: un estudio de caso* [Trabajo de grado - Pregrado]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/5552

Díaz López, C., & Pinto Loría, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Espinoza Jimenez, A. G., Tobar Perdomo, N. K., Yazuma Guambuguete, A. O., & Romero Ruiz, M. J. (2025). La educación financiera en el bachillerato y su influencia en el desarrollo integral del estudiante. *Prospherus*, *2*(2), 452-473. https://doi.org/10.63535/ndjhwy86

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

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª edición). Mc Graw Hill Education.

Hovey, R., Vigouroux, M., Noushi, N., Pavate, V., & Amja, K. (2022). Applied philosophical hermeneutic research: the unmethod. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1-9. https://doi.org/10.1177/16094069221101237

Ivey, G. (2022). Interpreting hidden meaning in qualitative research interview data: opportunities and challenges. *Qualitative Research in Psychology*, *20*(1), 21–51. https://doi.org/10.1080/14780887.2022.2067509

Mejía Janampa, M., Solis Trujillo, B. P., Huamancha Aguilar, M. M., & Vargas-Pimentel, R. (2025). Acompañamiento Pedagógico del Docente en las Escuelas de Educación Básica. *Revista Docentes 2.0*, *18*(1), 89–100. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.583

Molina Hurtado, Y. A., Arévalo Ruiz, Y. D., & Bravo Maldonado, Y. Y. (2023). Finanzas para el futuro: la relevancia de la educación financiera en estudiantes de educación media. *Praxis*, *19*(3), 347–364. https://doi.org/10.21676/23897856.5426

Peralta Asmal, T., & López Gracía, D. (2022). *Análisis de competencias en educación financiera en estudiantes de noveno y décimo ciclo de las carreras de ingeniería en la U.P.S. sede Cuenca, periodo 2022-2022* [Tesis Posgrado]. Universidad Politécnica Salesiana Ecuador. http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/23868

Ramos Zaga, F. A. (2025). Educación financiera en estudiantes universitarios: Estudio de caso en una universidad privada de Lima. *Iberoamerican Business Journal*, 8(2), 080-105. http://dx.doi.org/10.22451/5817.ibj2025.vol8.2.11095

Rivas Guarinda, N. C., Vilañez Huertas, J. C., Solorzano Vargas, C. F., & Maceo Castillo, L. M. (2024). Programa de Inducción Vocacional para el Ingreso de Estudiantes al Bachillerato Técnico en Contabilidad, una Propuesta Metodológica. *Reincisol*, *3*(6), 2174–2189. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)2174-2189

Silva, R., Rodriguez, R., & Leal, C. (2021). Games based learning in accountign education-wich dimensions are the most relevant? *Accounting Education*, 30(2), 159-187. DOI: 10.1080/09639284.2021.1891107

Vallejo Trujillo, L. S., & Martínez Rangel, M. G. (2016). Perfil de bienestar financiero: Aporte hacia la mejora de una comunidad inteligente. *Investigación Administrativa*, (117), 82–95. https://go.docentes20.com/r7xbn

Yaringaño Limache, J. J. (2018). Conocimientos financieros en estudiantes universitarios. *Journal Educa* (11), 99-113. https://go.docentes20.com/ruja

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

ARTICLE

Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence

Desafíos y Perspectivas de la Investigación Formativa en Tiempos de Inteligencia Artificial

Roxana Janet Quiroz-Valenzuela[1]

[1]Universidad Tecnológica del Perú, Lima, Perú, email: C02287@utp.edu.pe

Received: Noviembre 15, 2025 | **Accepted:** Marzo 16, 2026 | **Published:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.778

ABSTRACT

En las últimas dos décadas, la investigación formativa se ha consolidado como un proceso clave en la educación superior al integrar la enseñanza, la generación de conocimiento y el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. En este contexto, el objetivo del presente estudio fue examinar el panorama actual, los principales desafíos y las perspectivas futuras de la investigación formativa en relación con el uso de la inteligencia artificial (IA). La investigación se desarrolló bajo el paradigma humanista, con método sistemático y enfoque cualitativo, diseño narrativo de tópico y de tipo documental informativo. Se analizaron 20 artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 e indexados en Scopus, Web of Science y SciELO. El análisis permitió sistematizar los enfoques teóricos, metodológicos y éticos relacionados con la integración de la IA en los procesos educativos y de investigación. Los resultados evidencian que estas tecnologías fortalecen las habilidades investigativas, favorecen la personalización del aprendizaje y permiten el uso de la analítica educativa para el seguimiento del rendimiento académico. Sin embargo, también se identificaron desafíos asociados a la dependencia tecnológica, a los riesgos para la integridad académica y a la persistencia de brechas digitales. Asimismo, se observaron tensiones epistemológicas relacionadas con la autoría, la validez y la fiabilidad de los contenidos generados mediante algoritmos. En síntesis, la investigación formativa en la era de la IA constituye un campo emergente que requiere una integración pedagógica responsable, una alfabetización digital crítica y políticas institucionales orientadas a un uso ético de estas tecnologías.

KEYWORDS: Formative research, artificial intelligence, digital literacy, academic ethics, systematic review.

RESUMEN

Over the past two decades, formative research has become a key process in higher education, integrating teaching, knowledge generation, and the development of students' research skills. In this context, the objective of this study was to examine the current landscape, main challenges, and future prospects of formative research regarding the use of artificial intelligence (AI). The research was conducted within the humanistic paradigm, employing a systematic method and a qualitative approach, with a narrative topical design and an informative documentary style. Twenty scientific articles published between 2020 and 2025 and indexed in Scopus, Web of Science, and SciELO were analyzed. The analysis allowed for the systematization of the theoretical, methodological, and ethical approaches related to the integration of AI in educational and research processes. The results demonstrate that these technologies strengthen research skills, promote personalized learning, and enable the use of educational analytics for monitoring academic performance. However, challenges associated with technological dependence, risks to academic integrity, and the persistence of the digital divide were also identified. Epistemological tensions related to authorship, validity, and reliability of algorithmically generated content were also observed. In short, formative research in the age of AI is an emerging field that requires responsible pedagogical integration, critical digital literacy, and institutional policies that promote the ethical use of these technologies.

PALABRAS CLAVE: Investigación formativa, inteligencia artificial, alfabetización digital, ética académica, revisión sistemática.

How to Cite

Quiroz-Valenzuela, R. (2026). Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 345-423. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.778

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

Introduction

Formative research has positioned itself as an essential pedagogical strategy for students to develop, from the earliest academic cycles, skills to analyze, argue, search for information, and generate academic production, with the purpose of strengthening a permanent research culture in higher education. Various studies indicate that this methodology favors meaningful learning by articulating theory with research practice. In the current context of artificial intelligence (AI), the main risks are associated with cognitive dependence, the uncritical consumption of generated content, and difficulties in certifying authorship and academic integrity (Kasneci et al., 2023; Sullivan, 2023). However, the specialized literature agrees that AI can be incorporated as a tool that strengthens feedback, idea structuring, and students' formative support.

Consequently, over the past twenty years, formative research has evolved toward an educational approach that integrates teaching, knowledge production, and students' scientific training. In this scenario, AI is transforming the ways in which research is conducted, learning takes place, and knowledge is constructed (Martínez, 2025). The automation of mental processes, expanded access to information, and the use of machine learning tools are modifying academic practices and university research models (Zawacki-Richter et al., 2019). Nonetheless, this process also generates ethical and pedagogical tensions linked to the role of the researcher and the nature of scientific knowledge.

At present, formative research faces challenges derived from the rapid incorporation of artificial intelligence (AI) tools into the university sphere, which has generated tensions between their pedagogical use and their uncritical application. Several studies warn that the unreflective use of generative AI can foster technological dependence and weaken critical thinking (Kasneci et al., 2023; Sullivan, 2023). Likewise, limitations persist in teacher training and in the regulatory frameworks that govern its responsible use. Formative research seeks to strengthen scientific competencies and intellectual autonomy. Even so, technological gaps remain in Latin America (Unesco, 2023; Torres & Molina, 2023) and in Peru (MINEDU, 2024). AI must be conceived as a cognitive support that complements human judgment (Siemens, 2022; Luckin, 2023), considering the ethical risks associated with bias and scientific transparency (Cowls & Floridi, 2021). The pandemic accelerated educational digitalization.

Based on these considerations, the following research question arises: What is the current state? What are the challenges and future lines of formative research in the era of artificial intelligence? This question emerges from the changes that intelligent technologies are generating in teaching, learning, and knowledge production processes within the university context. To address it, the present study aims to examine the current landscape, the main challenges, and the future perspectives of formative research in relation to the use of artificial intelligence (AI).

Methodology

To respond to the proposed objective and analyze the lines of research related to artificial intelligence in research training, a study was developed within the humanist paradigm of an interpretive nature, which seeks to understand and analyze phenomena through the interpretation of existing knowledge in specific contexts (Hernández et al., 2014). The study was conducted through a systematic method, oriented toward the structured organization, review, and analysis of the available scientific literature, which made it possible to identify trends, approaches, and contributions in the field of study (Kitchenham, 2004). A qualitative approach was also adopted, focused on the interpretation and content analysis of the reviewed studies, in order to understand the theoretical and methodological contributions of the scientific literature (Hernández et al., 2014).

The research was structured through a topical narrative design, focused on the analysis of a specific theme within a field of knowledge, which made it possible to organize and synthesize existing contributions on the phenomenon under study. Finally, the study was developed as an informative documentary investigation, since it was based on the review, systematization, and interpretation of scientific articles published in specialized academic databases. This approach does not seek to collect direct empirical data, but rather to analyze how the

How to Cite
Quiroz-Valenzuela, R. (2026). Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 345-355. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.778

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

scientific literature constructs meanings, interpretations, and debates around a given phenomenon, which allows processes to be explained from a contextualized and human perspective (Creswell & Poth, 2021).

The documentary population was formed, according to Hernández et al. (2014), by the set of studies that share common characteristics and whose results are intended to be analyzed. Based on this concept, the population of the present review consisted of 105 scientific articles extracted from high-impact databases, such as Scopus, Web of Science, and SciELO, which offer broad coverage and access to high-quality peer-reviewed studies. The selection of these sources was based on their reliability for disseminating scientific research on educational technology, research training, and academic ethics.

An integrative literature review was also conducted according to the PRISMA method, which made it possible to ensure traceability in the review process without limiting the study to a meta-analysis or to a formal assessment of risk of bias. The review was guided by the PRISMA statement (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) proposed by Page et al. (2021), which ensured transparency and methodological rigor in each phase of the process of identification, selection, and synthesis of the studies. This study was configured as an integrative literature review, aimed at synthesizing findings from previous research in order to identify trends, gaps, and future perspectives in the field of AI-mediated formative research.

According to Piza et al. (2019), technique refers to a specific procedure for collecting information in a study aimed at the systematic organization of concrete actions. In this research, the main technique was documentary analysis, through which relevant scientific texts were examined, selected, and reviewed.

The analytical procedure applied to these documents was based on thematic content analysis, which made it possible to identify categories, group the studies according to theoretical and methodological approaches, and interpret trends and gaps in the specialized literature. The unit of analysis was each scientific article selected for the review, considering variables such as author, year of publication, country of origin, type of study, techniques and methods used, as well as the main contributions related to artificial intelligence and formative research.

Table 1

Inclusion and Exclusion Criteria.

Inclusion criteria	Exclusion criteria
Publications between 2020 and 2025	Documents outside the analysis interval
Documents related to formative research and artificial intelligence	Documents related to other topics
Language in Spanish and English	Languages other than Spanish and English
Publicly accessible resources	Documents with restricted access

Note. The criteria used to select the documents for the study are presented, considering only recent sources directly related to formative research and AI, in accessible languages and freely available, and excluding those that do not meet these conditions; own elaboration (2025).

The temporal search range covered the period between January 2020 and October 2025, with the purpose of including the most recent studies that show the transformations in university research derived from the emergence of generative AI. Publications in Spanish and English were considered, in response to the growing interest in the topic both in the Latin American context and in European and North American spheres. This temporal and linguistic framework made it possible to analyze the evolution of the academic debate around the ethical, methodological, and formative aspects of AI in contemporary higher education.

Table 2

Search Equations.

Database	Search equations	Temporal interval of analysis
Scopus	("investigación formativa" OR "formación investigadora" OR "competencias investigativas") AND ("inteligencia artificial" OR "IA" OR "tecnologías emergentes") AND ("educación superior" OR	2020-2025

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

	"universidad" OR "aprendizaje digital").	
WoS	("formative research" OR "research training" OR "research competencies") AND ("artificial intelligence" OR "AI" OR "emerging technologies") AND ("higher education" OR "university" OR "digital learning").	2020-2025

Note. The search equations used in Scopus and Web of Science to locate relevant studies on formative research and AI in higher education are shown, and the analysis period is delimited to 2020-2025; own elaboration (2025).

For the bibliographic search, keywords and Boolean operators were used, established according to the thematic structure of the research. The following combined search strings were used: in Spanish: ("investigación formativa" OR "formación investigadora" OR "competencias investigativas") AND ("inteligencia artificial" OR "IA" OR "tecnologías emergentes") AND ("educación superior" OR "universidad" OR "aprendizaje digital"). In English: ("formative research" OR "research training" OR "research competencies") AND ("artificial intelligence" OR "AI" OR "emerging technologies") AND ("higher education" OR "university" OR "digital learning").

In the first search, 105 potentially eligible publications were identified. After eliminating 20 duplicates, 85 articles remained for the initial review of titles and abstracts. At this stage, 65 documents were eliminated because they did not address formative research or because they addressed technical developments in AI without pedagogical applications. Finally, 20 studies were eligible and were reviewed in full. The inclusion criteria were: (a) articles published between 2020 and 2025; (b) peer-reviewed; (c) available in full text; and (d) explicitly related to the use or effect of AI in formative research or higher education. The exclusion criteria included: (a) documents prior to 2020; (b) exclusively technical or computational studies without an educational dimension; (c) publications without peer review; and (d) opinion literature or essays without verifiable empirical evidence.

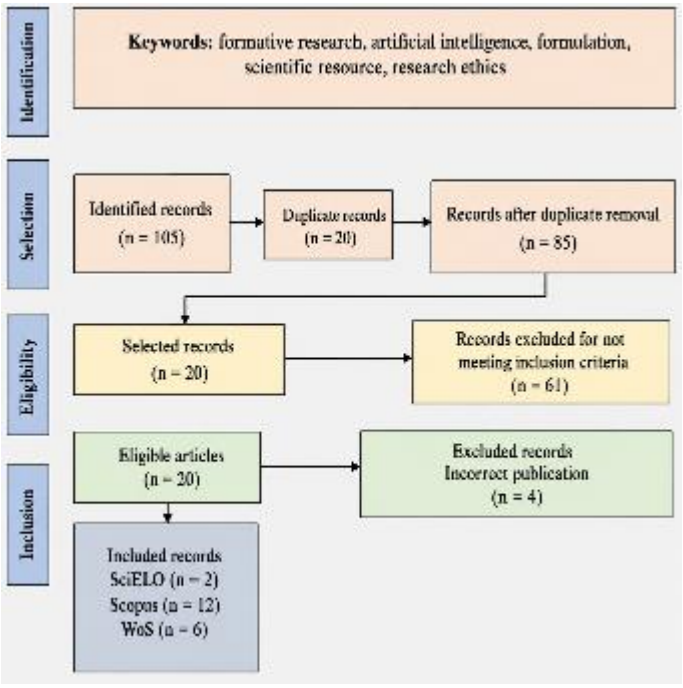
For the systematization of information, a data extraction matrix was used, in which relevant aspects of each study were recorded: author, year, country, technique, method, and instruments used. Subsequently, through content analysis (Bengtsson, 2016), conceptual patterns, theoretical convergences, and knowledge gaps were identified in the reviewed literature. To ensure analytical consistency, the documents were reviewed comparatively, identifying units of meaning, recurring patterns, and conceptual convergences present in the analyzed studies. This process made it possible to reduce the information into interpretive categories that facilitated understanding of the phenomenon under study. This process resulted in the construction of three emerging categories of analysis:

- Derivation of AI-driven innovation in formative research.
- Epistemological and ethical challenges around the integration of AI in the truthfulness and reliability of research results.
- Future perception regarding the inclusive competence of AI in formative research.

The entire process of selection, exclusion, and synthesis of the reviewed articles was reflected in the PRISMA flow diagram, which specifies the phases of identification, screening, eligibility, and final selection of the documents. This methodological tool ensured traceability and transparency in the process, in coherence with the objectives of the review and the results shown. Specifically, the applicability of the PRISMA structure initially served to organize the content and then to analyze the particular topic of study; the results encompassed the previously described categories regarding the synergy of formative research in times of AI.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

Figure 1
PRISMA Flow Diagram.



Note. The figure shows how the studies included in the review were identified, filtered, and selected, evidencing the refinement process from the initial records to the final articles analyzed in the Scopus, WoS, and SciELO databases; own elaboration (2025).

In general terms, the specialized literature has addressed formative research as a means to strengthen scientific skills, critical thinking, and the consolidation of ethical practices in higher education. Several studies indicate that these transformations are accompanied by changes in teaching. It has also been shown that AI-based technological solutions favor the organization of information, personalized learning, and the understanding of learning processes, provided that their use is grounded in a human and reflective perspective. The research methodology was aligned with current trends in the field, ensuring that the results obtained met criteria of scientific rigor, technological relevance, and contribution to the educational sphere.

In this sense, the study was based on the proposal of Villasis et al. (2020), according to which, in socioeducational studies, four phases of scientific rigor must be considered to meet the objective. These stages were specified as follows: 1) formulation of objectives and guiding questions about what is intended to be investigated; 2) collection of information sources after the search; 3) determination of inclusion and exclusion criteria; 4) categorization of perspectives and challenges; and 5) preparation of a data matrix. Together, these stages made scientific rigor possible through blind peer review of databases.

Finally, the research was conducted in accordance with the ethical principles of scientific research, such as academic honesty, responsibility, and respect for intellectual property. The consulted sources were used exclusively for academic purposes and were properly cited, which guaranteed the transparency of the process and the fidelity of the information analyzed.

Results

A total of 105 scientific articles on the synergy between formative research and AI were reviewed. Following the PRISMA guidelines, 20 studies were selected for review and systematization. To this end, variables such as authorship, year, country of origin, methodological design, and type of study were examined, with the purpose of identifying common approaches and solutions. According to this methodology, the study was developed from two complementary schemes. Based on the analysis of the selected studies, the results were organized into three emerging categories previously defined in the methodological process: (1) innovation driven by artificial intelligence in formative research, (2) epistemological and ethical challenges associated with the use of AI in scientific production, and (3) future perspectives on the inclusive integration of these technologies into research training processes.

In the first scheme, a synthesis matrix was constructed to compile the main theoretical-methodological and empirical contributions of the reviewed articles, which made it possible to show that AI constitutes an emerging tool that strengthens research training and consolidates students' scientific skills. In the second scheme, the data were analyzed through descriptive statistical analysis, which made it possible to identify a growing trend in scientific production between 2020 and 2025, with special emphasis on studies from Latin America and Europe. The results were organized around AI and formative research, highlighting the comparative analysis of pedagogical innovation. Likewise, the examined

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

studies emphasized the ethics and humanity of research in automated technologies, underlining that research training must be oriented toward strengthening critical thinking, intellectual autonomy, and academic responsibility.

Finally, it was confirmed that AI, when applied with a pedagogical approach, can contribute to a more innovative, inclusive, and sustainable university education. The systematized consequences are presented in Table 3, which displays the main thematic categories and the studies that support them. To systematize the selected studies and facilitate the comparative analysis of their methodological and contextual characteristics, a synthesis matrix was prepared to summarize the main elements of each reviewed investigation.

Table 3

Synthesis Matrix.

No.	Author	Type of study	Technique, method, instrument	Year	Country
1	Zawacki-Richter et al.	Qualitative/applied	PRISMA systematic review	2020	Germany
2	Holmes et al.	Qualitative/theoretical	Documentary analysis	2022	United Kingdom
3	Dwivedi et al.	Qualitative/theoretical	Documentary analysis	2021	United Kingdom
4	Gallent et al.	Qualitative/theoretical	Documentary review	2023	Spain
5	Slimi & Villarejo.	Qualitative/analytical	Interpretive analysis	2023	India
6	Khalil et al.	Qualitative/exploratory	Exploratory review	2023	Norway
7	Yim	Qualitative/exploratory	Exploratory review	2024	United Kingdom
8	Mogboh	Qualitative/comparative	Case analysis	2025	Nigeria
9	Arévalo	Qualitative/documentary	Documentary analysis	2024	Spain
10	Alastor & Martínez-García	Qualitative/descriptive	Documentary review	2025	Spain
11	Vásquez	Qualitative/applied	Content analysis	2025	USA
12	González-Campos et al.	Qualitative/theoretical	Documentary review	2024	Chile
13	Aguirre-Aguilar et al.	Quantitative/descriptive	Survey and descriptive analysis	2024	Mexico
14	Espinoza Vidaurre et al.	Quantitative/applied	Interviews	2025	Peru
15	Torres-Gómez	Quantitative/descriptive	Likert-type questionnaire	2024	Mexico
16	Airaj	Qualitative/applied	Interpretive analysis	2024	India
17	Calderón Bogota	Qualitative/analytical	Documentary analysis	2025	Colombia
18	Aparicio-Gómez et al.	Qualitative/theoretical	Documentary analysis	2023	Colombia
19	UNESCO.	Documentary/normative	Policy review	2023	Switzerland
20	Cachay Chonlon & Gonzales Soto	Qualitative/applied	PRISMA systematic review	2024	Peru

Note. The table summarizes the reviewed studies in an organized manner, showing who investigated the topic, how they approached it, what techniques they used, and from which countries the knowledge was generated, which makes it possible to visualize the diversity of approaches and contexts that support the research; own elaboration (2025).

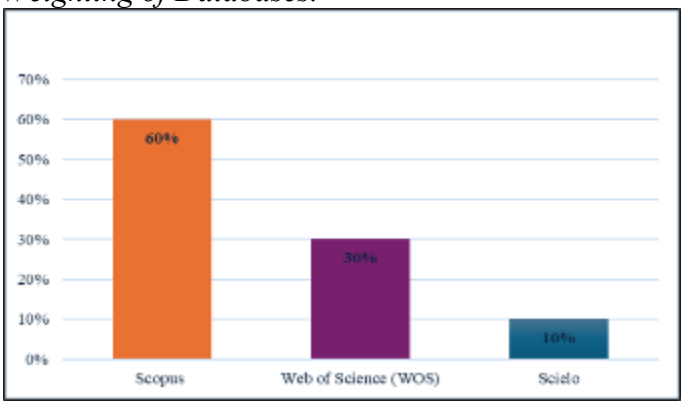
The information presented in Table 3 made it possible to identify a first structural finding: the studies tend to use convergent qualitative methodologies, with a predominance of documentary reviews, interpretive analyses, and exploratory approaches. This methodological architecture shows that research on AI applied to education is mostly situated in theoretical-constructive and analytical phases, with little presence of verifiable experimental designs. In proportional terms, more than half of the reviewed studies use qualitative or documentary approaches, which evidences a field trend toward interpretive analysis and theoretical reflection on the impact of artificial intelligence on formative processes.

Likewise, a concentration of studies oriented toward understanding formative processes, pedagogical mediations, and ethical dimensions was observed, which makes it possible to infer that the field prioritizes understanding the educational impacts of AI over measuring quantifiable results. Cross-sectionally, the matrix revealed notable diversity in thematic approaches, research competencies, academic ethics, and cognitive mediation, as well as marked contextual heterogeneity among the countries of origin, revealing a global interest still characterized by fragmented and scarcely standardized approaches.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

Figure 2

Weighting of Databases.



Note. The systematic analysis shows that the predominant database was Scopus, with 60% (12) of the scientific resources analyzed in the synthesis matrix. Meanwhile, 30% (6) corresponded to resources extracted from WoS; finally, 10% (2) corresponded to SciELO; own elaboration (2025).

For its part, Figure 2 shows that influential scientific production on the topic is concentrated in Scopus, which constitutes a relevant finding regarding the centralization of the academic debate in high-impact editorial circuits. This distribution not only reflects where publication occurs most frequently, but also indicates that the scientific discussion on AI in formative research is mediated by academic communities that operate under international indexing standards, which may condition the theoretical, methodological, and ethical approaches legitimized as references in the field.

Figure 3

Resources Published by Year.

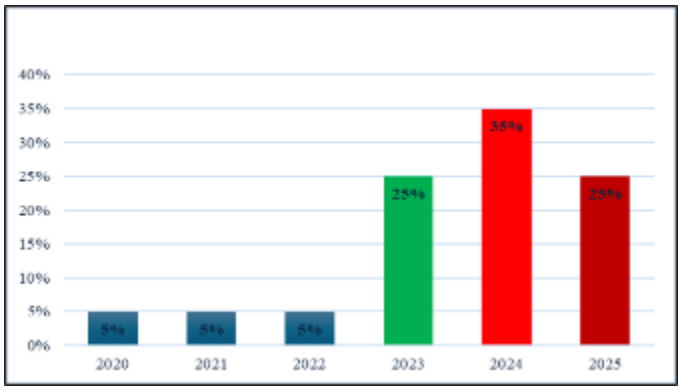


Note. The most significant weighting of published resources was observed in 2024, with 35% (7); for 2023 and 2025, the number of publications remained constant at 25% (5); finally, for 2020, 2021, and 2022, the publication level remained constant at 5% (1); own elaboration (2025).

Figure 3 shows an ascending temporal dynamic, with a notable increase in publications beginning in 2023 and reaching its peak in 2024. This behavior constitutes an empirical finding that shows that research on AI and formative research represents an emerging field in expansion, directly linked to the rise of generative AI in educational environments. The temporal pattern makes it possible to recognize that scientific interest is not stable, but rather reactive to recent technological transformations, which explains the rapid proliferation of studies aimed at understanding its pedagogical, ethical, and methodological implications.

Figure 4

Countries with Published Resources.



Note. It is evident that countries such as Spain and the United Kingdom presented the highest weighting of analyzed resources, at 15% (3); meanwhile, countries such as India, Colombia, Peru, and Mexico consolidated a weighting of 10% (2); finally, countries such as Nigeria, Norway, Germany, Switzerland, Chile, and the United States established the lowest percentages of resources, at 5% (1); own elaboration (2025).

Figure 4 reveals that scientific production is concentrated mainly in Spain and the United Kingdom, followed by Latin American countries such as Mexico, Peru, and Colombia. This finding makes it possible to identify a geographical configuration of knowledge, in which Europe leads conceptual production and Latin America participates actively from contextual, normative, and applied perspectives. The distribution suggests that, although the phenomenon is global, there are regional asymmetries in the generation of evidence, which constitutes a potential gap for future research in regions with less scientific representation.

How to Cite
Quiroz-Valenzuela, R. (2026). Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 345-355. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.778

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

The results show that formative research in the context of AI is configured as an emerging field characterized by growing scientific production, a predominance of qualitative approaches, and a geographical concentration of knowledge, which makes it possible to recognize clear patterns of pedagogical innovation, epistemological tensions, and inclusive projections. These findings establish an empirical basis that guides the subsequent critical analysis, from which the theoretical, ethical, and formative implications that these results entail for contemporary higher education will be examined. Together, these results make it possible to understand the current configuration of the field of study and provide an empirical basis for the critical analysis developed in the discussion section, where the theoretical, ethical, and pedagogical implications derived from the findings are examined.

Discussion

The results of this review make it possible to affirm that formative research in the era of artificial intelligence is configured as an emerging field characterized by three main dimensions: recent growth in scientific production, the presence of pedagogical and ethical challenges associated with the use of intelligent technologies, and the need to develop formative and regulatory frameworks that guide their responsible integration into higher education.

Regarding the first question, related to the main limitations for the development of formative research in times of AI, most of the reviewed studies point to structural, pedagogical, and ethical barriers. Mirazchiyski (2025) identified a methodological gap between technical knowledge in AI and its application in formative processes, and warned about the risk of technological dependence and the loss of academic originality. These statements coincide with the results obtained in the present review, in which it was identified that the main limitations are not reduced to technological access, but are also related to pedagogical, ethical, and formative factors that condition the integration of AI into university research processes.

Another group of studies highlights the epistemological and normative limitations associated with the integration of AI into teaching and research processes. Torres & Molina (2023) pointed out that the gap between digital infrastructure and the pedagogical adoption of technological innovation limits the consolidation of coherent formative models. These findings agree that current restrictions are not only technological, but also cognitive and moral, which evidences the need for critical digital literacy to transform education.

In relation to the second question, linked to the main strengths identified, the reviewed studies agree that AI provides significant benefits to formative research. In addition, Yim (2024) showed that AI literacy strengthens autonomy, critical thinking, and pedagogical innovation. Another relevant strength lies in AI's capacity to personalize learning and inquiry processes according to each student's needs. In this regard, Holmes et al. (2022) demonstrated that intelligent tutoring algorithms adjust research training to the pace and learning style of students and faculty, which favors academic self-regulation and timely feedback in formative processes.

Regarding the third question, referring to the main theoretical and practical challenges, the studies agree that the first challenge lies in adjusting AI to ethical, critical, and sustainable training in research. As Aparicio et al. (2023) indicate, the automation of content analysis requires human interpretation to guarantee its scientific character. In this sense, Floridi & Cowls (2021) propose the notion of value-centered AI, which can be understood as an integrative pedagogical model that expands human capacities without replacing scientific reasoning. At the institutional level, UNESCO (2023) and the Ministry of Education of Peru (MINEDU, 2024) propose the need to establish public policies aimed at regulating the ethical use of AI and its responsible integration into research training.

Formative research faces additional challenges related to the validation of knowledge, support for automated systems for text generation, data inspection, and academic feedback. For Zawacki-Richter et al. (2019), the integration of AI into teaching, learning, and research in higher education makes it possible to free cognitive and analytical skills. However, this progress must be conceived from a balanced perspective, in which formative learning environments incorporate AI as a support

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

tool and not as a substitute for critical thinking and epistemological reflection.

Furthermore, Holmes et al. (2022) point out that AI is both an opportunity and a threat to educational processes, since it implies changing teaching practices and preparation for inquiry. University teachers, as mediators of formative research, are connectors between technology and pedagogy for autonomous and responsible learning. Mogboh (2025) warns that technological innovation must be balanced with personalized educational management, and that automation should not be allowed to displace humanity in learning. Therefore, formative programs must develop ethical, reflective, and methodological skills so that students can use AI as a tool and not as a substitute for critical thinking.

From an epistemological perspective, the integration of AI into formative research requires an ethical, critical, and regulated framework that preserves authorship and academic integrity. Holmes et al. (2022) maintain that AI represents, depending on the pedagogical criteria that guide its use, both an opportunity and a risk for educational processes. Along the same lines, Gallent et al. (2023) and Arévalo (2024) warn that generative AI introduces uncertainties around originality and scientific honesty, which obliges universities to establish clear institutional policies for its implementation. From the area of public policy, Slimi & Carballido (2023) and Millán-Gómez & Mujica-Sequera (2023) agree that the absence of comprehensive regulatory frameworks limits the ethical, equitable, and responsible adoption of these technologies in higher education. In the Peruvian context, Espinoza Vidaurre et al. (2025) emphasize the need to strengthen continuous training, teacher supervision, and critical awareness of the limits of automation in knowledge creation.

It should be noted that one of the main limitations of this work lies in the predominantly qualitative and documentary nature of the analyzed corpus, which makes it difficult to establish causal relationships or measure direct empirical effects on the development of research competencies. Nevertheless, this approach allowed for a deep understanding of the theoretical, ethical, and formative trends associated with the use of AI. Likewise, the review focused on publications indexed in Scopus, Web of Science, and SciELO, which may have excluded relevant studies of local or institutional scope, especially those developed in Latin American contexts with less editorial visibility.

Finally, the analysis period, between 2020 and 2025, prevented the longitudinal observation of the long-term effects of AI integration in formative research, since this is a phenomenon still in the process of consolidation and progressive application.

Based on these results, future research may use longitudinal and quasi-experimental designs to examine more precisely the impact of AI on the development of research competencies. It is also suggested that the effects of these technologies on teacher training and university institutions be analyzed in greater depth. Likewise, it is pertinent to strengthen digital infrastructure and technological governance models, in order to guarantee replicable and scalable experiences in diverse educational contexts. In sum, there is a need to develop pedagogical models of digital literacy, academic ethics, and technological mediation that strengthen a more just, reflective, and socially responsible formative research.

Conclusions

The research was significant because it made it possible to understand, from an updated and comprehensive perspective, how AI transforms formative research in higher education. In particular, the study made it possible to identify the current state, the main challenges, and the future perspectives of formative research in the context of AI. In this context, AI is configured as a relevant support in learning processes, knowledge creation, and the strengthening of ethics in scientific research. By organizing the most recent empirical evidence, positive and emerging impacts were identified that guide pedagogical innovation. In this way, the study provides criteria for the formulation of institutional, educational, and curricular policies that integrate AI without compromising critical thinking, authorship, or academic integrity.

The results show that the future of formative research will depend on the capacity of universities to integrate AI through personalized, inclusive pedagogies oriented toward critical thinking. Likewise, it is confirmed that these technologies

How to Cite
Quiroz-Valenzuela, R. (2026). Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 345-355. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.778

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

enhance learning processes and strengthen scientific skills when their use is supported by digital literacy programs, institutional ethical frameworks, and ongoing teacher support. In this sense, the incorporation of inclusive pedagogical models is essential to guarantee that AI does not replace scientific reasoning, but instead contributes to its strengthening in the training of future researchers.

Finally, future research may explore, through longitudinal designs, the real impact of AI on inquiry skills, critical thinking, and academic integrity. In addition, comparative analyses in diverse institutional contexts are recommended to identify replicable and sustainable models. Similarly, the need is raised to develop ad hoc instruments to evaluate the mediation of AI in formative research, as well as to consolidate a scientific agenda oriented toward the ethical, critical, and inclusive use of intelligent technologies in university education.

Conflict of Interest Statement

The author declares that there are no conflicts of interest related to the conduct of this study or to the interpretation of its results.

Funding Statement

The author declares that this research received no funding from public, private, or commercial institutions and was conducted with her own resources.

Ethics Statement

This study did not require approval from an institutional ethics committee, since it was based exclusively on the review and analysis of scientific literature available in public sources, without involving human participants or identifiable personal data.

References

Aguirre-Aguilar, G., Esquivel-Gámez, D., Navarro, R. E., & Veytia-Buchelli, M. G. (2024). La IA en el desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. ALTERIDAD. Revista de Educación, 19(2), 162-172. https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.01

Airaj, M. (2024). Ethical artificial intelligence for teaching-learning in higher education. Education and Information Technologies, 29(13), 17145-17167. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12545-x

Alastor, E., & Martínez-García, I. (2025). Competencias digitales e inteligencia artificial en el Prácticum: un marco conceptual para la formación de agentes educativos. Revista Prácticum, 10(1), 66-84. https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.21780

Aparicio-Gómez, O. Y., Ostos-Ortiz, O. L., & Von Feigenblatt, O. F. (2023). Competencia digital y desarrollo humano en la era de la Inteligencia Artificial. Hallazgos, 20(40), 217-235. https://doi.org/10.15332/2422409x.9254

Arévalo, J. A. (2024). Integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG). Desiderata, (24), 72-82. https://go.docentes20.com/r8nc

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. NursingPlus Open, 2(1), 8–14. https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001

Cachay Chonlon, E. S., & Gonzales Soto, V. A. (2024). Estrategia de investigación formativa en estudiantes universitarios. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(34), 1759-1769. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.831

Calderón Bogota, D. A. (2025). Educación Contable en la Era Digital: Retos y Estrategias para la Formación Universitaria Post-Pandemia. Revista Colombiana De Contabilidad - ASFACOP, 13(26), 109 - 128. https://doi.org/10.56241/asf.v13n26.333

Cowls, J., & Floridi, L. (2021). Prolegomena to a white paper on an ethical framework for a good AI society. AI & Society, 36, 549–560. https://go.docentes20.com/rtb5z

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). SAGE Publications.

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Ismagilova, E., Aarts, G., Coombs, C., Crick, T., ... & Williams, M. D. (2021). Artificial Intelligence (AI): Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy. International journal of information management, 57, 101994. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.08.002

Espinoza Vidaurre, S., Gambetta Quelopana, R., Martínez Valdivia, A., Nolasco-Mamani, M., De la Cruz, K., Leo Rossi, E., Atencio-Iturry, I., & Velásquez Rodríguez, N. (2025). Factores clave en la relación entre inteligencia artificial y ética académica en estudiantes universitarios peruanos. Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América, 50(8), 431-440. https://go.docentes20.com/rem26

Floridi, L., & Cowls, J. (2021). A unified framework of five principles for AI in society. Harvard Data Science Review, 3(1), 1–15. https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1

Gallent Torres, C., Zapata-González, A., & Ortego-Hernando, J. L. (2023). The impact of Generative Artificial Intelligence in higher education: a focus on ethics and academic integrity. RELIEVE.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
345-355

Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 2023, 29, (2), 1-19. https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134

González-Campos, J., López-Núñez, J., & Araya-Pérez, C. (2024). Educación superior e inteligencia artificial: desafíos para la universidad del siglo XXI. Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport, 42(1), 79-90. https://doi.org/10.51698/aloma.2024.42.1.79-90

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. https://go.docentes20.com/rven3

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdinger, F., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt-Thieme, L., Seidel, T., … Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences, 103, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khalil, M., Prinsloo, P., & Slade, S. (2023). The use and application of learning theory in learning analytics: A scoping review. Journal of Computing in Higher Education, 35(3), 573-594. https://doi.org/10.1007/s12528-022-09340-3

Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. Keele University Technical Report TR/SE-0401.

Luckin, R. (2023). AI for school teachers. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003396303

Martínez, M. (2025). Inteligencia artificial y educación. Revista Docentes 2.0, 18(1), 245-257. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.614

Millán-Gómez, M. Á., & Mujica-Sequera, R. M. (2023). Contraste de políticas públicas en el contexto tecnoeducativo. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16(2), 50–60. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.376

Ministry of Education (MINEDU). (2024). Política nacional de transformación digital en la educación superior. MINEDU.

Mirazchiyski, P. V. (2025). Brechas contemporáneas en la investigación sobre la brecha digital en educación: una revisión bibliográfica. Univ Access Inf Soc 24, 991–1008. https://doi.org/10.1007/s10209-024-01166-3

Mogboh, V. E. (2025). Balancing technological innovation with human centered educational management. Approaches in International Journal of Research Development, 15(1), 1-10. https://go.docentes20.com/rca2

Page, M., Mckezie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mayo, E., McDonald, S., Lalu, M., Li, T., Loder, E., & Alonso, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. Revista Española de Cardiología, 74(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Piza, N., Amaiquema, F. & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación. Algunas precisiones necesarias. Revista Conrado, 15(70), 455-459. https://go.docentes20.com/rqcv

Slimi, Z., & Carballido, B. V. (2023). Navigating the Ethical Challenges of Artificial Intelligence in Higher Education: An Analysis of Seven Global AI Ethics Policies. TEM journal, 12(2). https://doi.org/10.18421/tem122-02

Siemens, G. (2022). Learning analytics and the future of education. In Handbook of Learning Analytics (2nd ed.). Society for Learning Analytics Research.

Sullivan, M. (2023). Artificial intelligence and the future of teaching and learning. Change: The Magazine of Higher Learning, 55(2), 8–13. https://doi.org/10.1080/00091383.2023.2180898

Torres, F., & Molina, C. (2023). Inteligencia artificial en la educación superior chilena: oportunidades y resistencias. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 22(1), 1–19. https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.1

Torres-Gómez, A. (2024). Necesidades de información y percepción sobre las herramientas de inteligencia artificial en estudiantes de doctorado en investigación educativa en Tlaxcala, México. Investigación bibliotecológica, 38(98), 79-98. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2024.98.58852

Unesco (2023). Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://go.docentes20.com/rdn3

Vásquez, I. (2025). La inteligencia artificial como mediadora cognitiva y formativa en el aprendizaje autónomo universitario: una teoría fundamentada. Revista Científica Multidisciplinar SAGA, 2(3), 667-679. https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.213

Villasis-Keever, M. A., Rendón-Macías, M. E., García-García, J. A., Miranda-Novales, M. G., & Escamilla-Núñez, A. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramientas de investigación en medicina. Revista Alergia México, 67(3), 281–292. https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733

Yim, I. (2024). A critical review of teaching and learning artificial intelligence (AI) literacy: Developing an intelligence-based AI literacy framework for primary school education. Computers and Education: Artificial Intelligence, 7, 100319. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100319

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-

How to Cite
Quiroz-Valenzuela, R. (2026). Challenges and Perspectives of Formative Research in Times of Artificial Intelligence. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 345-355. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.778

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

ARTÍCULO

La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media

The Virtual Store as a Situated Learning Experience in Secondary Education

Pedro Jose Cardenas-Silva[1]

[1]Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Panamá, Panamá, Panamá, email: pedro-j.cardenas-s@up.ac.pa

Recibido: Enero 15, 2026 | **Aceptado:** Marzo 16, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.797

RESUMEN

La educación media enfrenta desafíos asociados a la desmotivación estudiantil, la desconexión entre el currículo y las realidades juveniles, así como al uso predominantemente instrumental de las tecnologías educativas. En este contexto, resulta necesario promover estrategias pedagógicas que resignifiquen el aprendizaje y fortalezcan el empoderamiento juvenil desde perspectivas educativas críticas y situadas. El objetivo de este artículo fue reflexionar sobre la tienda virtual como experiencia pedagógica situada para el empoderamiento juvenil en la educación media. La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, mediante un método interpretativo-crítico, con enfoque cualitativo y un diseño de sistematización reflexiva de una experiencia pedagógica de tipo descriptivo-interpretativo y de corte transversal. Participaron 30 estudiantes de décimo y undécimo grado y tres docentes de tres instituciones educativas oficiales de Bucaramanga. La recolección de información se realizó mediante observación pedagógica sistemática, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y registros en diarios de campo, complementada con procesos de validación participativa. El análisis se efectuó mediante categorización temática y triangulación de las diferentes fuentes de información. Los resultados evidencian que la tienda virtual, entendida como mediación pedagógica más allá de su uso instrumental, favoreció la participación activa, la toma de decisiones y la construcción de sentido por parte de los estudiantes al articular los saberes escolares con prácticas sociales significativas. Se concluye que la tienda virtual, concebida como una experiencia pedagógica situada, contribuye a la resignificación del aprendizaje y al fortalecimiento del empoderamiento juvenil, abriendo posibilidades para una educación media más pertinente, inclusiva y transformadora.

PALABRAS CLAVE: Tienda virtual, empoderamiento juvenil, aprendizaje situado, pedagogía crítica, educación media.

ABSTRACT

Secondary education faces challenges, including student demotivation, a disconnect between the curriculum and the realities of youth, and the predominantly instrumental use of educational technologies. In this context, it is necessary to promote pedagogical strategies that reframe the meaning of learning and strengthen youth empowerment from critical and situated educational perspectives. The objective of this article was to reflect upon the virtual store as a situated pedagogical experience for youth empowerment in secondary education. The research was conducted under the sociocritical paradigm, employing an interpretive-critical method with a qualitative approach and a design based on the reflective systematization of a pedagogical experience, specifically a descriptive-interpretive, cross-sectional study. The participants included 30 tenth- and eleventh-grade students and three teachers from three public educational institutions in Bucaramanga. Data collection was conducted through systematic pedagogical observation, semi-structured interviews, focus groups, and field journal entries, complemented by participatory validation. The analysis was conducted through thematic categorization and the triangulation of the various data sources. The results demonstrate that the virtual store, understood as a form of pedagogical mediation that extends beyond mere instrumental use, fostered active participation, decision-making, and meaning-making among students by articulating academic knowledge with meaningful social practices. It is concluded that the virtual store, conceived as a situated pedagogical experience, contributes to reframing learning and strengthening youth empowerment, thereby opening up possibilities for a more relevant, inclusive, and transformative secondary education.

KEYWORDS: Online store, youth empowerment, situated learning, critical pedagogy, secondary Education.

Cómo citar

Cardenas-Silva, P. (2026). La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 356-365. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.797

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

Introducción

La educación media enfrenta actualmente desafíos asociados a la desmotivación estudiantil, la desconexión entre el currículo escolar y las realidades juveniles, así como al uso predominantemente instrumental de las tecnologías educativas. Estos retos se inscriben en un contexto social, cultural y tecnológico en permanente transformación que exige repensar las prácticas pedagógicas tradicionales. Diversos estudios coinciden en que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando se vincula con los contextos reales de los estudiantes, lo que favorece su implicación protagónica en el aprendizaje y el desarrollo de competencias críticas. En este marco, resulta necesario proponer estrategias que resignifiquen el aprendizaje desde enfoques situados y críticos (Lave & Wenger, 1991; Freire, 2005).

A pesar de estos planteamientos, en muchos contextos de educación media persisten prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos, poco articuladas con la experiencia cotidiana de los jóvenes. Esta situación se ve reforzada por un uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que, en ocasiones, se incorpora sin una intencionalidad pedagógica transformadora, lo que limita su potencial para promover la participación, la agencia estudiantil y la construcción de sentido. En esta línea, estudios recientes en contextos latinoamericanos destacan que los entornos digitales pueden convertirse en mediadores pedagógicos cuando se orientan a la interacción, la creatividad y la construcción de experiencias con sentido para los estudiantes (Barráez-Herrera, 2022). Como consecuencia, cuando esto no ocurre, se profundizan problemáticas como la desmotivación, la baja apropiación del aprendizaje y la dificultad para fortalecer los procesos de empoderamiento juvenil en el ámbito escolar (Selwyn, 2016).

Frente a este panorama, diversas propuestas pedagógicas han buscado resignificar el currículo mediante estrategias que articulen los contenidos escolares con prácticas sociales significativas. Enfoques como el aprendizaje situado, la pedagogía crítica y el aprendizaje basado en proyectos destacan la importancia de reconocer a los estudiantes como sujetos activos del proceso educativo, capaces de construir conocimiento a partir de la experiencia y la interacción social (Giroux, 2011; Biesta, 2017). No obstante, estas iniciativas también enfrentan limitaciones vinculadas a la rigidez curricular, a las dinámicas institucionales tradicionales y a la formación docente insuficiente para diseñar experiencias pedagógicas contextualizadas y críticas (Coll, 2013; Biesta, 2017). Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el conocimiento se construye mediante la interacción social y las mediaciones culturales, lo que subraya la importancia de las prácticas educativas colaborativas en contextos significativos (Vygotsky, 1978).

En atención a lo anterior, el objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre la tienda virtual como experiencia pedagógica situada para el empoderamiento juvenil en la educación media. En coherencia con este propósito, la investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿de qué manera la tienda virtual, concebida como mediación pedagógica situada, contribuye al empoderamiento juvenil y a la resignificación del aprendizaje en la educación media?

Metodología

La investigación se inscribió en el paradigma sociocrítico, que concibe la educación como una práctica social situada, orientada a la transformación de las realidades educativas a partir de la reflexión sobre la acción pedagógica. Desde esta perspectiva, no solo se describen los fenómenos educativos, sino que también se analizan sus implicaciones sociales, culturales y políticas, reconociendo a los estudiantes como sujetos activos en la construcción del conocimiento y del sentido educativo (Habermas, 1984; McLaren, 2015). Este enfoque permitió comprender la experiencia de la tienda virtual no como un hecho aislado, sino como una práctica pedagógica situada, atravesada por relaciones, significados y contextos institucionales que influyen en las dinámicas de participación y aprendizaje.

El estudio adoptó el método interpretativo-crítico, orientado a comprender las experiencias educativas desde la perspectiva de los actores y a problematizarlas mediante una reflexión situada. Este método parte del supuesto de que la realidad educativa es construida socialmente y debe

Cómo citar
Cardenas-Silva, P. (2026). La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 356-365. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.797

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

interpretarse a la luz de los significados que emergen en la práctica (Denzin & Lincoln, 2018), incorporando, además, una mirada crítica que permita cuestionar las condiciones que posibilitan o limitan dichas prácticas pedagógicas (Giroux, 2011). En este sentido, la investigación no buscó medir variables, sino interpretar procesos pedagógicos vinculados a la participación, la agencia estudiantil y la construcción de sentido en el marco de la experiencia educativa analizada.

El enfoque fue cualitativo, dado que el interés se centró en comprender las percepciones, interacciones y experiencias que surgieron durante la implementación de la tienda virtual como práctica pedagógica situada. Se empleó un diseño de sistematización reflexiva de experiencias, entendido como un proceso analítico que permite reconstruir, interpretar y otorgar sentido a una práctica educativa concreta, articulando teoría y acción pedagógica (Schön, 1992; Creswell & Poth, 2018). Este enfoque permitió identificar patrones de significado y dinámicas pedagógicas emergentes durante el desarrollo de la experiencia. El estudio fue de tipo descriptivo-interpretativo y de corte transversal, al analizar la experiencia en un periodo específico de su implementación.

El contexto de la investigación correspondió a tres instituciones educativas oficiales de Bucaramanga en el nivel de educación media. Participaron 30 estudiantes de décimo y undécimo grado (10 por institución) y tres docentes, quienes implementaron la tienda virtual en el marco de las actividades curriculares de la media académica. La experiencia se desarrolló durante tres meses, periodo durante el cual se llevaron a cabo la recolección y el análisis de la información. La selección de los participantes respondió a criterios de pertinencia pedagógica y accesibilidad institucional, propios de los estudios cualitativos, sin pretensiones de generalización estadística (Yin, 2018). El docente-investigador asumió un rol pedagógico y analítico, manteniendo un posicionamiento reflexivo sobre su práctica y reconociendo posibles sesgos derivados de su participación directa en la experiencia doctoral de la que se deriva este artículo.

Las técnicas de recolección de información incluyeron la observación pedagógica sistemática, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la validación participativa de los hallazgos con los actores involucrados. La observación permitió registrar, de manera situada, las dinámicas de aula, las formas de participación, la toma de decisiones y las interacciones que emergieron durante el desarrollo de la tienda virtual, lo que favoreció una comprensión contextual de la experiencia (Flick, 2015). Las entrevistas semiestructuradas se orientaron a profundizar en las percepciones, significados y valoraciones de estudiantes y docentes respecto a la experiencia pedagógica, combinando preguntas abiertas con una estructura flexible que permitió identificar aspectos relevantes vinculados con la participación, el aprendizaje y el uso pedagógico de las tecnologías (Creswell & Poth, 2018).

Los grupos focales permitieron generar espacios de diálogo colectivo en los que los participantes contrastaron experiencias, negociaron significados y reflexionaron conjuntamente sobre los aprendizajes y tensiones del proyecto. Esta técnica favorece la construcción social del sentido y la identificación de acuerdos y disensos en torno a una experiencia compartida (Denzin & Lincoln, 2018). Finalmente, la validación participativa se utilizó como estrategia para socializar y contrastar los resultados preliminares con los estudiantes y docentes, promoviendo procesos de retroalimentación y cointerpretación que fortalecen la credibilidad y el carácter reflexivo de la investigación sociocrítica.

Como instrumentos, se emplearon guías de observación, guiones de entrevistas semiestructuradas, protocolos para los grupos focales y diarios de campo elaborados por el docente-investigador. Las guías de observación permitieron organizar el registro de aspectos relacionados con la participación, la agencia, el trabajo colaborativo y el uso pedagógico de las tecnologías durante la experiencia. Los guiones de entrevista facilitaron la exploración sistemática de las percepciones y valoraciones de los participantes, manteniendo la flexibilidad propia de los enfoques cualitativos (Creswell & Poth, 2018).

Los protocolos de los grupos focales orientaron la discusión colectiva en torno a los aprendizajes, dificultades y potencialidades de la tienda virtual, mientras que los diarios de campo posibilitaron la reconstrucción narrativa y reflexiva del proceso

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

pedagógico vivido. El uso articulado de estos instrumentos permitió documentar la experiencia desde múltiples perspectivas y proporcionar insumos para el análisis e interpretación de la información recolectada.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de categorización temática orientado a identificar patrones de significado relacionados con la participación estudiantil, la agencia, la toma de decisiones, el aprendizaje colaborativo y la construcción de sentido durante la experiencia pedagógica. Inicialmente se realizó una lectura comprensiva de los registros provenientes de las observaciones, entrevistas, grupos focales y diarios de campo. Posteriormente se desarrolló un proceso de codificación inductiva que permitió organizar la información en categorías analíticas emergentes. Estas categorías se contrastaron con los referentes teóricos del estudio y con las diversas fuentes de información recopiladas.

Asimismo, se recurrió a la triangulación de datos entre observaciones pedagógicas, entrevistas, grupos focales y registros de diarios de campo, con el fin de fortalecer la validez interpretativa de los hallazgos y favorecer una comprensión integral de la experiencia educativa analizada (Flick, 2015; Denzin & Lincoln, 2018).

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación garantizó el respeto a los principios de confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información. La experiencia pedagógica se desarrolló con la autorización institucional correspondiente y el consentimiento informado de los participantes. Los datos recogidos se emplearon exclusivamente con fines académicos e investigativos, resguardando la identidad de los estudiantes y docentes y evitando la divulgación de información que pudiera afectar a los participantes o a las instituciones educativas involucradas.

Resultados

El análisis de la experiencia pedagógica desarrollada a través de la tienda virtual permitió identificar un conjunto de categorías emergentes que evidencian transformaciones en las formas de participación, de aprendizaje y de construcción de sentido de los estudiantes. Estas categorías se derivan de un proceso de análisis cualitativo e interpretativo basado en la revisión sistemática de los registros provenientes de la observación pedagógica, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y los diarios de campo elaborados por el docente-investigador.

A partir de un proceso de codificación inductiva y de categorización temática posterior, se identificaron patrones de significado relacionados con la agencia estudiantil, el aprendizaje situado, el trabajo colaborativo mediado por tecnologías, la dimensión socioemocional del aprendizaje y las tensiones institucionales que condicionan la innovación pedagógica. Con el fin de ofrecer una visión sintética y estructurada de los principales hallazgos, en la Tabla 1 se presentan las categorías analíticas identificadas, su descripción, las evidencias observadas en la experiencia y los referentes conceptuales que dialogan con los resultados obtenidos.

Tabla 1

Categorías Emergentes del Análisis de la Experiencia Pedagógica de la Tienda Virtual.

Categoría analítica	Descripción	Evidencias en la experiencia pedagógica	Referentes teóricos
Agencia estudiantil	Capacidad de los estudiantes para tomar decisiones, asumir responsabilidades y actuar de manera autónoma dentro del proceso educativo	Propuesta de productos, asignación de roles, toma de decisiones colectivas, resolución de problemas	Giroux (2011); Mitra (2018); McLaren (2015)
Aprendizaje situado	Articulación entre los contenidos curriculares y prácticas sociales significativas para los estudiantes	Diseño, gestión y operación de la tienda virtual en un contexto cercano a la realidad de los jóvenes	Lave & Wenger (1991); Biesta (2017); Wenger (1998)

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

Aprendizaje colaborativo mediado por TIC	Construcción colectiva del conocimiento mediante la interacción, cooperación y uso pedagógico de tecnologías digitales	Trabajo en equipo, negociación de tareas, uso de plataformas digitales para la organización y comunicación	Dillenbourg (1999); Coll (2013); Rodríguez-Illera & Barberà (2020)
Dimensión socioemocional y motivacional	Desarrollo del compromiso, sentido de pertenencia y motivación hacia el aprendizaje	Mayor implicación en las actividades, percepción de utilidad del aprendizaje, fortalecimiento del trabajo grupal	Biesta (2017); Freire (2005)
Tensiones y limitaciones institucionales	Obstáculos estructurales que condicionan o limitan la innovación pedagógica	Rigidez curricular, tiempos escolares restringidos, prácticas evaluativas tradicionales	Selwyn (2016); Fullan & Langworthy (2014)

Nota. Elaboración propia a partir del análisis cualitativo de la experiencia pedagógica desarrollada, en diálogo con los aportes teóricos de Lave y Wenger (1991), Giroux (2011), Freire (2005), Biesta (2017), Dillenbourg (1999), Coll (2013) y Selwyn (2016).

Las categorías presentadas se consolidaron mediante la triangulación de las distintas fuentes de información. Los registros de observación permitieron documentar las dinámicas del aula y las interacciones durante la implementación del proyecto, mientras que las entrevistas y los grupos focales posibilitaron profundizar en las percepciones y valoraciones de los participantes. Los diarios de campo, por su parte, permitieron reconstruir reflexivamente el proceso pedagógico vivido. La convergencia de estas fuentes contribuyó a fortalecer la consistencia interpretativa de los hallazgos.

Participación y Agencia Juvenil en la Experiencia Pedagógica

Los registros de observación y los diarios de campo muestran que la tienda virtual generó transformaciones en las formas de participación de los estudiantes, al pasar de una lógica centrada en la ejecución de tareas a una implicación activa en la organización y la toma de decisiones del proyecto. Durante las sesiones pedagógicas se observaron procesos de planificación colectiva, distribución de responsabilidades y deliberación grupal sobre las acciones necesarias para el funcionamiento de la tienda.

La información obtenida mediante entrevistas y grupos focales confirma esta transformación. Los estudiantes señalaron que la experiencia les permitió asumir responsabilidades vinculadas a la planeación, la gestión de contenidos y la resolución de problemas prácticos. Un estudiante señaló: “Aquí no era solo hacer lo que decía el profe, sino pensar qué poner, cómo vender y quién se encargaba de cada cosa” (E3, Institución 1). Esta percepción coincide con los registros de observación, en los que se documentó la participación de los estudiantes en la toma de decisiones relativas a la organización del proyecto.

La agencia juvenil también se manifestó en la iniciativa de proponer ajustes al funcionamiento de la tienda virtual. Algunos grupos modificaron las estrategias de presentación, reorganizaron la distribución de roles o ajustaron la forma de mostrar los productos. Como expresó otra estudiante: “Nos dimos cuenta de que así no funcionaba y cambiamos la forma de mostrar los productos para que se entendiera mejor” (E6, Institución 2). Este tipo de decisiones evidencia que los estudiantes no actuaron únicamente como ejecutores de actividades, sino también como participantes activos en la configuración del proyecto pedagógico.

Asimismo, en los grupos focales se identificaron procesos de negociación colectiva de responsabilidades. Un participante afirmó: “Si uno no hacía su parte, afectaba a todos, entonces tocaba responderle al grupo” (E9, Institución 3). Estas dinámicas muestran que la participación estudiantil se configuró como una práctica situada que articuló implicación, autonomía y corresponsabilidad en el proceso educativo.

Aprendizaje Situado y Resignificación del Currículo

Los registros de observación y los diarios de campo evidencian que, durante el desarrollo de la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

tienda virtual, los estudiantes vincularon contenidos curriculares con situaciones prácticas del proyecto. En diferentes momentos de la experiencia se documentó el uso de operaciones matemáticas para calcular costos, precios y ganancias, la elaboración de textos para describir productos y el empleo de herramientas digitales para diseñar imágenes y publicaciones de la tienda.

Las entrevistas realizadas a los estudiantes muestran que estos contenidos adquirieron un sentido más cercano a su vida cotidiana. Un participante expresó: "En matemáticas no solo hacíamos cuentas del cuaderno, sino que también tocaba sacar precios y ver si ganábamos o perdíamos" (E9, Institución 2). De manera similar, otro estudiante señaló: "Cuando tocó escribir para la tienda, entendí mejor para qué sirve la lengua, porque era para que otros quisieran comprar" (E4, Institución 1). Estas percepciones coinciden con las observaciones realizadas durante el trabajo en el aula.

Los grupos focales permitieron, además, identificar procesos de reflexión colectiva sobre las decisiones tomadas durante el proyecto. En uno de estos espacios, un estudiante afirmó: "Si algo no salía bien, mirábamos qué cambiar para que la tienda funcionara mejor" (GF, Institución 3). Esta afirmación coincide con los registros del diario de campo, en los que se documentaron momentos en los que los estudiantes revisaron estrategias de venta, modificaron precios o reorganizaron funciones dentro de los equipos. En conjunto, estos hallazgos muestran que la experiencia favoreció una resignificación del currículo escolar al vincular contenidos académicos con prácticas sociales concretas vinculadas a la gestión de la tienda virtual.

Aprendizaje Colaborativo Mediado por Tecnologías

El análisis de los registros de observación y de los testimonios de los estudiantes evidencia que la tienda virtual favoreció dinámicas de trabajo colaborativo mediadas por el uso de herramientas digitales. Más allá de dividir tareas, los estudiantes construyeron formas de coordinación colectiva que implicaron comunicación constante, negociación de responsabilidades y toma de decisiones compartidas. Plataformas de mensajería, documentos compartidos y espacios virtuales de organización permitieron sostener el proyecto más allá del aula, ampliando los tiempos y los escenarios de interacción.

En este proceso, la tecnología actuó como mediadora de la colaboración y no solo como soporte operativo. Los estudiantes utilizaron los entornos digitales para acordar precios, diseñar contenidos, revisar los avances y resolver dificultades emergentes. En una de las entrevistas, un estudiante señaló: "Nos organizábamos por el chat para repartir lo que tocaba hacer y revisar si algo estaba mal antes de subirlo a la tienda" (E4, Institución 1). Esta mediación tecnológica fortaleció la interdependencia, en la medida en que cada decisión requería ser consensuada y validada por el grupo.

El trabajo colaborativo también se expresó en la resolución conjunta de problemas. Ante errores en los cálculos, la redacción o la presentación de los productos, los estudiantes discutían alternativas, comparaban opciones y ajustaban colectivamente las propuestas. Como expresó otra participante: "Si alguien se equivocaba en una cuenta o en cómo escribir, entre todos mirábamos cómo dejarlo mejor para que se viera bien en la página" (E7, Institución 2). La experiencia permitió observar que el aprendizaje se producía como una construcción compartida, en la que las habilidades de unos complementaban las de otros.

Finalmente, la tienda virtual propició el desarrollo de competencias comunicativas y sociales vinculadas al aprendizaje colaborativo, tales como la escucha, la argumentación y la corresponsabilidad. Un estudiante afirmó: "Uno ya no trabajaba solo; tocaba ponerse de acuerdo con los demás porque, si uno fallaba, la tienda no funcionaba" (E2, Institución 3). El uso de tecnologías no sustituyó la interacción pedagógica, sino que la amplificó, lo que generó escenarios en los que la cooperación se convirtió en una condición necesaria para el funcionamiento del proyecto. Estas dinámicas evidencian que el aprendizaje se produjo como una construcción colectiva, en la que las habilidades individuales se complementaron dentro del grupo.

Dimensión Socioemocional y Motivacional del Aprendizaje

Los registros de la experiencia evidencian que la implementación de la tienda virtual incidió en la

Cómo citar
Cardenas-Silva, P. (2026). La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 356-365. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.797

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

dimensión socioemocional del aprendizaje, al fortalecer el compromiso, el sentido de pertenencia y la disposición de los estudiantes frente a las actividades escolares. El análisis de las entrevistas, los grupos focales y los registros de observación permitió identificar que la participación en una propuesta con sentido práctico favoreció que los jóvenes se involucraran no solo desde lo cognitivo, sino también desde emociones asociadas al reconocimiento, la responsabilidad y la valoración del trabajo colectivo. En este sentido, los estudiantes manifestaron un mayor interés por las actividades relacionadas con la tienda virtual y un mayor compromiso con el desarrollo del proyecto.

En las entrevistas se identificó que la experiencia generó una mayor motivación para las tareas escolares. Un estudiante expresó: "A uno le daban más ganas de trabajar porque no era solo para una nota, sino para que la tienda quedara bien" (E5, Institución 1). Esta percepción se relaciona con una apropiación del proyecto que transformó la manera en que los estudiantes se vinculaban al proceso de aprendizaje.

Igualmente, se observó el fortalecimiento de los vínculos entre pares. La necesidad de coordinar acciones y resolver problemas favoreció la confianza y el apoyo mutuo. Asimismo, se observaron cambios en las relaciones entre pares. Como señaló una participante: "Antes casi no hablábamos, pero con la tienda tocó ayudarnos y ya uno se sentía más parte del grupo" (E8, Institución 2). Estas dinámicas permitieron que el aprendizaje se desarrollara en un clima más colaborativo y menos individualizado.

La dimensión socioemocional también se manifestó en el reconocimiento del propio rol en el proyecto. Algunos estudiantes señalaron que se sienten valorados por sus aportes. En palabras de un entrevistado: "Yo no era muy bueno en clases, pero aquí sí podía aportar ideas y eso me hacía sentir importante" (E1, Institución 3). La experiencia permitió observar que el proyecto no solo movilizó saberes académicos, sino también procesos de autoestima, de pertenencia y de sentido del aprendizaje escolar.

Tensiones, Límites y Contradicciones de la Experiencia Pedagógica

Los registros de la experiencia permitieron identificar un conjunto de tensiones y límites que atravesaron el desarrollo de la tienda virtual en las instituciones participantes. Aunque el proyecto promovió la participación y el aprendizaje situado, su implementación se vio condicionada por dinámicas escolares preexistentes vinculadas al tiempo, al currículo y a la evaluación. Estas tensiones no anulan los aportes de la experiencia, pero evidencian las complejidades de integrar propuestas innovadoras en contextos escolares formales.

Una de las principales tensiones se relacionó con la organización del tiempo escolar. La necesidad de cumplir con horarios y contenidos previamente establecidos limitó, en algunos momentos, la continuidad del trabajo con la tienda virtual. Un estudiante señaló: "A veces queríamos seguir trabajando, pero tocaba parar porque había que pasar a otra clase o hacer otra actividad" (E10, Institución 1). Esta situación afectó la profundidad con la que algunos grupos podían desarrollar sus propuestas.

También se identificaron contradicciones en las prácticas de evaluación. Mientras la experiencia privilegiaba el trabajo colectivo y procesual, los estudiantes debían responder a esquemas de calificación individuales. Como expresó una participante: "Uno trabajaba en grupo, pero al final la nota era personal y no siempre reflejaba lo que hicimos juntos" (E4, Institución 2). Esta tensión generó incertidumbre sobre cómo valorar los aprendizajes construidos de manera colaborativa.

Desde la perspectiva docente, la implementación del proyecto implicó una carga adicional de planificación y acompañamiento. Un profesor entrevistado comentó: "La tienda es muy buena para que participen, pero requiere mucho tiempo de seguimiento y no siempre la institución da espacios para eso" (D1, Institución 3). Esta percepción evidencia que la sostenibilidad de la experiencia depende no solo de la iniciativa pedagógica, sino también de las condiciones organizativas que respalden la innovación.

Finalmente, se observaron diferencias en los niveles de participación entre los estudiantes. Algunos asumieron roles protagónicos, mientras que otros mostraron mayor dificultad para involucrarse activamente. Un estudiante afirmó: "Hay compañeros que se meten de una, pero otros se quedan esperando

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

que alguien más haga las cosas" (E6, Institución 2). Estas desigualdades evidencian que la participación no se distribuye de manera homogénea y requiere mediaciones pedagógicas específicas para favorecer procesos más equitativos en el grupo.

Discusión

Los resultados del estudio permiten sostener que la tienda virtual, concebida como una experiencia pedagógica situada, constituye una mediación educativa que favorece el empoderamiento de los jóvenes en la educación media. La participación activa de los estudiantes en la organización, gestión y toma de decisiones del proyecto evidenció procesos de agencia estudiantil, de aprendizaje situado y de construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la experiencia permitió articular los contenidos curriculares con prácticas sociales significativas para los jóvenes, lo que generó escenarios en los que el aprendizaje adquirió mayor sentido y relevancia. Asimismo, la mediación tecnológica no se limitó a un uso instrumental de las herramientas digitales, sino que facilitó dinámicas de colaboración, corresponsabilidad y participación que contribuyeron a resignificar el proceso educativo. Estos hallazgos permiten comprender la tienda virtual como una estrategia pedagógica que amplía las posibilidades de participación estudiantil y fortalece los procesos de empoderamiento juvenil en contextos escolares formales.

Los hallazgos obtenidos permiten interpretar la tienda virtual no solo como una estrategia didáctica puntual, sino también como un dispositivo pedagógico que reconfigura las formas de participación, aprendizaje y relación con el currículo en el contexto escolar. Más que incorporar una actividad tecnológica adicional, la experiencia tensiona la lógica tradicional de la enseñanza centrada en la transmisión del conocimiento y sitúa a los estudiantes en escenarios donde el saber adquiere sentido en función de problemas, decisiones y acciones concretas. En esta línea, la tienda virtual puede comprenderse como una mediación pedagógica situada, en la que la tecnología no opera únicamente como herramienta instrumental, sino como un entorno que posibilita procesos de interacción, agencia y construcción de significado. Esta interpretación dialoga con los planteamientos que conciben las tecnologías digitales como espacios formativos que reconfiguran las prácticas educativas y las relaciones pedagógicas en el aula (Barráez-Herrera, 2022; Selwyn, 2016).

En relación con la participación juvenil, los resultados muestran que la tienda virtual funcionó como un espacio de ampliación de la agencia estudiantil. En este sentido, la experiencia se aproxima a lo que autores como Giroux (2011) y Freire (2005) plantean respecto a la necesidad de concebir al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y no como mero receptor de contenidos. La agencia que emerge en el proyecto no se limita a ejecutar tareas, sino que implica asumir responsabilidades, negociar significados y tomar decisiones colectivas, aspectos que dialogan con la noción de participación situada desarrollada por Lave & Wenger (1991). Así, la tienda virtual puede leerse como un escenario en el que los estudiantes transitan de prácticas escolares formales hacia prácticas con mayor sentido social.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado, la experiencia permite problematizar la fragmentación curricular propia de la escuela. La integración de contenidos de distintas áreas en torno a un proyecto común se vincula con planteamientos que proponen superar la lógica disciplinar aislada y promover aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga, 2006; Coll, 2013). En este marco, la tienda virtual no reemplaza el currículo, sino que lo resignifica al articular saberes académicos con situaciones próximas a la vida cotidiana de los estudiantes. Esto coincide con enfoques que sostienen que el sentido del aprendizaje se fortalece cuando el conocimiento se construye en relación con prácticas sociales significativas.

La dimensión socioemocional y motivacional, evidenciada en la experiencia, también adquiere relevancia en la discusión pedagógica contemporánea. Diversos estudios han señalado que el compromiso, la pertenencia y el reconocimiento son componentes centrales del aprendizaje escolar (Bisquerra, 2011; Zembylas, 2015). En este sentido, la tienda virtual no solo moviliza competencias cognitivas, sino que también activa vínculos, emociones y formas de reconocimiento entre pares que inciden en la disposición al aprendizaje. La

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

experiencia refuerza la idea de que las propuestas pedagógicas con sentido práctico pueden incidir en la construcción de climas escolares más participativos y significativos.

No obstante, los resultados también permiten problematizar los límites estructurales de la innovación pedagógica en contextos escolares formales. Las tensiones entre proyectos contextualizados y currículos rígidos, así como las contradicciones entre la evaluación tradicional y los aprendizajes colaborativos, confirman lo señalado por autores como Biesta (2017) y Fullan & Langworthy (2014) respecto a la dificultad de sostener transformaciones profundas sin cambios institucionales. La tienda virtual muestra potencial pedagógico, pero también evidencia que la innovación no depende únicamente de la creatividad docente, sino también de condiciones organizativas, tiempos, políticas y culturas escolares que acompañen estos procesos.

En conjunto, la experiencia analizada permite comprender la tienda virtual como una práctica situada que articula tecnología, participación juvenil y aprendizaje con sentido social, pero, al mismo tiempo, se ve atravesada por tensiones propias de la escuela contemporánea. Más que una receta replicable, se configura como un dispositivo que requiere mediación docente, adaptación contextual y reflexión crítica permanente para integrarse de manera sostenible en los procesos educativos.

A partir de los hallazgos obtenidos, se abren diversas líneas de investigación para profundizar en el potencial pedagógico de las experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías en la educación media. Resulta pertinente explorar cómo propuestas como la tienda virtual pueden integrarse de manera sostenida en los currículos escolares y qué condiciones institucionales favorecen su implementación a largo plazo. Asimismo, futuras investigaciones podrían analizar el impacto de este tipo de experiencias en otros niveles educativos o en contextos socioculturales distintos, así como desarrollar estudios longitudinales que permitan comprender con mayor profundidad los efectos de estas prácticas en la construcción de la agencia juvenil, la motivación académica y la relación de los estudiantes con el aprendizaje. Estas líneas de investigación contribuirían a ampliar la comprensión del papel de las mediaciones tecnopedagógicas en la transformación de las prácticas educativas contemporáneas.

Conclusión

La experiencia de la tienda virtual evidenció que la integración de tecnologías en la educación media adquiere sentido pedagógico cuando se articula con prácticas educativas situadas que reconocen a los estudiantes como sujetos activos del aprendizaje. Más que una herramienta digital, la tienda virtual se configuró como un dispositivo pedagógico que resignificó el currículo al vincular los contenidos escolares con problemas, decisiones y acciones cercanas a la experiencia juvenil. En este sentido, el estudio demuestra que las mediaciones tecnológicas pueden contribuir a fortalecer los procesos de participación, agencia y construcción de sentido en el aprendizaje cuando se integran desde una perspectiva pedagógica crítica y contextualizada.

Los hallazgos también muestran que este tipo de experiencias puede incidir en la transformación de las prácticas educativas al promover formas de aprendizaje más participativas, colaborativas y socialmente significativas. La tienda virtual favoreció procesos de empoderamiento juvenil vinculados a la toma de decisiones, el trabajo colectivo y la apropiación del conocimiento escolar. No obstante, su desarrollo evidenció que la sostenibilidad de estas propuestas depende también de condiciones institucionales que acompañen la innovación pedagógica, tales como mayor flexibilidad curricular, formas de evaluación coherentes con el trabajo colaborativo y espacios institucionales que respalden el desarrollo de experiencias educativas contextualizadas.

Finalmente, el estudio reconoce como limitación el carácter localizado de la experiencia y su desarrollo en un contexto institucional específico. En este sentido, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de experiencias similares en diferentes contextos educativos, así como en estudios longitudinales que permitan comprender con mayor claridad los efectos de estas mediaciones pedagógicas en la construcción de la agencia juvenil y en la resignificación del aprendizaje escolar. Asimismo, resulta pertinente

Cómo citar
Cardenas-Silva, P. (2026). La Tienda Virtual como Experiencia de Aprendizaje Situado en la Educación Media. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 356-365. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.797

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
356-365

explorar el impacto de este tipo de propuestas en otros niveles educativos y en distintas áreas del currículo, con el fin de ampliar la comprensión del papel de las tecnologías como mediaciones pedagógicas situadas en los procesos de innovación educativa.

Conflictos de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés de carácter personal, académico, institucional o financiero relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados.

Declaración de Financiamiento

El autor declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales. El estudio se desarrolló con recursos propios en el marco de un proceso de investigación académica.

Declaración de ética

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos establecidos para los estudios en el ámbito educativo. La participación de los estudiantes y docentes se realizó de manera voluntaria y con consentimiento informado, garantizando la confidencialidad y el anonimato de la información recopilada. Los datos obtenidos se utilizaron exclusivamente con fines académicos y de investigación, resguardando la identidad de los participantes y evitando cualquier información que pudiera afectar a las personas o a las instituciones educativas involucradas.

Referencias

Barráez-Herrera, D. P. (2022). Metaversos en el Contexto de la Educación Virtual. *Revista Docentes 2.0*, 13(1), 11–19. https://doi.org/10.37843/rted.v13i1.300

Biesta, G. (2017). The Rediscovery of Teaching (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617497

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.

Coll, C. (2013). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. Fundación Santillana.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.

Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). A rich seam: How new pedagogies find deep learning. Pearson.

Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. Continuum. https://doi.org/10.5040/9781441190224

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action (Vol. 1). Beacon Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (6th ed.). Routledge.

Mitra, D. L. (2018). Student voice in secondary schools: The possibility for deeper change. Journal of Educational Administration, 56(4), 473–487. https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007

Rodríguez-Illera, J. L., & Barberà, E. (2020). The use of digital technologies in education: From instrumental use to learning environments. *Comunicar*, 28(64), 9–18. https://doi.org/10.3916/C64-2020-01

Schön, D. A. (1992). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Selwyn, N. (2016). Education and technology: Key issues and debates (2nd ed.). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781474243682

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE.

Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: Reclaiming healing in education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198712824.001.0001

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

ARTICLE

Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination

La Comunicación Audiovisual en la Percepción de la Divulgación Científica de Estudiantes Universitarios

Jean Carlos Bayona-Ramirez[1], Sarely Jaseydi Gaona-Lopez[2], Marco Antonio Cabrera-Atoche[3] y Sherly Francisco Izquierdo-Valladares[4]

[1]Universidad Nacional de Tumbes, Tumbes, Perú, email: 200366162@untumbes.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Tumbes, Tumbes, Perú, email: 200413171@untumbes.edu.pe
[3]Universidad Nacional de Tumbes, Tumbes, Perú, email: mcabreraa@untumbes.edu.pe
[4]Universidad Nacional de Tumbes, Tumbes, Perú, email: sizquierdov@untumbes.edu.pe

Received: Noviembre 17, 2025 | **Accepted:** Marzo 17, 2026 | **Published:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.779

ABSTRACT

Videos constituted a relevant tool for the dissemination of academic and scientific material, especially in digital contexts, where students consume information mainly through audiovisual formats. The objective of the study was to analyze which elements or factors of audiovisual communication predict the perception of science communication among Social Sciences students at the National University of Tumbes during the 2025 period. The research followed the positivist paradigm, with a hypothetico-deductive method and quantitative approach, under a non-experimental, correlational-explanatory, cross-sectional design. The population consisted of 1,124 students, and the researchers selected a probabilistic sample of 347 participants. They applied two structured questionnaires with a five-option Likert scale, organized by dimensions and validated through expert judgment; the researchers estimated reliability with McDonald's Omega coefficient. Data analysis included descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov normality tests, Spearman's rho correlation, and ordinal logistic regression to identify predictive factors. The results showed that the probability of reaching higher levels of science communication increased when the videos presented a coherent and easy-to-understand message (P10; OR=1.805; p=0.004), relevant content (P11; OR=1.579; p=0.011), integration of text or graphics (P14; OR=1.580; p=0.037), and fluidity in shots and angles (P4; OR=1.435; p=0.042). Likewise, the global correlation between audiovisual communication and science communication showed a positive and significant result (rho=0.194; p=0.001), although with low magnitude. By dimensions, morphology, semantics, and aesthetics showed significant but weak associations, whereas syntax and expression did not reach statistical significance.

KEYWORDS: Audiovisual communication, scientific dissemination, university students, perception.

RESUMEN

Los videos constituyeron una herramienta relevante para la difusión de material académico y científico, especialmente en contextos digitales, donde los estudiantes consumen información principalmente en formatos audiovisuales. El objetivo del estudio fue analizar qué elementos o factores de la comunicación audiovisual predicen la percepción de la divulgación científica en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Tumbes durante el periodo 2025. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con método hipotético-deductivo y enfoque cuantitativo, bajo un diseño no experimental de tipo correlacional-explicativo y corte transversal. La población estuvo conformada por 1124 estudiantes y se seleccionó una muestra probabilística de 347 participantes. Se aplicaron dos cuestionarios estructurados con escala Likert de cinco opciones, organizados por dimensiones y validados mediante juicio de expertos; la confiabilidad se estimó a través del coeficiente Omega de McDonald. Los datos se analizaron mediante estadística descriptiva, pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, correlación de rho de Spearman y regresión logística ordinal para identificar factores predictivos. Los resultados evidenciaron que la probabilidad de ubicarse en niveles superiores de divulgación científica aumentó cuando los videos presentaron un mensaje coherente y fácil de comprender (P10; OR=1,805; p=0,004), contenido relevante (P11; OR=1,579; p=0,011), integración de texto o gráficos (P14; OR=1,580; p=0,037) y fluidez de planos y ángulos (P4; OR=1,435; p=0,042). Asimismo, la correlación global entre la comunicación audiovisual y la divulgación científica fue positiva y significativa (rho=0,194; p=0,001), aunque de baja magnitud. Por dimensiones, morfología, semántica y estética presentaron asociaciones significativas, aunque débiles, mientras que sintaxis y expresión no alcanzaron significancia estadística.

PALABRAS CLAVE: Comunicación audiovisual, divulgación científica, estudiantes universitarios, percepción.

How to Cite

Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

Introduction

Videos constituted a relevant tool for the dissemination of academic and scientific material, especially in digital contexts, where students consume information mainly through audiovisual formats. During the COVID-19 pandemic, the need to counter misinformation became evident, which led scientists and research centers to adopt approaches consistent with current habits of information consumption, such as audiovisual media on social networks (Caraguay et al., 2024). Traditional formats of scientific communication have lost interest and relevance, especially among young people, who prefer audiovisual content on social networks because of its reliability and ease of understanding (Velarde et al., 2024). Youth interest in science relates to the rise of digital platforms such as Facebook, TikTok, and YouTube, which incorporate audiovisual communication and facilitate science communication (Ojeda & García, 2022).

Nevertheless, in Peruvian universities, science communication in audiovisual format faces technical and narrative limitations, such as inappropriate use of shots, deficient editing, and low audio quality, which affect the clarity and effectiveness of the message. At the National University of Tumbes (UNTUMBES), these deficiencies influence the perception of science communication on social networks. To improve this situation, audiovisual production should follow professional sound and visual quality standards, as well as appropriate narrative and aesthetic criteria. In addition, UNTUMBES should create a scientific editorial line on social networks and train university teams in the production and editing of scientific content.

At the international level, Bao et al. (2023) demonstrated that aesthetic deficiencies harm the viewer's experience. Piccolo et al. (2023) concluded that videos without sound may distort the message and affect the perception of truthfulness. Galatsopoulou et al. (2022) showed that videos improve student motivation and engagement in active learning. Rowley and Carter (2019) emphasized that brevity and clarity in videos enhance comprehension, although excessive simplification may reduce the depth of knowledge. In Peru, Lozano and Ocaña (2021) found that 95% of students positively value audiovisual messages, while Veintemilla (2020) indicated that 39% of students perceive videos as high-impact resources and that 85% prefer accessible rather than technical language.

In support of the above, the study posed the following general question: What factors of audiovisual communication predict the perception of Social Sciences students at UNTUMBES regarding science communication in 2025? The study formulated the specific questions as follows: Is there a relationship between audiovisual communication, morphology, syntax and expression, semantics, aesthetics, and science communication in 2025? Therefore, the general objective is to analyze which elements or factors of audiovisual communication predict the perception of science communication among Social Sciences students at the National University of Tumbes in 2025. As specific objectives, the study seeks to establish the relationship between audiovisual communication, morphology, syntax and expression; between semantics and aesthetics; and between science communication.

Methodology

The research followed the epistemological current of positivism. From the perspective of Outhwaite (2015), positivism constitutes a philosophical and methodological orientation that postulates that social reality can undergo objective examination and empirical apprehension through systematic observation and logical-rational inference. In relation to this, the study adopted a quantitative approach. According to Sciberras and Dingli (2023), this approach requires the operationalization and measurement of the phenomenon under study through numerical data to describe, analyze, and contrast it rigorously.

On the other hand, the study had a non-experimental design. According to Hernández et al. (2014), in this design the researcher observes and quantifies the variables in their usual environment, without intervention or control over them, to understand the phenomenon as it occurs spontaneously in its original condition. Likewise, the study had a correlational-explanatory type. According to Sullivan (2021), this type examines the degree and direction of the relationship between two or more variables. Yüce (2024) states that explanatory research seeks to identify mechanisms

How to Cite
Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

and causes of little-studied phenomena, as well as to establish causal relationships between variables to understand social processes. Finally, the study had a cross-sectional scope. According to Kesmodel (2018), this type of observational study examines information from a population at a single point in time.

In addition, the population, according to Hernández and Mendoza (2018), refers to the universe of people, objects, or events that share one or more characteristics, which allows delimitation and organization into a relatively homogeneous set and provides a reference for data analysis and interpretation. In this research, the population consisted of 1,124 students enrolled in the 2025-II period and affiliated with the Faculty of Social Sciences.

The sample consisted of 347 students, and a probabilistic procedure selected the participants. In the terms of Spolarich (2023), sample selection refers to the procedure through which the researcher chooses a relevant and representative subset of the population to describe it and make inferences about the entire set. Although the analysis of only a fraction proves more practical and efficient than the coverage of the complete universe, it involves a margin of error and certain inaccuracies inherent in any estimation.

The study used the survey as the research technique. The researchers obtained the information directly from the students through the face-to-face administration of structured questionnaires that measured their perceptions of the variables analyzed. In line with this, Hernández et al. (2014) argue that this technique is appropriate when the aim is to collect quantifiable data from a delimited population, without intervention in or manipulation of the variables.

With respect to the research tool, the study used two self-developed structured questionnaires, organized by dimensions and formulated with a five-option Likert scale: Never, Almost never, Sometimes, Almost always, and Always. Expert judgment provided validation, and McDonald's Omega coefficient assessed reliability. Table 1 and Table 2 present the instruments below:

Table 1

Research Instrument – Audiovisual Communication.

RATING SCALE: 3 = ALWAYS 2 = SOMETIMES 1 = NEVER						
	Indicator / Items	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
DIMENSION: MORPHOLOGY						
P1	The visual quality of the scientific videos produced by UNTUMBES facilitates the understanding of science					
P2	The sound quality of the scientific videos produced by UNTUMBES facilitates the understanding of the content					
P3	The resolution and quality of the scientific videos produced by UNTUMBES facilitate the understanding of scientific topics					
DIMENSION: SYNTAX AND EXPRESSION						
P4	The shots and angles in the scientific videos produced by UNTUMBES allow a fluid presentation of the content					
P5	The rhythm and continuity of the scientific videos produced by UNTUMBES allow a fluid understanding of the content					
P6	The camera movement in the scientific videos produced by UNTUMBES is appropriate for drawing attention to the topic being explained					
P7	The use of lighting and colors in the scientific videos produced by UNTUMBES draws attention to the topic being presented					
DIMENSION: SEMANTICS						
P8	The idea or central meaning of the content in the scientific videos is clear and easy to understand					
P9	The scientific videos produced by UNTUMBES allow a correct interpretation of the symbolic or subjective aspects of the scientific content presented					

How to Cite
Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

P10	The message in the scientific videos produced by UNTUMBES is coherent and easy to understand					
P11	The ideas or content presented in the scientific videos produced by UNTUMBES are relevant to their academic learning					
DIMENSION: AESTHETICS						
P12	The use of stylistic resources such as typography, filters, graphics, etc. in the scientific videos produced by UNTUMBES facilitates the understanding of the topic presented					
P13	The creative style in the scientific videos motivates interest in the topic being presented					
P14	The integration of different visual elements such as text or graphics in the scientific videos produced by UNTUMBES improves the understanding of science					
P15	The aesthetics of the scientific videos are attractive and motivate interest in science					

Note. Self-developed instrument (2025).

Table 2

Research Instrument – Science Communication.

RATING SCALE: 3 = ALWAYS 2 = SOMETIMES 1 = NEVER						
Indicator / Items		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
DIMENSION: ACCESSIBILITY						
P1	The scientific contents presented by UNTUMBES are accessible to all students					
P2	The science communication materials produced by UNTUMBES are available in formats that are convenient for viewing					
P3	The scientific contents produced by UNTUMBES are available on the internet					
DIMENSION: COMPREHENSIBILITY						
P4	The language used when communicating science by UNTUMBES is simple and easy to understand					
P5	The scientific content uses examples that facilitate the understanding of the topics presented					
DIMENSION: INTERACTIVITY						
P6	Videos with scientific content are easy to find on platforms such as YouTube, Instagram, or Facebook					
P7	The scientific videos produced by UNTUMBES allow feedback to be received during viewing					
P8	Some option is provided to conduct surveys, votes, or reactions during the viewing of the videos					
DIMENSION: CREDIBILITY						
P9	The information presented in the videos with scientific content produced by UNTUMBES is reliable					
P10	The information presented in the scientific videos of UNTUMBES projects support or scientific evidence					
P11	The scientific videos produced by UNTUMBES are presented by experts in the scientific field					
DIMENSION: IMPACT						
P12	Science communication by UNTUMBES has a positive impact on my learning					
P13	Science communication by UNTUMBES has helped me understand complex concepts					
P14	Science communication by UNTUMBES awakens the desire to learn about other scientific topics					
P15	Science communication by UNTUMBES motivates involvement in scientific activities, such as attending conferences or events					

Note. Self-developed instrument (2025).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

The expert judgment of three specialists in methodology, statistics, and audiovisual production evaluated content validity. Over two months, the experts reviewed each item for clarity, relevance, and coherence with the dimensions; they issued observations and reformulated the statements, order, and response options until they reached consensus. Then, the study synthesized their ratings through Aiken's V and obtained values of 1.00 for each item and for overall validity, as shown in Figure 1 and Figure 2:

Figure 1

Aiken's V for Audiovisual Communication.

Description	E1	E2	E3	Sum	Aiken's V $V = \frac{\Sigma s}{n(c-1)}$	Valid
P1. The visual quality of the scientific videos produced by UNTSUMBES facilitates the understanding of science.	1	1	1	3	1.00	Yes
P2. The sound quality of the scientific videos produced by UNTSUMBES facilitates understanding of the content.	1	1	1	3	1.00	Yes
P3. The resolution and quality of the scientific videos produced by UNTSUMBES facilitate understanding of scientific topics.	1	1	1	3	1.00	Yes
P4. The shots and angles in the scientific videos produced by UNTSUMBES allow a visual presentation of the content.	1	1	1	3	1.00	Yes
P5. The rhythm and continuity of the scientific videos produced by UNTSUMBES allow a fluid understanding of the content.	1	1	1	3	1.00	Yes
P6. The camera movement in the scientific videos produced by UNTSUMBES is adequate to draw attention to the topic being explained.	1	1	1	3	1.00	Yes
P7. The use of lighting and colors in the scientific videos produced by UNTSUMBES draws attention to the topic presented.	1	1	1	3	1.00	Yes
P8. The main idea or central meaning of the content in the scientific videos is clear and easy to understand.	1	1	1	3	1.00	Yes
P9. The scientific videos produced by UNTSUMBES allow a correct interpretation of the symbolic or subjective aspects of the scientific content presented.	1	1	1	3	1.00	Yes
P10. The message of the scientific videos produced by UNTSUMBES is coherent.	1	1	1	3	1.00	Yes
P11. The ideas or content presented in the scientific videos produced by UNTSUMBES are relevant to academic learning.	1	1	1	3	1.00	Yes
P12. The use of aesthetic resources such as typography, filters, graphics, etc., in the scientific videos produced by UNTSUMBES facilitates understanding of the topic presented.	1	1	1	3	1.00	Yes
P13. The creative style in the visual or mixed scientific videos produced by UNTSUMBES improves understanding of science.	1	1	1	3	1.00	Yes
P14. The integration among the different visual elements such as text or graphics in the scientific videos produced by UNTSUMBES improves understanding of science.	1	1	1	3	1.00	Yes
P15. The aesthetics of the scientific videos are attractive and positively influence interest in science.	1	1	1	3	1.00	Yes
OVERALL VALIDITY					1.00	Yes
	Yes	No				
	1	0				

Note. Expert validation (2025).

Figure 2

Aiken's V for Science Communication.

Description	E1	E2	E3	Sum	Aiken's V $V = \Sigma s / n(c-1)$	Valid
P1. The scientific content presented by UNTUMBES is accessible to all students.	1	1	1	3	1.00	Yes
P2. The scientific dissemination materials produced by UNTUMBES are available in formats that are convenient for viewing.	1	1	1	3	1.00	Yes
P3. The scientific content produced by UNTUMBES is available on the internet.	1	1	1	3	1.00	Yes
P4. The language used in UNTUMBES scientific dissemination is simple and easy to understand.	1	1	1	3	1.00	Yes
P5. The scientific content uses examples that facilitate understanding of the topics presented.	1	1	1	3	1.00	Yes
P6. Videos with scientific content are easy to find on platforms such as YouTube, Instagram, and Facebook.	1	1	1	3	1.00	Yes
P7. The scientific videos produced by UNTUMBES allow viewers to receive feedback during viewing.	1	1	1	3	1.00	Yes
P8. An option is provided to conduct surveys, voting, or reactions during video viewing.	1	1	1	3	1.00	Yes
P9. The information presented in videos with scientific content produced by UNTUMBES is reliable.	1	1	1	3	1.00	Yes
P10. The information presented in UNTUMBES scientific videos shows scientific support or evidence.	1	1	1	3	1.00	Yes
P11. The scientific videos produced by UNTUMBES are presented by experts in the scientific field.	1	1	1	3	1.00	Yes
P12. UNTUMBES scientific dissemination has a positive impact on my learning.	1	1	1	3	1.00	Yes
P13. UNTUMBES scientific dissemination has helped me understand complex concepts.	1	1	1	3	1.00	Yes
P14. UNTUMBES scientific dissemination awakens the desire to learn about other scientific topics.	1	1	1	3	1.00	Yes
P15. UNTUMBES scientific dissemination motivates involvement in scientific activities, such as attending conferences or events.	1	1	1	3	1.00	Yes
OVERALL VALIDITY					1.00	Yes
	Yes	No				
	1	0				

Note. Expert validation (2025).

At the end of the validation process, the researchers conducted a pilot test to calculate reliability with McDonald's Omega among 105 students of economic sciences, given that they represent 30% of the sample and share certain formative characteristics within the university setting. According to Hernández et al. (2014), a pilot test consists of the preliminary administration of the instrument to a group with characteristics similar to

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

those of the target population, but different from the study sample, to refine it before definitive data collection. Likewise, Hernández et al. (2014) state that reliability refers to the consistency of the results obtained from the items in the pilot test. The results show good coefficients, as Table 3 presents below:

Table 3

Reliability Test – McDonald's Omega.

Reliability statistic / Variable	McDonald's Omega	No. of elements
Audiovisual communication	,933	15
Morphology	.818	3
Syntax and/or Expression	.754	4
Semantics	.847	4
Aesthetics	.756	4
Science communication	,941	15
Accessibility	,750	3
Comprehensibility	,697	2
Interactivity	,762	3
Credibility	,823	3
Impact	,843	4

Note. Data obtained through statistical correlation in SPSS, compiled by the author (2025).

Subsequently, the researchers processed the data with SPSS statistical software. In the first stage, they performed descriptive statistics through frequencies and percentages, with the purpose of identifying the perception levels of the variables audiovisual communication and science communication, as well as their respective dimensions. In the second stage, they evaluated data normality through the Kolmogorov-Smirnov test to determine the most appropriate type of inferential analysis. Since the results showed that the data did not present a normal distribution, the researchers selected nonparametric statistical tests.

Consequently, the researchers used Spearman's rho correlation coefficient to analyze the relationship between audiovisual communication and science communication, as well as between their respective dimensions. This procedure allowed the estimation of the direction and magnitude of the associations between the variables studied. Additionally, to identify the factors of audiovisual communication that predict the perception of science communication, the researchers applied an ordinal logistic regression model, with the levels of science communication as the dependent variable and the audiovisual communication items as predictor variables. This model allowed the estimation of the probability that the dependent variable would reach higher levels based on the different components that the study evaluated in the scientific videos.

Results

In general terms, the results showed that audiovisual communication has a positive and significant relationship with science communication as perceived by the students, although with low magnitude. Likewise, the predictive analysis showed that certain audiovisual components, particularly message coherence, content relevance, integration of graphic resources, and fluidity in shots and angles, increase the probability that students perceive science communication at higher levels. The researchers performed the statistical analyses with a sample of 347 students from the Faculty of Social Sciences of the National University of Tumbes.

This section presents the study results at two levels of analysis: descriptive and inferential. First, it presents the descriptive findings from the distribution of frequencies and percentages of the variables audiovisual communication and science communication, as well as their respective dimensions, to identify students' perception levels. Subsequently, it presents the results of the inferential analysis, including normality tests, Spearman's rho correlation to estimate the relationship between the variables and their dimensions, and ordinal logistic regression to identify the factors of audiovisual communication that predict science communication levels. These analyses examined both the association between the variables and the specific contribution of the different audiovisual components to students' perception of science communication.

Descriptive Results

The descriptive results characterized students' perception levels regarding the variables of audiovisual communication and science communication, as well as their dimensions. To this end, the researchers analyzed the frequencies and percentages of the responses obtained through the questionnaires applied to the study sample, which

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

allowed the identification of the distribution of low, regular, and high levels in each variable. This initial analysis offered a general view of data behavior and facilitated the understanding of the predominant trends in student perceptions before the inferential analysis of the relationships between the variables.

Table 4

Cross-Frequency of Audiovisual Communication and Science Communication.

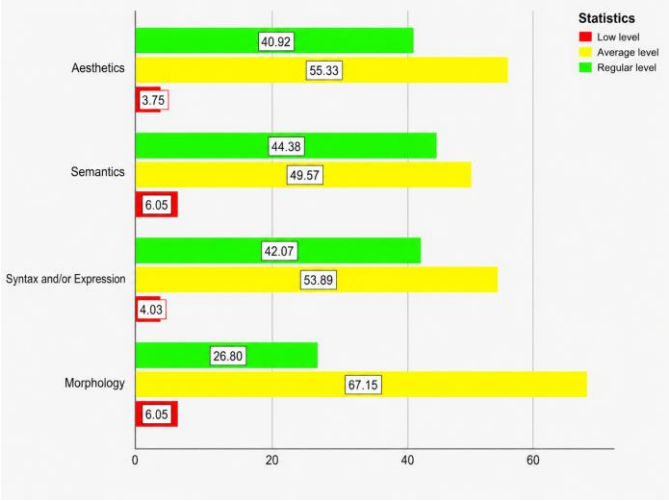
Audiovisual communication	Science communication: Low level	Science communication: Regular level	Science communication: High level	Total
Low level (% of total)	0.3%	1.2%	0.6%	2.0%
Regular level (% of total)	4.9%	32.9%	22.5%	60.2%
High level (% of total)	1.4%	15.6%	20.7%	37.8%
Total (% of total)	6.6%	49.6%	43.8%	100.0%

Note. Survey data analyzed in SPSS (2025).

Table 4 shows that, when students perceived audiovisual communication at more favorable levels, science communication also tended to reach higher ranges. Audiovisual communication appeared mostly at regular (60.2%), high (37.8%), and low (2%) levels, while science communication showed a main distribution across regular (49.6%), high (43.8%), and low (6.6%) levels. In the joint distribution, the regular-regular (32.9%) and high-high (20.7%) combinations concentrated the greatest weight, followed by regular-high (22.5%) and high-regular (15.6%).

Figure 3

Levels of the Dimensions of the Audiovisual Communication Variable.



Note. Survey data analyzed in SPSS (2025).

Figure 3 shows the results for the dimensions of audiovisual communication. The morphology dimension evaluated the technical quality of visual and sound elements. In this dimension, 67.15% of students placed it at a regular level, 26.80% at a high level, and 6.05% at a low level. The syntax and expression dimension assessed shot composition, movement, rhythm, lighting, and colors; 53.89% of students placed it at a regular level, 42.07% at a high level, and only 4.03% at a low level.

The semantics dimension focused on message clarity and coherence. In this dimension, 49.57% of students placed it at a regular level, 44.38% at a high level, and 6.05% at a low level. Finally, the aesthetics dimension evaluated stylistic resources and visual creativity; 55.33% of students placed it at a regular level, 40.92% at a high level, and 3.75% at a low level.

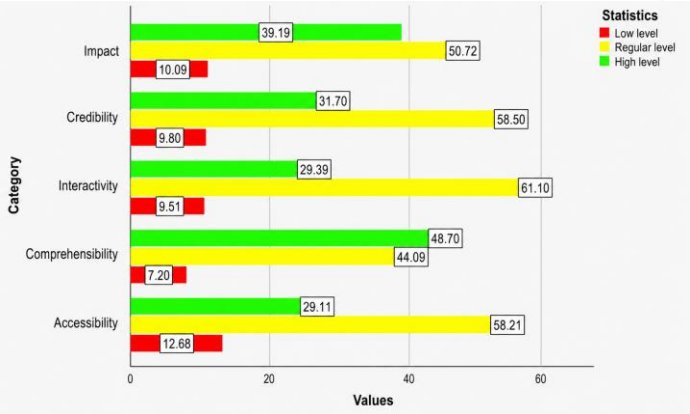
Figure 4

Levels of the Dimensions of the Science Communication Variable.

How to Cite
Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377



Note. Survey data analyzed in SPSS (2025).

Figure 4 shows the results for the dimensions of science communication.. students placed accessibility at a regular level (58.21%), a high level (29.11%), and a low level (12.68%). In comprehensibility, 48.70% of students rated the content at a high level, 44.09% at a regular level, and 7.20% at a low level. In the interactivity dimension, 61.10% of students identified a regular level of participation and feedback in the content, 29.39% rated it as high, and 9.51% as low. For credibility, 58.50% of students valued the scientific videos as moderately reliable, 31.70% considered them highly reliable, and 9.80% perceived them as poorly reliable. Finally, in the impact dimension, 50.72% of students identified a medium impact on their academic development, motivation, and interest in research, while 39.19% rated it as high and 10.09% as low.

Inferential Results

The inferential results allowed the examination of the statistical relationship between audiovisual communication and science communication, as well as the identification of the specific factors that influence students' perception of this relationship. Initially, the researchers evaluated data distribution through normality tests to determine the most appropriate type of statistical analysis. Subsequently, they applied Spearman's Rho correlation coefficient to estimate the magnitude and direction of the association between the variables and their dimensions. Finally, they used an ordinal logistic regression model to identify the components of audiovisual communication that predict the probability that students perceive science communication at higher levels. These analyses allowed an understanding of both the existence of significant relationships between the variables and the specific contribution of certain audiovisual elements to students' perception of science communication.

Table 5

Normality Tests.

Variable/Dimension	Kolmogorov-Smirnov	N	Sig.
Morphology	0.142	347	0.001
Syntax and/or expression	0.173	347	0.001
Semantics	0.120	347	0.001
Aesthetics	0.141	347	0.001
Audiovisual communication	0.148	347	0.001
Accessibility	0.149	347	0.001
Comprehensibility	0.158	347	0.001
Interactivity	0.154	347	0.001
Credibility	0.151	347	0.001
Impact	0.142	347	0.001
Science communication	0.093	347	0.001

Note. Data analyzed in SPSS (2025).

Regarding the normality test applied to the dimensions and variables of the study, all cases obtained a significance value of p = 0.001, which indicates that the scores did not fit a normal distribution. Consequently, the researchers used nonparametric techniques for the inferential analysis, specifically Spearman's Rho to estimate associations

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

and ordinal logistic regression to model the dependent variable across ordered levels.

Table 6

Model Fitting Information – Goodness of Fit.

Model / Statistic	-2 Log Likelihood	Chi-square	df	Sig.
Intercept only	515.840			
Final	435.291	80.549	15	.000
Goodness of fit: Pearson		622.650	291	.000
Goodness of fit: Deviance		398.100	291	.000
Pseudo R-squared: Cox and Snell	0.207			
Pseudo R-squared: Nagelkerke	0.249			
Pseudo R-squared: McFadden	0.131			

Note. Data analyzed in SPSS (2025).

In global terms, the final model showed significant improvement compared with the intercept-only model, with a reduction in the -2 log-likelihood from 515.840 to 435.291 ($\chi^2 = 80.549$; df = 15; $p < 0.001$). This result shows that the set of predictors contributed relevant information to the model. Nevertheless, the goodness-of-fit statistics showed discrepancies between observed and estimated values (Pearson = 622.650; Deviance = 398.100; df = 291; $p < 0.001$); therefore, the researchers should interpret the model with caution. Finally, the pseudo-coefficients of determination (Cox & Snell = 0.207; Nagelkerke = 0.249; McFadden = 0.131) indicate a limited to moderate explanatory capacity. The researchers applied ordinal logistic regression with the levels of science communication (low, regular, and high) as the dependent variable and the items of audiovisual communication as predictor variables.

Table 7

Ordinal Logistic Regression – Audiovisual Communication Items in Science Communication.

Parameter	B	Std. Error	Wald CI Lower	Wald CI Upper	Wald χ^2	df	Sig.	Exp(B)	Exp(B) CI Lower	Exp(B) CI Upper
[Science communication=Never]	,728	,5685	-,386	1,843	1,642	1	,200	2,072	,680	6,313
[Science communication=Sometimes]	4,119	,6016	2,939	5,298	46,866	1	,000	61,477	18,906	199,900
P1	-,137	,1520	-,435	,161	,815	1	,367	,872	,647	1,174
P2	-,079	,1836	-,439	,281	,184	1	,668	,924	,645	1,324
P3	-,370	,1849	-,732	-,007	4,002	1	,045	,691	,481	,993
P4	,361	,1774	,013	,709	4,145	1	,042	1,435	1,014	2,031
P5	,000	,1795	-,352	,352	,000	1	,999	1,000	,704	1,422
P6	,111	,1278	-,139	,361	,755	1	,385	1,117	,870	1,435
P7	-,322	,1856	-,686	,041	3,018	1	,082	,724	,504	1,042
P8	-,173	,2153	-,595	,249	,643	1	,423	,841	,552	1,283
P9	,254	,1856	-,110	,617	1,868	1	,172	1,289	,896	1,854
P10	,591	,2040	,191	,990	8,382	1	,004	1,805	1,210	2,692
P11	,457	,1797	,105	,809	6,460	1	,011	1,579	1,110	2,245
P12	-,094	,1488	-,386	,197	,402	1	,526	,910	,680	1,218
P13	-,149	,1512	-,445	,148	,968	1	,325	,862	,641	1,159
P14	,457	,2193	,028	,887	4,350	1	,037	1,580	1,028	2,428
P15	,083	,1553	-,222	,387	,283	1	,595	1,086	,801	1,472
(Scale)	1a									

Note. Significant items: P4 = Fluid shots and angles; P10 = The coherent and easy-to-understand message; P11 = The ideas or content are relevant; and P14 = The integration of text or graphics.

In general terms, most items did not reach statistical significance; however, four components showed a relevant and consistent contribution. Specifically, videos with a coherent and easy-to-understand message, relevant content, effective integration of text or graphics, and fluid shots and angles increased the probability that students would value science communication in higher categories.

How to Cite
Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

Table 8

Correlation of Audiovisual Communication and Its Dimensions with Science Communication.

Spearman's Rho	Science communication: Correlation coefficient	Sig.	N
Audiovisual communication	,194**	,001	347
Morphology	,106*	,049	347
Syntax and expression	,105	,051	347
Semantics	,135*	,012	347
Aesthetics	,143**	,008	347

Note. Data obtained through statistical correlation in SPSS (2025).

The analysis showed a positive and statistically significant relationship between audiovisual communication and science communication (Rho = 0.194; p = 0.001). Nevertheless, the effect size remains low, so the finding suggests a real association, although with limited practical relevance. Better evaluations of audiovisual communication tend to correspond to slightly higher evaluations of science communication, which suggests the possible influence of additional variables not included in the model.

When analyzed by dimensions, morphology, semantics, and aesthetics showed significant relationships, all with low magnitudes. By contrast, syntax and expression did not reach statistical significance. In summary, the results indicate that message clarity and aesthetic resources show greater consistency in their association with science communication, although the observed effect remains reduced.

Discussion

In response to the research question, the results indicate that some components of audiovisual communication predict the perception of science communication; however, the effect concentrates on specific factors. In the ordinal model (Table 7), the probabilities of reaching higher levels of science communication increase significantly when students perceive a coherent and easy-to-understand message (P10; OR = 1.805; p = 0.004), when they consider the content relevant (P11; OR = 1.579; p = 0.011), when text or graphics support the explanation (P14; OR = 1.580; p = 0.037), and when the videos present fluid shots and angles (P4; OR = 1.435; p = 0.042). Therefore, the perception of science communication improves above all when the video remains understandable, provides value, and guides comprehension through visual resources.

This confirms Piccolo et al. (2023), who highlighted how the integration of auditory elements influences public perception and trust in science communication. Likewise, Galatsopoulou et al. (2022) concluded that technical factors, such as audio and video quality, have importance. Finally, Rowley and Carter (2019) underscored the importance of audiovisual quality for effective communication, especially with non-specialized audiences, and emphasized that visual and sound clarity plays a decisive role in the transmission of complex scientific messages.

In the syntax and expression dimension, which includes shots, angles, narrative rhythm, scene continuity, and camera movement in the scientific videos produced by UNTUMBES, the results did not show a statistically significant relationship with the perception of science communication. This finding suggests that, although the technical aspects of audiovisual composition may contribute to the narrative quality of the content, their influence on student perception may remain secondary compared with factors linked to message clarity and content relevance. However, studies such as Lozano and Ocaña (2021) indicate that factors such as visual composition, shots, and angles may facilitate the interpretation of audiovisual messages in educational contexts, which suggests that their impact may depend on the context of use and the type of scientific content presented.

In the semantics dimension, associated with the clarity, coherence, and meaning of the scientific message in the videos, the results showed a significant relationship with the perception of science communication. This result reinforces the idea that content comprehension depends largely on the way the message receives structure and reaches the public. In this sense, the findings coincide with Rowley and Carter (2019), who emphasize that clarity, brevity, and discourse organization represent fundamental elements to capture the attention of non-specialized audiences. Similarly, Veintemilla (2020)

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

corroborated that well-structured audiovisual resources favor the understanding of scientific concepts, especially when they use accessible and contextualized language.

In the aesthetics dimension, linked to visual resources, creativity, and visual attractiveness of the content, the results showed a significant association with the perception of science communication, although with low magnitude. This finding suggests that aesthetic aspects may help generate greater interest and motivation toward scientific content, although they do not constitute the only determining factor in the assessment of science communication. These results relate to Bao et al. (2023), who warn that, although many scientific videos contain valuable information, they often lack aesthetic appeal, which may affect the viewer's experience. In the UNTUMBES context, students evaluated audiovisual aesthetics at predominantly medium levels, which suggests opportunities to improve the audiovisual production of scientific content for university audiences.

Overall, the results showed positive and statistically significant associations between the variables and the dimensions; however, the effect sizes remained low, so these relationships represent real links with limited practical scope. By contrast, syntax and expression did not reach statistical significance; therefore, the correlational analysis does not support the attribution of a global impact on the perception of science communication to this dimension.

As limitations, the study used a cross-sectional design; therefore, the results should reflect associations and not causal evidence. In addition, the information came from self-report questionnaires, which may introduce biases derived from students' subjective perception. The sample also came from a single faculty and a specific academic period, which restricts the scope of generalization. Finally, given that the observed relationships showed low magnitude, other variables may intervene, such as interest in science, source credibility, or digital consumption habits, which also influence the assessment of science communication.

As future directions, the study should expand to other faculties and university contexts and incorporate complementary variables that allow a more precise explanation of student perception. Likewise, future research should implement longitudinal designs or interventions that evaluate changes in perception after concrete improvements in message clarity, visual resources, and technical quality. Lastly, a qualitative component, such as interviews or focus groups, would allow deeper understanding of how students construct their judgment about science communication and which audiovisual elements they consider most decisive.

Conclusions

The study shows the importance of audiovisual communication as a relevant factor in the perception of science communication among Social Sciences students at the National University of Tumbes. The results show a positive relationship between both variables, although with low magnitude, which indicates that the quality of audiovisual resources may contribute to better comprehension and valuation of scientific content. In particular, message coherence, content relevance, integration of texts or graphics, and fluidity in shots and angles favored students' perception of science communication at higher levels.

From a prospective standpoint, the findings suggest that stronger audiovisual resources in science communication may positively influence the way students access, understand, and value scientific knowledge. In this sense, improvements in content accessibility, interactivity, and aesthetic creativity could favor more meaningful learning processes and stimulate student interest in science. Similarly, these results provide empirical evidence that may guide the design of institutional strategies for the production and dissemination of scientific content in university digital environments.

Finally, future research should deepen the study of audiovisual communication in educational contexts through longitudinal or experimental methodological designs that allow the analysis of changes in student perception over time. Future studies should also incorporate additional variables, such as interest in science, digital consumption habits, and source credibility, to understand more comprehensively the factors that influence science communication. Likewise, scientific and educational institutions should strengthen audiovisual production through narrative, visual, and sound quality standards

How to Cite
Bayona-Ramirez, J., Gaona-Lopez, S., Cabrera-Atoche, M., & Izquierdo-Valladares, S. (2026). Audiovisual Communication in University Students' Perceptions of Scientific Dissemination. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 366-377. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.779

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
366-377

that favor more effective and accessible science communication for university audiences.

Conflicts of Interest

The authors declare that there are no conflicts of interest related to the conduct of this research or to the interpretation and publication of its results.

Funding Statement

The authors declare that this research did not receive funding from public, private, or commercial institutions and was developed with the researchers' own resources.

Ethics Statement

The research was developed in accordance with the ethical principles of scientific research and international standards for studies involving human participants. Student participation was voluntary, and anonymity and confidentiality of the information provided through the applied questionnaires were guaranteed. The data collected were used exclusively for academic and scientific purposes, avoiding the identification of participants at any stage of the research and publication process.

References

Bao, F., Tingting, Z., & Jin, L. (2023). Research on film aesthetic characteristics of science & technology report video. *Art and Performance Letters*, 4(9), 58–61. https://doi.org/10.23977/artpl.2023.040911

Caraguay, M., Quito-Ulloa, M., Barnuevo, X., & Enríquez-Fierro, C. (2024). Periodismo y divulgación científica: Una mirada con perspectiva teórica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 252-260. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.470

Galatsopoulou, F., Kenterelidou, C., Kotsakis, R., & Matsiola, M. (2022). Examining students' perceptions towards video-based and video-assisted active learning scenarios in journalism and communication courses. *Education Sciences*, 12(2), 74. https://doi.org/10.3390/educsci12020074

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

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies – what are they good for? *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica*, 97(4), 388–393. https://doi.org/10.1111/aogs.13331

Lozano Ortega, B. I., & Ocaña López, V. D. (2021). *Apreciación del mensaje audiovisual de un documental en estudiantes de una universidad - Lima, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://go.docentes20.com/rsnm

Ojeda Serna, V., & García Ruiz, R. (2022). Divulgación científica en YouTube en Latinoamérica: Estudio de casos de universidades, museos y YouTubers. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(2), 2204. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i2.2204

Outhwaite, R. W. (2015). *Positivism, sociological. En International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2.ª ed.). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32110-9

Piccolo, C., Pellegrini, G., Tulin, M., Szüdi, G., & Bartar, P. (2023). Experimenting with visual content: Online focus group on citizens' perception and trust in science communication. Open Research Europe, 2, 60. https://doi.org/10.12688/openreseurope.14621.2

Rowley Jolivet, E., & Carter Thomas, S. (2019). Scholarly soundbites: Audiovisual innovations in digital science and their implications for genre evolution. In M. J. Luzón & C. Pérez-Llantada (Eds.), *Science communication on the Internet: Old genres meet new genres* (pp. 81–106). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/pbns.308.05row

Sciberras, M., & Dingli, A. (2023). *Quantitative research. En Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19900-4_11

Spolarich, A. E. (2023). Sampling methods: A guide for researchers. *Journal of Dental Hygiene*, 97(4), 73–77. https://go.docentes20.com/r5vjs

Sullivan, S. (2021). *Correlational designs. En Research methods in special education* (1.ª ed.). Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003526315-7

Veintemilla Guzmán, S. D. (2020). *Los aportes de los videos educativos en el aprendizaje del área de Ciencia y Tecnología en el marco de la educación no presencial* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. https://go.docentes20.com/rvp5

Velarde-Camaqui, D., Viehmann, C., Díaz, R., & Valerio-Ureña, G. (2024). Características de los videos que favorecen el engagement de los divulgadores científicos en TikTok. Revista Latina de Comunicación Social, 82, 1–18. https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2232

Yüce, A. (2024). Explanatory research. En P. M. Pedersen (Ed.), *Encyclopedia of sport management* (2.ª ed., pp. 348–349). Edward Elgar Publishing. https://doi.org/10.4337/9781035317189.ch202

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

ARTÍCULO

Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos

Gamified System for Entrepreneurship among Peruvian University Students

Raúl Eleazar Arias-Sánchez[1], Kenia Aguirre-Vilchez[2], Hector Sedano-Quispe[3], Genaro Moreno-Espíritu[4] y Timoteo Quispe-Areche[5]

[1]Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú, email: eleazar.arias@unh.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú, email: kenia.aguirre@unh.edu.pe
[3]Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú, email: hector.sedano@unh.edu.pe
[4]Universidad Nacional del Centro del Perú, Junín, Perú, email: gmeperu@gmail.com
[5]Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú, email: 2020411038@unh.edu.pe

Recibido: Septiembre 7, 2025 | **Aceptado:** Marzo 30, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.758

RESUMEN

El aprendizaje experiencial y la gamificación se han consolidado como estrategias innovadoras para fortalecer la formación en emprendimiento en contextos universitarios, al promover la participación activa y el desarrollo de competencias complejas. En este sentido, el objetivo de la investigación fue diseñar y validar un sistema gamificado denominado Pukllay 2.0, orientado al desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios. El estudio se enmarcó en el paradigma pragmático, bajo el método hipotético-deductivo y un enfoque mixto, de tipo concurrente, con diseño de triangulación, empleando un diseño cuasiexperimental con medición pretest–postest y grupos no equivalentes, de carácter aplicado-explicativo y de corto alcance. La población estuvo conformada por 42 estudiantes universitarios, distribuidos en un grupo experimental y otro de control. Se utilizaron instrumentos validados para medir la usabilidad, la experiencia de usuario, el compromiso y las competencias emprendedoras, complementados con entrevistas semiestructuradas. Los resultados evidenciaron altos niveles de usabilidad y una experiencia positiva, así como mejoras estadísticamente significativas en el reconocimiento de oportunidades, la creatividad y las habilidades de presentación, mientras que otras competencias mostraron tendencias positivas sin alcanzar la significancia estadística. En conclusión, el sistema gamificado demostró ser una estrategia eficaz para fortalecer competencias emprendedoras, incrementar la motivación y promover la participación activa, favoreciendo un entorno de aprendizaje significativo basado en la experimentación.

PALABRAS CLAVE: Emprendimiento, gamificación, universidad, escala, validación.

ABSTRACT

Experiential learning and gamification have emerged as innovative strategies to strengthen entrepreneurship education in university settings by promoting active participation and developing complex competencies. In this regard, the objective of this research was to design and validate a gamified System dubbed Pukllay 2.0 to foster entrepreneurial competencies among university students. he study was framed within the pragmatic paradigm, employing a hypothetico-deductive method and a concurrent mixed-methods design featuring triangulation. It utilized a quasi-experimental design involving pretest-posttest measurements with non-equivalent groups, characterized as applied-explanatory and short-range research. The study population comprised 42 university students, divided into an experimental and a control group. Validated instruments were used to measure usability, user experience, engagement, and entrepreneurial competencies, supplemented by semi-structured interviews. The results demonstrated high levels of usability and a positive user experience, as well as statistically significant improvements in opportunity recognition, creativity, and presentation skills; meanwhile, other competencies showed positive trends that did not reach statistical significance. In conclusion, the gamified system proved to be an effective strategy for strengthening entrepreneurial competencies, boosting motivation, and promoting active participation, thereby fostering a meaningful learning environment grounded in experimentation.

KEYWORDS: Entrepreneurship, gamification, university, scale, validation.

Cómo citar

Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

Introducción

Basado en la teoría del aprendizaje experiencial, los modelos de gamificación y la educación activa en emprendimiento, Pukllay 2.0 combina el juego en equipo con una narrativa globalizada, desafíos basados en escenarios y mecanismos de retroalimentación adaptativos. Asimismo, su diseño se sustenta en los principios del aprendizaje experiencial, que integran la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la participación activa.

La enseñanza del emprendimiento en la universidad enfrenta retos multifactoriales, al respecto, estudios como los realizados por Arias et al. (2020), Araya (2022), Araya (2021) y Mamani et al. (2022) evidencian que los estudiantes suelen mostrar baja motivación, una escasa vinculación con proyectos reales y limitadas oportunidades para aplicar el conocimiento en entornos auténticos o simulados, asimismo, la evaluación de competencias emprendedoras (Chávez, 2020; Quezada et al., 2021) como la detección de oportunidades, la creatividad, la validación de ideas y la comunicación persuasiva presenta dificultades metodológicas, ya que estas habilidades son multidimensionales, contextuales y no siempre observables de forma directa, en este sentido, la gamificación (Gil & Prieto, 2019; Cueva, 2023) ha emergido como una estrategia pedagógica innovadora capaz de transformar la experiencia de aprendizaje.

Del mismo modo, existen antecedentes que lograron integrar mecánicas y dinámicas propias del juego, como retos, niveles, recompensas, narrativas y retroalimentación inmediata (Castellano et al., 2025). Con objetivos académicos claros, la gamificación fomenta el compromiso activo (Olmedo et al., 2024), la persistencia ante la dificultad (Caballero et al., 2025) y la participación colaborativa (Reyes, 2022). Además, en el ámbito del emprendimiento, puede favorecer un entorno seguro para la experimentación, donde el error se interpreta como una oportunidad de aprendizaje (Guerrero et al., 2013) y no como un fracaso definitivo.

La palabra Pukllay proviene del quechua y significa jugar (Zariquiey & Córdova, 2008), y está asociada tradicionalmente a festividades andinas en las que el juego y la competencia simbólica refuerzan la cohesión social y la transmisión cultural. Resalta la idea de 2.0, lo que indica que el sistema posee un componente lúdico y comunitario en el que los estudiantes participan en retos, misiones y proyectos emprendedores ambientados en una narrativa inspirada en la globalización.

Así, el presente estudio se inscribe en esta línea de innovación educativa y la pregunta que guía esta investigación es: ¿De qué manera el diseño y la validación de un sistema gamificado pueden contribuir al desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios peruanos? En este sentido, el trabajo desarrollado tuvo como propósito inicial diseñar y validar un sistema gamificado denominado Pukllay 2.0 orientado al desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios.

Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado y en correspondencia con la generación de conocimiento científico, la investigación se enmarcó en el paradigma pragmático, que permite integrar métodos cuantitativos y cualitativos para abordar fenómenos complejos desde una perspectiva orientada a la solución de problemas (Creswell & Plano Clark, 2018). Se desarrolló bajo el método hipotético-deductivo, orientado a la formulación y contrastación de hipótesis mediante evidencia empírica (Hernández-Sampieri et al., 2018). El estudio adoptó un enfoque mixto, caracterizado por la integración sistemática de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo proceso de investigación. Asimismo, se clasificó como de tipo concurrente, debido a que la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se realizó simultáneamente, lo que permitió su complementariedad. En cuanto al diseño, se empleó un modelo concurrente de triangulación, que permitió contrastar e integrar los resultados obtenidos a partir de ambos enfoques para fortalecer la validez de los hallazgos (Creswell & Plano Clark, 2018). Finalmente, el estudio presentó un corte longitudinal de corto alcance, dado que se analizaron los cambios en los participantes mediante mediciones pretest y postest durante un periodo de intervención de cuatro semanas.

La población de estudio estuvo conformada por 42 estudiantes universitarios peruanos, quienes compartían características pertinentes al objeto de

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

investigación, lo que permitió obtener información relevante sobre el fenómeno analizado (Otzen & Manterola, 2017). Estos participantes se distribuyeron en dos grupos: 21 estudiantes en el grupo experimental y 21 en el grupo de control, lo que permitió comparar la intervención gamificada con la metodología tradicional.

En cuanto a las técnicas de recolección de datos, se empleó la encuesta estructurada, entendida como un procedimiento sistemático que permite obtener información válida para responder a los objetivos de investigación (Bernal, 2010). Esta técnica se aplicó en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la intervención gamificada, con el propósito de medir los cambios en las competencias emprendedoras de los participantes.

Respecto a los instrumentos, se utilizó un cuestionario estandarizado, definido como un recurso que permite recolectar datos de manera válida y confiable (Arias, 2012). Dicho instrumento incluyó la Escala de Usabilidad del Sistema (SUS) y un test de competencias emprendedoras, ambos previamente validados por expertos. Asimismo, se verificó su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, lo que garantizó la consistencia interna de las mediciones.

En relación con el análisis estadístico, se empleó un conjunto de procedimientos orientados a la organización, descripción e interpretación de los datos cuantitativos, con el fin de responder a las hipótesis planteadas (Levin & Rubin, 1998). Se calcularon estadísticos descriptivos, como la media y la desviación estándar, y se aplicaron pruebas inferenciales no paramétricas, específicamente la prueba de Wilcoxon y la prueba U de Mann–Whitney, utilizando el software estadístico SPSS para el procesamiento de los datos.

Finalmente, en el ámbito ético, la investigación se desarrolló conforme a los principios que garantizan la voluntariedad, la confidencialidad y el respeto hacia los participantes (Arias, 2025). En este sentido, se aseguró la obtención del consentimiento informado, la participación voluntaria y el resguardo de la información personal, así como la aprobación correspondiente del comité ético institucional. Como fase previa a la intervención experimental, se adoptó el enfoque de Design Science Research (DSR), orientado al diseño y la validación de artefactos en contextos educativos (López-Villanueva et al., 2025). Este proceso se estructuró en tres fases: relevancia, rigor y diseño.

En la fase de relevancia, se identificaron las necesidades del contexto mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales con 24 estudiantes y 4 docentes universitarios. El análisis cualitativo, mediante la codificación temática, permitió identificar problemáticas como la baja motivación, la limitada conexión con contextos reales y las dificultades en la evaluación de competencias emprendedoras.

En la fase de rigor, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre gamificación, aprendizaje experiencial y emprendimiento, a partir de la cual se definió un marco de seis competencias clave: identificación de oportunidades, creatividad, validación, gestión de recursos, trabajo en equipo y comunicación. Este marco orientó el diseño pedagógico del sistema.

En la fase de diseño, el sistema gamificado Pukllay 2.0 se desarrolló mediante un proceso de prototipado en tres niveles de fidelidad (baja, media y alta), incorporando pruebas de usabilidad iterativas que permitieron ajustar las mecánicas del juego y optimizar la experiencia de aprendizaje.

La validación del sistema se realizó mediante un panel de 10 expertos en innovación educativa, quienes evaluaron la pertinencia y la claridad de sus componentes utilizando el índice V de Aiken, considerando valores ≥ 0.80 como aceptables. Asimismo, se incorporó la retroalimentación de 3 docentes universitarios que implementaron el sistema en el aula, para evaluar su aplicabilidad y factibilidad.

La fase experimental involucró a 42 estudiantes universitarios, distribuidos en un grupo experimental y otro de control. Se aplicó un diseño cuasiexperimental con medición pretest–postest. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos cuantitativos (SUS, UEQ-S, UWES-S, FSS, escalas de competencias) y técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas), lo que permitió un análisis integral del fenómeno.

La intervención se desarrolló durante cuatro semanas, en las que el grupo experimental participó en actividades gamificadas, mientras que el grupo control siguió la metodología tradicional. Posteriormente, se aplicó el postest y se recogió información cualitativa para complementar los resultados. La implementación se desarrolló durante

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espiritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

4 semanas (Tabla 2), siguiendo un diseño cuasiexperimental con medición pretest–postest y grupos no equivalentes (experimental y control).

Tabla 2

Caracterización del Pilotaje.

Semana	Actividad principal	Descripción	Instrumentos aplicados
1	Pretest	Recolección de datos iniciales, aplicación de cuestionarios, rúbricas y escalas de compromiso.	*UWES-S*, *Flow Short Scale*, Escala de autopercepción, rúbricas, cuestionario demográfico.
2	Intervención – Actividad 1 y 2 (Experimental) / Enseñanza tradicional (Control)	El grupo experimental inicia actividades gamificadas con narrativa, retos prácticos y *retroalimentación inmediata*; el grupo control desarrolla contenidos mediante clases convencionales.	Observaciones sobre la participación y el registro de progreso.
3	Intervención – Actividad 3 y 4 (Experimental) / aprendizaje tradicional (Control)	El grupo experimental completa las actividades finales con prototipado y pitch; el grupo control realiza actividades equivalentes sin gamificación.	Observaciones sobre la participación y el registro de progreso.
4	Postest	Evaluación final de competencias, compromiso y experiencia de usuario; entrevistas de retroalimentación.	*SUS*, *UEQ-S, UWES-S*, *Flow Short Scale*, Escala de autopercepción, rúbricas y entrevistas.

Nota. Del mismo modo, se realizaron entrevistas semiestructuradas con 5 estudiantes del grupo experimental y los 3 docentes participantes, a fin de obtener información cualitativa que complementara los resultados cuantitativos.

Figura 1

Presentación del Prototipo.



Nota. Feria de Innovación UNH, 19 de junio de 2025.

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos para estudios con seres humanos, garantizando el respeto a la dignidad, la autonomía y el bienestar de los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los estudiantes involucrados, quienes participaron voluntariamente y con conocimiento de los objetivos del estudio. Asimismo, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información recolectada, resguardando los datos personales y académicos. La implementación del sistema gamificado no implicó riesgos físicos ni psicológicos para los participantes, y se respetaron en todo momento los principios de integridad científica y de uso responsable de la información.

Resultados

Los hallazgos de la investigación indican que el sistema gamificado *Pukllay 2.0* promovió un desarrollo significativo de competencias emprendedoras en los estudiantes universitarios, mejorando tanto la motivación como la participación activa durante las actividades programadas. Así, su aplicación mostró resultados positivos en usabilidad, experiencia de usuario, compromiso y desempeño en competencias clave, lo que sugiere que la gamificación constituye un entorno efectivo para el aprendizaje experiencial en emprendimiento. En este sentido, en la Tabla 3 los expertos consideraron que los elementos del *Pukllay 2.0* son pertinentes y claros para evaluar competencias emprendedoras. Las

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

dimensiones de Oportunidad, Creatividad y Trabajo en equipo obtuvieron valores de V de Aiken entre 0.85 y 0.87, lo que indica que los ítems son adecuados y comprensibles, aunque podrían optimizarse levemente, asimismo, Validación, Gestión de recursos y Pitch alcanzaron valores de 0.90 a 0.94, evidenciando una aceptación muy alta por parte de los expertos, quienes coincidieron en que estas actividades reflejan de manera precisa las habilidades que se buscan evaluar, en este sentido, estos resultados respaldan que el sistema gamificado tiene un diseño adecuado desde el punto de vista pedagógico y que las actividades se alinean correctamente con el marco de competencias emprendedoras alienadas a los intereses de los estudiantes universitarios.

Tabla 3

Validez del Contenido Propuesto.

Dimensión	V de Aiken		Interpretación
	Pertinencia	Claridad	
Oportunidad	0.87	0.89	Alta
Creatividad	0.86	0.88	Alta
Validación	0.90	0.91	Muy alta
Gestión de recursos	0.93	0.92	Muy alta
Trabajo en equipo	0.85	0.87	Alta
Pitch	0.92	0.94	Muy alta

Nota. Validez de contenido de las dimensiones del sistema gamificado, indicando los coeficientes de Aiken y su interpretación cualitativa, elaboración propia (2025).

Usabilidad y Experiencia de Usuario

En la Tabla 4 se aprecia que la escala SUS arrojó un promedio de 84,2. Este valor se sitúa dentro de los rangos considerados excelentes en la literatura, lo que confirma la alta aceptabilidad del sistema por parte de los usuarios. Lo que se interpreta como excelente, indicando que los estudiantes percibieron el juego como fácil de usar y comprender, de igual manera, los resultados del *UEQ-S* evidenciaron valores muy positivos en atractividad (1.57), eficiencia (1.42) y estimulación (1.65), lo que sugiere que los participantes encontraron el juego atractivo, motivador y estimulante, bajo estos parámetros, el *Pukllay 2.0* no solo cumple su función educativa, sino que también ofrece una experiencia de usuario positiva que favorece la participación activa y motivadora. Además, las entrevistas cualitativas complementaron estos hallazgos, en las que los estudiantes mencionaron sentirse más motivados, confiados y participativos durante las sesiones, lo que reforzó la interpretación de las escalas cuantitativas.

Tabla 4

Experiencia del Usuario.

Escala	Media	DE	Interpretación
SUS	84.2	7.5	Excelente
UEQ-S Atractividad	1.57	0.41	Muy positiva
UEQ-S Eficiencia	1.42	0.49	Muy positiva
UEQ-S Estimulación	1.65	0.37	Muy positiva

Nota. Experiencia del usuario del sistema gamificado, indicando medias, desviaciones estándar y la interpretación de las escalas SUS y UEQ-S, elaboración propia (2025).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

Compromiso

En la Tabla 5 se muestra que, los indicadores de compromiso reflejaron un alto nivel de involucramiento de los estudiantes en las actividades gamificadas, así, la *escala UWES-S* mostró puntuaciones elevadas en vigor (4.3), dedicación (4.5) y absorción (4.2), evidenciando entusiasmo, compromiso y concentración durante las sesiones, asimismo, la *Flow Short* Scale alcanzó un promedio de 4.4/5, lo que indica que los estudiantes experimentaron un estado de flujo, caracterizado por inmersión, concentración sostenida y percepción de control sobre las tareas, en este sentido, los resultados confirman que la gamificación logró involucrar activamente a los participantes, respaldando la efectividad de los entornos experienciales y gamificados.

Los comentarios de los participantes respaldan estos resultados, destacando la inmersión en las dinámicas y la percepción de control sobre las tareas. Estos resultados evidenciaron niveles superiores de compromiso en el grupo experimental en comparación con las condiciones tradicionales, lo que sugiere que la gamificación influyó positivamente en la implicación cognitiva y emocional de los participantes.

Tabla 5

Compromiso.

Escala	Dimensión	Media (M)	Interpretación
UWES-S	Vigor	4.3	Alto nivel de energía y motivación
UWES-S	Dedicación	4.5	Alta implicación y compromiso con la actividad
UWES-S	Absorción	4.2	Alta concentración y enfoque en la actividad
FSS	Flujo	4.4/5	Alta inmersión, concentración sostenida y percepción de control

Nota. Niveles de compromiso de los estudiantes, mostrando medias por dimensión y la interpretación de las escalas UWES-S y FSS, elaboración propia (2025).

Impacto en Competencias

En la medición inicial (pretest) no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control, lo que evidenció condiciones de partida equivalentes entre los participantes. En la Tabla 6 se observa el análisis de ANCOVA controlando las puntuaciones pretest, mostró que Pukllay 2.0 tuvo un impacto significativo en varias competencias clave, así, en la dimensión Oportunidad presentó un efecto pequeño-medio (F=6.45, p=.012, d=.36), evidenciando que los estudiantes mejoraron en la identificación de oportunidades de negocio, en Creatividad (F=9.38, p=.002, d=.47) y Pitch (F=11.75, p=.001, d=.57) registraron efectos medios, indicando mejoras sustanciales en la generación de ideas innovadoras y en la comunicación persuasiva de proyectos.

Tabla 6

Análisis ANCOVA

Competencia	F	p	d de Cohen	Interpretación
Oportunidad	6.45	.012	.36	Pequeño-medio
Creatividad	9.38	.002	.47	Medio
Pitch	11.75	.001	.57	Medio
Validación	3.28	.072	.29	Tendencia
Gestión	3.01	.085	.27	Tendencia
Trabajo en equipo	2.51	.118	.24	Tendencia

Nota. Resultados del análisis ANCOVA sobre competencias emprendedoras, incluyendo el valor F, la significancia, el tamaño del efecto (d de Cohen) y su interpretación, elaboración propia (2025).

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

Asimismo, las competencias de Validación, Gestión de recursos y Trabajo en equipo mostraron tendencias positivas, aunque no alcanzaron significancia estadística, lo que sugiere que estas habilidades más complejas podrían requerir un periodo de intervención más largo o actividades complementarias para consolidarse plenamente. En este sentido, estos hallazgos indican que *Pukllay 2.0* favorece principalmente el desarrollo de habilidades creativas y comunicativas. Las entrevistas respaldaron estos hallazgos, ya que los participantes señalaron una mayor motivación, confianza para exponer ideas y disposición para colaborar en equipo. El análisis evidenció diferencias a favor del grupo experimental respecto del grupo control, lo que confirma que la intervención gamificada tuvo un efecto superior al de la metodología tradicional. El análisis cualitativo permitió identificar tres categorías emergentes: (1) incremento de la motivación, (2) fortalecimiento de la confianza en la presentación de ideas y (3) mejora de la disposición al trabajo colaborativo, que complementan los resultados cuantitativos obtenidos.

En síntesis, los resultados evidenciaron que el sistema gamificado generó mejoras significativas en competencias emprendedoras específicas, en particular en creatividad, reconocimiento de oportunidades y habilidades de presentación, además de altos niveles de usabilidad, compromiso y experiencia positiva. Las competencias más complejas mostraron tendencias de mejora, lo que sugiere la necesidad de intervenciones más prolongadas para consolidarlas.

Discusiones

Los resultados confirman que el diseño y la implementación del sistema gamificado Pukllay 2.0 contribuyen significativamente al desarrollo de competencias emprendedoras en estudiantes universitarios. La mejora observada en creatividad, reconocimiento de oportunidades y habilidades de presentación responde directamente a la pregunta de investigación planteada: un entorno gamificado, basado en aprendizaje experiencial y dinámicas de juego adaptativas, puede fortalecer competencias clave en emprendimiento, asimismo, la experiencia positiva de los participantes, evidenciada en las escalas SUS, UEQ-S, UWES-S y FSS, sugiere que la motivación y el compromiso son elementos centrales que facilitan la internalización de habilidades emprendedoras, validando la hipótesis inicial sobre la eficacia del aprendizaje experiencial gamificado.

Los antecedentes citados han señalado la efectividad de la gamificación en contextos universitarios, por ejemplo, Gil & Prieto (2019) demostraron que la integración de mecánicas de juego en el aula aumenta la participación y persistencia de los estudiantes, mientras que Castellano et al. (2025) evidenciaron que desafíos adaptativos y feedback [retroalimentación] inmediato fortalecen la creatividad y el pensamiento crítico. Resultados similares fueron reportados por Olmedo et al. (2024), quienes encontraron mejoras en el compromiso y la concentración de los estudiantes mediante actividades gamificadas, asimismo, Caballero et al. (2025) y Reyes (2022) destacan que la participación colaborativa en entornos gamificados fomenta la cooperación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, mientras que Guerrero et al. (2013) enfatizan que los entornos de experimentación segura facilitan la resiliencia ante errores y el aprendizaje iterativo, finalmente, Mamani et al. (2022) evidenciaron que la vinculación de escenarios simulados con competencias emprendedoras mejora la aplicación práctica del conocimiento.

Al comparar los hallazgos de Pukllay 2.0 con estos estudios, se observa una consistencia notable en términos de impacto sobre creatividad, motivación y participación activa, sin embargo, las competencias más complejas, como validación, gestión de recursos y trabajo en equipo, mostraron solo tendencias positivas, lo que difiere ligeramente de investigaciones como las de Castellano et al. (2025) y Reyes (2022), quienes lograron efectos más robustos en habilidades colaborativas, esto sugiere que la consolidación de competencias complejas puede requerir intervenciones más prolongadas. Estos resultados pueden explicarse porque la gamificación activa procesos cognitivos y emocionales que incrementan la implicación del estudiante y facilitan la construcción significativa del conocimiento.

Entre las limitaciones del estudio se identificó el tamaño reducido de la muestra, lo que limita la generalización de los resultados a otros contextos. Asimismo, el diseño cuasiexperimental limita el control absoluto sobre las variables externas, lo que

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

puede influir en los efectos observados. Adicionalmente, la duración de la intervención, de carácter longitudinal a corto plazo, impide evaluar la sostenibilidad de las competencias desarrolladas a lo largo del tiempo. Aunque se incorporaron técnicas cualitativas, el análisis fue complementario, por lo que futuras investigaciones podrían profundizar en la comprensión de las experiencias de los participantes mediante enfoques cualitativos más robustos.

En cuanto a direcciones futuras, se recomienda ampliar la muestra y aplicar el sistema gamificado en diferentes facultades o universidades para validar su eficacia en contextos diversos, también sería pertinente implementar un seguimiento longitudinal que permita evaluar la sostenibilidad de las competencias desarrolladas y explorar la integración de herramientas digitales complementarias, como entornos virtuales de simulación y plataformas de retroalimentación automatizada, y para futuras investigaciones se podrían combinar métodos mixtos más robustos, incorporando análisis cualitativos detallados para comprender cómo los estudiantes internalizan y aplican las competencias emprendedoras en situaciones reales.

En síntesis, los resultados confirmaron que la integración de estrategias gamificadas en contextos universitarios no solo mejoró competencias específicas vinculadas al emprendimiento, como la creatividad, el reconocimiento de oportunidades y las habilidades de comunicación, sino que también transformó la experiencia de aprendizaje al promover niveles más altos de motivación, compromiso y participación activa. Esta transformación se evidenció en la interacción dinámica de los estudiantes con el entorno de aprendizaje, lo que favoreció procesos cognitivos, emocionales y sociales que fortalecieron la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, la gamificación no se limita a ser un recurso metodológico, sino que se configura como un enfoque pedagógico que articula la experiencia, la retroalimentación y la resolución de problemas en escenarios simulados, lo que permite al estudiante aprender a partir de la práctica y del error. Por ello, su incorporación en la educación superior se posiciona como una alternativa pedagógica pertinente e innovadora en la formación emprendedora contemporánea, con potencial para responder a las demandas de entornos educativos cada vez más dinámicos, interactivos y orientados al desarrollo de competencias para el mundo real.

Conclusiones

El estudio evidencia la importancia de desarrollar e implementar sistemas gamificados, como Pukllay 2.0, en la formación universitaria en emprendimiento, y demuestra que la gamificación basada en el aprendizaje experiencial y en dinámicas de juego adaptativas mejora significativamente competencias clave como la creatividad, el reconocimiento de oportunidades y las habilidades de presentación. Asimismo, se confirma que la motivación, el compromiso y la experiencia positiva de los estudiantes constituyen factores determinantes para la internalización de habilidades emprendedoras, lo que aporta evidencia sólida sobre la efectividad de las metodologías activas y lúdicas en contextos educativos contemporáneos.

Del mismo modo, en consonancia con los objetivos de la investigación, la validación del sistema gamificado sugiere que su aplicación puede impactar positivamente en el desarrollo de competencias emprendedoras, al proporcionar un entorno seguro para la experimentación, la colaboración y el aprendizaje iterativo. En este sentido, se proyecta la posibilidad de integrar Pukllay 2.0 en programas de formación en emprendimiento de manera escalable, favoreciendo la participación activa y la consolidación de habilidades prácticas orientadas a la resolución de problemas en contextos reales.

Finalmente, para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra, replicar el estudio en diferentes contextos universitarios e implementar diseños longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo. Asimismo, resulta pertinente explorar la integración de herramientas digitales complementarias, como entornos virtuales y sistemas de retroalimentación automatizada, y fortalecer el uso de metodologías mixtas mediante análisis cualitativos más profundos que permitan comprender cómo los estudiantes internalizan y aplican las competencias emprendedoras en escenarios reales y simulados.

Agradecimientos

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

Agradecemos a la Universidad Nacional de Huancavelica y al Fondo de Desarrollo Socioeconómico de Camisea por la subvención de la presente investigación.

Declaración de Conflictos de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos para estudios con seres humanos. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando su participación voluntaria y la confidencialidad de los datos. La intervención fue de carácter educativo y de riesgo mínimo, cumpliendo con los principios de integridad científica y de uso responsable de la información.

Referencias

Araya-Pizarro, S. (2021). Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento. Impulsores claves de la intención emprendedora. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 63-81. https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3091

Araya-Pizarro, S. (2022). Determinantes de la Intención Emprendedora y el rol de la enseñanza del emprendimiento: un análisis en el contexto universitario chileno. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (34). https://go.docentes20.com/r3r9x

Arias Sánchez, R. (2025). *El espía social: la dinámica metodológica de la investigación universitaria.* Universidad Nacional de Huancavelica.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación*. Ábaco en Red.

Arias-Arciniegas, C. M., López Tovar, P., López Tovar, P., Villegas López, C. E., Villegas López, C. E., Echavarría Cuervo, J. H., & Echavarría Cuervo, J. H. (2020). Emprendimiento universitario y educación emprendedora: Una revisión de literatura. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (12), 51–65. https://go.docentes20.com/rzts

Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación (3.ª ed.). Pearson Educación.

Caballero Torres, L. Y., Zaldivar Aybrahiem, Y. E., Gutierrez Revatta, R. E., Ferreyros Oliveros, M. D. R., & Vasquez Galindo, G. C. (2025). Gamificación y motivación académica de estudiantes de un instituto superior pedagógico, de Ica-Perú, 2024. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(1). https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.543

Castellano Valverde, J. J., Duta Toapanta, L. P., & Andrango Analuisa, D. P. (2025). Gamificación en el Aula Estrategias para Mejorar el Aprendizaje. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 3651–3669. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1074

Chávez Moreno, E. A. (2020). Análisis comparativo de competencias emprendedoras entre estudiantes de la UABC. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). https://go.docentes20.com/rzzk

Cueva-Cáceres, J. (2023). Gamificación: Un Recurso que Promueve las Competencias Matemáticas en la Educación Peruana. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 209–221. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.397

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE. https://go.docentes20.com/r95yk

De Gracia, E., Pinto, A., Sáez, A., & Sierra, H. M. (2021). La gamificación como estrategia mediadora del proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Semilla Científica*, (2), 320–328. https://go.docentes20.com/rfcw

Gil Quintana, J., & Prieto Jurado, E. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 91-121. https://doi.org/10.15359/rep.14-1.5

Guerrero Benavides, J. I., Castillo Molina, E. J. S., Chamorro Quiroz, H. G., & Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla Educativa*, 12(2), pp. 361-381. https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.388.2013

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Levin, R. I., & Rubin, D. S. (1998). *Estadística para administración y economía*. Prentice Hall.

López-Villanueva, D., Palau, R., & Santiago, R. (2025). Analizando alternativas metodológicas para la investigación educativa: Design Science Research (DSR). *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1), e4062-e4062. https://go.docentes20.com/r5vf

Mamani Quispe, D. J., Zamata Machaca, J. S., & Bautista Lopez, J. M. (2022). The significance of teaching entrepreneurship and the

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
378-387

development of an entrepreneurial culture at the university. *New Trends in Qualitative Research*, 15, e756. https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e756

Olmedo-Flores, D. E., Gordon-Merizalde, G. J., Jara-Zarria, H. M., Chuqui-Shañay, M. E., Lema-Coordonez, S. X., & Palaguaray-Guagrilla, D. A. (2024). La Eficacia de la Gamificación en el Fomento de la Motivación y el Aprendizaje Activo en Aulas Virtuales. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 239–251. https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.19

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Quezada, M. E., Vega-Valero, C. Z., & Nava-Quiroz, C. (2021). Evaluación de las competencias genéricas del comportamiento emprendedor. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 11(22), 301-314. https://go.docentes20.com/r4d43

Reyes-Cabrera, W. (2022). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 17(1), 24-35. https://go.docentes20.com/rdhe

Zariquiey, R., & Córdova, G. (2008). *Qayna, kunan, paqarin. Una introducción práctica a la quechua chanca.* Pontificia Universidad Católica del Perú. https://go.docentes20.com/rxxq

Cómo citar
Arias-Sánchez, R., Aguirre-Vilchez, K., Sedano-Quispe, H., Moreno-Espíritu, G., & Quispe-Areche, T. (2026). Sistema Gamificado para el Emprendimiento en Estudiantes Universitarios Peruanos. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 378-387. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.758

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

ENSAYO

Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional

Fraud, Plagiarism, or Lack of Professional Ethics

María Elizabeth Luna-Solano[1] y Luis Ricardo Ramos-Hernández[2]

[1]Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, Puebla, México, email: luna.solano.me@bine.mx
[2]Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, Puebla, México, email: ramos.hernandez.lr@bine.mx

Recibido: Noviembre 28, 2025 | **Aceptado:** Marzo, 30, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.781

RESUMEN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación superior replantea los límites entre el apoyo tecnológico, el plagio y el fraude académico, especialmente en los trabajos de titulación de la formación docente. El presente ensayo tuvo como objetivo analizar un caso de posible uso indebido de inteligencia artificial en un informe profesional y, a partir de ello, proponer un instrumento para valorar la autenticidad, el rigor metodológico y la integridad ética en la producción académica. El estudio se enmarcó en el método inductivo, con un enfoque cualitativo de tipo interpretativo y en un diseño narrativo tópico centrado en el análisis de caso. El análisis buscó indicios textuales asociados a la escritura generada por modelos de lenguaje, así como contrastarla con criterios de integridad académica. Los hallazgos evidenciaron la presencia de referencias inexistentes, patrones lingüísticos recurrentes, baja auditabilidad del proceso de escritura y ausencia de triangulación, lo que activó los indicadores de alerta del instrumento propuesto. Se concluyó que el uso no declarado de inteligencia artificial compromete la ética profesional, por lo que se requiere fortalecer el acompañamiento formativo, la supervisión metodológica, así como la construcción de códigos institucionales que regulen su empleo desde una perspectiva pedagógica preventiva.

PALABRAS CLAVE: Inteligencia artificial, fraude académico, enseñanza superior, escritura.

ABSTRACT

The emergence of generative artificial intelligence in higher education is redefining the boundaries between technological support, plagiarism, and academic fraud, particularly in the capstone projects undertaken within teacher education programs. This essay aimed to analyze a case involving the potential misuse of artificial intelligence in a professional report and, based on this analysis, to propose an instrument for assessing authenticity, methodological rigor, and ethical integrity in academic production. The study was grounded in the inductive method, employing an interpretive qualitative approach and a topical narrative design centered on case analysis. The analysis sought to identify textual cues associated with writing generated by language models and to cross-reference them against established criteria for academic integrity. The findings revealed the presence of non-existent references, recurring linguistic patterns, low auditability of the writing process, and a lack of triangulation, factors that triggered the warning indicators within the proposed assessment instrument. It was concluded that the undeclared use of artificial intelligence compromises professional ethics; consequently, there is a need to strengthen formative guidance and methodological supervision, as well as to establish institutional codes of conduct that regulate the use of AI from a preventive pedagogical perspective.

KEYWORDS: Artificial intelligence, academic fraud, higher education, writing.

Cómo citar

Luna-Solano, M., & Ramos-Hernández, L. (2026). Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 388-398. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.781

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en la educación superior replantea los límites entre el apoyo tecnológico, el plagio y el fraude académico, especialmente en los trabajos de titulación de la formación docente. En este contexto, el presente ensayo tuvo como objetivo analizar un caso de posible uso indebido de inteligencia artificial en un informe profesional y, a partir de ello, proponer un instrumento que permita valorar la autenticidad, el rigor metodológico y la integridad ética en la producción académica.

En las Escuelas Normales (EN) es necesario diferenciar el aprovechamiento pedagógico de la inteligencia artificial de su uso indebido (Ocampo Martínez, 2024, p. 27). Si bien la IA optimiza procesos como la evaluación y la planificación didáctica mediante herramientas digitales (Rincón Castillo et al., 2024, p. 85), también ha dado lugar a nuevas formas de fraude académico asociadas a la inteligencia artificial generativa (IAGen), caracterizadas por la dificultad para identificar la autoría y la responsabilidad. Este fenómeno evidencia un cambio sustancial en la práctica docente y en las dinámicas de producción del conocimiento, lo que incrementa la necesidad de reflexionar sobre sus implicaciones éticas y formativas.

La identificación de prácticas fraudulentas en trabajos de titulación resulta, por tanto, una tarea urgente; sin embargo, aún no se han definido con claridad los límites legales y profesionales que se ven comprometidos, lo que dificulta dimensionar el impacto de estas prácticas en la formación docente. Asimismo, el acompañamiento en los procesos de investigación se convierte en un elemento central, especialmente cuando los asesores enfrentan limitaciones en el dominio de dichas tecnologías. En este sentido, el presente ensayo se orienta a analizar un caso específico que permita evidenciar estas tensiones, reconociendo como alcance la reflexión crítica sobre el fenómeno y como limitación la imposibilidad de generalizar los hallazgos a todos los contextos educativos.

El ensayo se enmarcó en el método inductivo, orientado al análisis de un fenómeno particular con el fin de construir interpretaciones generales. Se desarrolló bajo el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo, y con un diseño narrativo de tipo tópico, centrado en el análisis de un caso específico relacionado con el uso de la inteligencia artificial en la producción académica. A partir de este enfoque, se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo se demuestra el fraude académico asociado al uso de inteligencia artificial generativa en los trabajos de titulación?

Desarrollo

Fátima (2025) (como la que hace milagros) es estudiante de una licenciatura en una EN de renombre y prestigio. Su paso por la EN no ha sido tan suave debido a que su contexto socioeconómico la 'obliga' a estar atenta a las necesidades de su familia; por lo tanto, con frecuencia se ausenta de clases, no cumple con los trabajos o simplemente desaparece sin que haya manera de ponerse en contacto con ella. No ha tenido una vida tan común o clásica como el resto de sus compañeros debido a que sus padres son sordos y eso ha implicado que hable lengua de señas mexicanas (LSM) para comunicarse con su familia, sin embargo, ha sabido moverse adecuadamente en el sistema educativo además realiza las interpretaciones de ceremonias o eventos cuando se requiere un intérprete, también se le han dado becas para condonar el pago de inscripciones a cambio de dar talleres de LSM para participar en las actividades de la EN, que no afecten su horario de clases.

Los grupos en las EN avanzan por generaciones que comparten los mismos docentes y espacios durante tres años. Para el último año de la licenciatura, se dedican 16 semanas de cada semestre a su práctica intensiva en una escuela de educación básica, al mismo tiempo que elaboran su documento de titulación en tres modalidades a elegir: tesis de investigación, informe de prácticas profesionales o portafolio docente.

Fátima eligió la modalidad de informe de prácticas profesionales, cuyo objetivo es presentar, mediante un análisis reflexivo, usando los ciclos propuestos por Elliot (1991) o Latorre (2014) como investigación-acción. La designación de su asesor no fue fácil, ya que *Fátima* había tenido algunos roces académicos con varios docentes de la licenciatura, que tuvieron que resolverse desde la dirección general de la EN. Es importante hacer mención que

Cómo citar
Luna-Solano, M., & Ramos-Hernández, L. (2026). Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 388-398. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.781

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

ésta renombrada EN oferta seis licenciaturas y está certificada por la norma ISO 21001:2018 en varios procesos tanto administrativos como académicos, incluyendo el de titulación, para lo cual cada licenciatura conforma una subcomisión de titulación en la cual se deciden los aspectos relativos a los pasos registrados que deben cumplirse tanto para la norma de calidad, y para otras instancias como los CIEES (Comités interinstitucionales de evaluación de Educación Superior) o la Supervisión.

En marzo de 2025, el asesor de *Fátima* se acercó a la presidencia de la subcomisión para informar que el trabajo de *Fátima* tenía poco avance, ya que la estudiante no se estaba comprometiendo como se esperaba para entregar lo solicitado. La sugerencia fue redactar un acta con toda la subcomisión de titulación presente, dados los antecedentes de *Fátima* de llevar sus problemas académicos a otras instancias para resolverlos a su favor. El documento se firmó y se le dio seguimiento personal al asesor, siempre comentando que el trabajo iba bien, aunque no se percibía el nivel de involucramiento esperado en un proceso de autoevaluación. (Huang & Lee-Post, 2025)

A finales de mayo se entregaron las versiones finales de los documentos de titulación que revisa la subcomisión de titulación pues el de *Fátima* seguía incompleto y con muchos vacíos en las citas textuales, así como parafraseadas, se le devolvió al asesor para que se trabajara con la estudiante de forma urgente, ya que los exámenes profesionales en las EN se realizan en bloques en un periodo determinado, regularmente entre la segunda y tercera semana de julio.

En junio se entregó la versión final de los trabajos de titulación para la última revisión por parte de las subdirecciones académica y administrativa, pero nuevamente el trabajo de *Fátima* quedó pendiente, esta vez porque se encontraron inconsistencias tanto en las citas como en las referencias, claramente inventadas: unas por el estudiante y otras por la IAGen. Aquí dos ejemplos:

Tabla 1

Referencias Inventadas.

Referencias inventadas (Ejemplo)	
Cita	**Referencia**
Elliot (1991) señala que las áreas de calma son herramientas clave para gestionar comportamientos disruptivos y promover la autorregulación emocional.	Elliot, J. (1991). Action research for educational change. Open University Press.
Fierro y Fortoul (2017) señalan que la colaboración entre la escuela y las familias es fundamental para garantizar la continuidad del aprendizaje, especialmente en contextos inclusivos.	Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). Educación inclusiva: estrategias para la diversidad. Ediciones Pedagógicas.

Nota. Ejemplos de referencias inventadas en el trabajo de *Fátima,* elaboración propia (2025).

Ante la duda por 14 citas con inconsistencias, se pasó el documento por un antiplagio (23% de plagio) y por una aplicación de IA (JustDone, 2025), que marcó el 87% del contenido como generado por IA. Se notificó al asesor y a la dirección de la licenciatura; sin embargo, el documento presentado como versión final para firmar el dictamen seguía igual, salvo modificaciones en el paginado. Cuando se citó al asesor, quien ya había firmado una carta en la que afirmaba que el documento estaba completo y cumplía las normas, para señalar las citas expuestas, no dijo nada. *Fátima* estaba muy enojada por hacerle perder el tiempo, por lo que su respuesta fue: "Uy, debió ser un error". Pese a esta demostración de uso de IA para inventar texto, las autoridades decidieron darle otra oportunidad para que, en un fin de semana, arreglara el trabajo. *Fátima* solo preguntó: "¿Cómo quieren que redacte el texto para que no digan que yo no lo hice?"

Pasado el fin de semana, se recibió el documento final modificado: se quitaron los autores que sustentaban teóricamente el trabajo y se sustituyeron por nuevos nombres y documentos que,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

milagrosamente, conservaban las mismas palabras en las citas de la versión anterior. Mientras escribimos, el examen de *Fátima* está en curso y nos sentimos burlados como investigadores. Se dedica mucho tiempo a revisar los trabajos de los estudiantes y a acompañar la redacción con ética, pero, tristemente, algunas autoridades destruyen de un plumazo el ejemplo y la convicción. Sin embargo, como docentes e investigadores, queremos aprender de esta experiencia; por ello, compartimos nuestro análisis para reflexionar sobre lo que, seguramente, si no nos ponemos de acuerdo en un posicionamiento ético, volverá a suceder y nos dejará más incómodos e inconformes.

El plagio intelectual es el acto de hacer pasar como propias obras o ideas que pertenecen a otros (Vera, 2016, p. 2). Marybeth Peters, abogada de copyright, afirma que una demanda por copyright debe ponderar “de quién se ha copiado y qué tan enojada está esa persona” (Gaylor, 2012, 11:27). En otras palabras, en el plagio hay una víctima clara y definida, “pero nos resultará menos sencillo identificar al propietario y a la propiedad” (Yankelevich, 2016, p. 21); hablando de señalar lo que hace la IA a petición de alguien. Desde el inicio de la inteligencia artificial, en otras palabras, desde que OpenAI era un emprendimiento sin fines de lucro, se previó potencial para el plagio (Francke y Alexander, 2019, p. 131); su uso en la escritura de artículos de investigación se vio crecer, no sin preocupación (Bisi et al, 2023), al punto de hacernos repensar el concepto de plagio en la era de la inteligencia artificial (Dien y Ritz, 2023).

Plagio, IA e IAGen

El plagio es la apropiación indebida de las ideas, textos o trabajos de otra persona sin dar el crédito debido. Puede darse de diversas formas: la principal es 'copiar y pegar', pero también existen la falsa autoría, el robo de material, el parafraseo inadecuado, la referencia falsa o perdida, la fabricación de datos y el robo de ideas, entre otras (Soto Rodríguez, 2012). En cambio, cuando un usuario usa una herramienta de IAGen para crear contenido desde cero, no copia directamente a otro autor, sino que utiliza tecnología que genera texto a partir de patrones aprendidos a partir de grandes cantidades de información disponible en internet. Elegimos usar el concepto IAGen; en este documento se refiere a los modelos de lenguaje grandes (Large Language Models), en otras palabras, "Modelos, como GPT, que pueden generar texto similar al humano, lo que los hace útiles para escribir artículos, crear chatbots y código" (Oluwagbenro, 2024, p. 3).

Como no hay un solo autor o texto plagiado, sino incontables, la escritura de un texto con la ayuda de la IAGen no encaja en la definición clásica de plagio, pero sí representa una falta grave de integridad académica cuando "su uso destinado a obtener crédito académico podría considerarse como un tipo de fraude de contrato" (Moya y Eaton, 2023, p. 4). A pesar de que "la velocidad a la que avanza la tecnología detrás de la inteligencia artificial es mayor a los procesos de regulación" (UIA., 2024, p. 17), se empieza ya a reglamentar su uso, exigiendo la autorización explícita y clara de cada instructor, en otras palabras, su uso transparente (O.S.U., s/f); pero también que su uso sea informado, ético (sujeto de referencia y cita) y responsable, limitado a sugerir ideas en etapas tempranas, pero no para crear resultados, ni referencias (Gutiérrez, 2023), pues comete errores o "alucinaciones" (Raffaghelli et al., 2025).

Un caso de estudio permite comprender mejor las distintas aristas que surgen de una problemática, lo que facilita abordar con mayor precisión los puntos clave para su análisis posterior. De acuerdo con Starman (2013), los casos de estudio son un tipo de investigación que muestra la riqueza del contexto y los detalles significativos para las personas involucradas; también permiten la reflexión crítica para opinar, así como la exploración de formas de abordar las soluciones. Queremos poner sobre la mesa la dificultad de evaluar la autenticidad, la coherencia y el rigor ético del trabajo académico en el documento de Fátima, puesto que no se trata del uso de la IA para mejorar el aprendizaje (Alfaro-Salas y Díaz Porras, 2024, p. 209). Se busca identificar indicios de uso indebido de IA, de plagio o de invención de datos, así como detectar omisiones en el proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva claramente formativa y ética.

El punto de partida es un instrumento basado en los principios de integridad académica del International Center for Academic Integrity (ICAI,

Cómo citar
Luna-Solano, M., & Ramos-Hernández, L. (2026). Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 388-398. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.781

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

2021), que enfatizan la honestidad, la responsabilidad, la justicia, el respeto y la valentía en el entorno educativo. En este marco, todo trabajo académico debe reflejar el esfuerzo autónomo del estudiante; cualquier desviación, como la apropiación indebida de ideas, la falsificación de datos o el uso no declarado de herramientas automatizadas, constituye una violación grave de los principios éticos de la formación docente. Esto reviste especial importancia en las Escuelas Normales, donde la integridad académica adquiere un valor formativo que modela las prácticas de los futuros docentes.

La detección de texto generado por inteligencia artificial se basa en el uso de herramientas tecnológicas, en este caso, *JustDone* (2025), lo que proporcionó un indicador cuantitativo del porcentaje de contenido que presenta características atípicas respecto a la escritura humana. No obstante, la efectividad de estas herramientas no ha sido evaluada de manera confiable (Gritsai et al., 2024, p. 8), ya que con frecuencia fallan al clasificar textos humanos como generados por IA (Zhou, 2023) o al penalizar a quienes escriben en una segunda lengua (Barr, 2025).

El segundo nivel corresponde a los indicios textuales, puesto que la IAGen suele revelarse por patrones lingüísticos asociados, tales como baja perplejidad, alta previsibilidad sintáctica; en otras palabras, textos redundantes, como una lista de ideas (Yang et al., 2024), y estructuras discursivas excesivamente uniformes, por ejemplo, frases de longitud similar (Muñoz-Ortiz et al., 2024), así como una tendencia a evitar posturas arriesgadas y emociones negativas. De igual modo, los textos generados por IA suelen quedar al descubierto por la ausencia de errores naturales, la preferencia por ciertas frases (“Finalmente…” o “no solo…, sino…”) y por los signos de puntuación, como el guion largo.

Más grave es la abundancia de citas ficticias o de fuentes inverificables, como en el caso que revisamos en este artículo. Otro indicio revelador es la ausencia de marcas del proceso de pensamiento: las contradicciones, los dedazos, las inconsistencias típicas de una tesis, por ejemplo, en el tiempo verbal; las tesis suelen empezar a escribirse en futuro y, en algún punto, se tiene que invitar a los autores a cambiar todo al presente y al pasado: ‘la presente tesis propone…’ o ‘los datos analizados fueron…’

Un tercer nivel es el diálogo, el acompañamiento del proceso de escritura y la defensa oral. Es lo más eficiente porque permite que el estudiante explique cómo llegó a las fuentes, qué lecturas lo transformaron, qué dudas lo habitaron, qué posibilidades escribió y qué abandonó. Quien hace investigación debe poder rastrear su propio proceso, pero si no hay memoria del esfuerzo, el texto parece surgir de la nada. Los textos académicos no nacen limpios, sino torpes, con borrones y tachaduras. Como docentes, la presencia de la IAgen en la clase nos invita a asegurarnos de que los estudiantes no desarrollen habilidades de escritura paralelamente al desarrollo del pensamiento crítico (Hutson, 2024, p.26), para usarla “de manera responsable y ética” (Hernández et al., 2024, p. 17).

El Análisis que Hacemos y las Sugerencias que Emitimos

¿De qué hablan los asesorados al iniciar los trabajos de titulación? Esta es una de las primeras preguntas para quienes asesoran en un proceso de investigación y titulación. La manera en que se plantean las inquietudes para atender un fenómeno educativo y forma de acercarse a la información son determinantes. También lo es el tratamiento de los datos hallados. Al tratarse de un proceso de construcción individual, el camino, como todo investigador sabe, es de ida y vuelta, constante y permanente. Los asesores son los encargados de brindar sentido a esas inquietudes, de establecer el rumbo a partir de aquello que los estudiantes quieren realizar, y de ayudar a generar preguntas pertinentes alrededor de las primeras inquietudes; en lenguaje de IAgen, mejorar los *prompts* para obtener los mejores resultados. La IAgen ha provocado un cambio en la autoridad académica, pasando de los expertos a las bases de datos (Dung et al., 2025).

Desafortunadamente si no hay un acompañamiento real, es fácil perderse en estas idas y vueltas o bien, solicitar a la IA a partir de un tema y algunos autores una ruta a seguir, que no siempre es la mejor, pero que sí cumple con las condiciones y expectativas de quien lo solicita, para cumplir con la entrega. Nuestros estudiantes, nacidos ya en una era llena de tecnología, están acostumbrados a procesos de respuesta inmediata y ubicua; en otras palabras,

Cómo citar
Luna-Solano, M., & Ramos-Hernández, L. (2026). Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 388-398. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.781

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

tienen y quieren una respuesta instantánea en dondequiera que se encuentren. Por otro lado, los asesores piden trabajos bien elaborados y a tiempo, porque tienen cada vez más actividades y menos tiempo para cada una. Esta combinación es un foco rojo que exige aprender a armonizar.

Las Voces en los Trabajos de Titulación

Llama la atención cómo se usan las citas, ya sean parafraseadas o textuales, cortas o largas, en los documentos que llegan para su revisión en la Escuela Normal. El uso del lenguaje es cada vez más escaso; según Sánchez (2009), un estudiante de educación superior tiene un vocabulario aproximado de 600 palabras. Un buen diccionario tiene 93000 palabras (Sánchez, 2005); y un escritor profesional llega a utilizar el 10% de esas palabras (Sánchez, 2009). De ahí la dificultad de defender una idea o postura con argumentos sólidos que respalden el punto de vista de los estudiantes. ¿Cómo se apoya el desarrollo de estas habilidades a lo largo de su formación?

Tabla 2

Análisis de Citas y Referencias.

Análisis de citas y referencias en documento de *Fátima*								
Cita	Existe	Pertinente	Cita	Existe	Pertinente	Cita	Existe	Pertinente
1			11			21		
2			12			22		
3			13			23		
4			14			24		
5			15			25		
6			16			26		
7			17			27		
8			18			28		
9			19			29		
10			20			30		

Nota. Colorama de las citas del trabajo de *Fátima,* elaboración propia (2025).

Los resultados de la tabla anterior revelan un panorama preocupante respecto a la calidad y seriedad del marco referencial. De las treinta referencias examinadas, únicamente siete resultaron tanto existentes como pertinentes en el contexto del documento. La alta proporción de referencias inexistentes, junto con el uso inadecuado de fuentes reales, sugiere una falta de consistencia en el proceso de investigación y suscita serias sospechas sobre la autenticidad del trabajo. La recomendación es: primero, la lectura y la transcripción de la cita textual en concordancia con la redacción del texto, así como la descripción completa de la referencia; después, convertirla en un argumento y parafrasearla. ¿Implica lectura? Sí, mucha, pero garantiza el aprendizaje y el desarrollo de procesos cognitivos de análisis, selección y argumentación, entre otros.

¿Cómo es posible pasar por alto una cita en la que un autor se usa como base teórica cuando es un autor de metodología? ¿Dónde quedó el ojo del asesor? Esto no es IA, pero la IA también puede ayudar en estos casos a realizar una revisión y detectar estas incoherencias, ¿no lo creen?

> **Citas:** Este tipo de estrategias se alinea con lo propuesto por Latorre (2004), quien destaca que la creación de ambientes adaptados y seguros favorece no solo el aprendizaje, sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente en contextos de inclusión "El monstruo de las emociones" (p. 61) como herramienta pedagógica, respaldada teóricamente.

Lo Que la/él Otro Puede Ver y Aportar

El uso de la IAGen tiene una capacidad asombrosa para redactar ideas como si fueran verdades probadas, cuando lo único que hace la aplicación es 'quedar bien' con el usuario. Por

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

ejemplo, si en el *prompt* se solicita que se redacte un texto sobre inclusión educativa, en donde se incluyan autores como Fierro et al. (1999), se puede obtener algo parecido a lo que *Fátima* presentó:

> **Cita:** Para abordar estos desafíos, se propusieron alternativas como la modificación de horarios y el uso de tecnologías digitales para complementar el aprendizaje en el hogar. Fierro y Fortoul (2017) señalan que la colaboración entre la escuela y las familias es fundamental para garantizar la continuidad del aprendizaje, especialmente en contextos inclusivos.
> **Referencia:** Fierro, C., y Fortoul, B. (2017). Educación inclusiva: estrategias para la diversidad. Ediciones Pedagógicas.
> **Cita:** A través de reuniones, informes periódicos y la entrega de materiales visuales, se logró involucrar a las familias en el proceso educativo, asegurando que los avances alcanzados en el aula se consolidaran en otros contextos, tal como lo recomienda la literatura sobre inclusión y trabajo colaborativo (Rosas, 2019).
> **Referencia:** Rosas, M. (2019). Desarrollo socioemocional en contextos educativos inclusivos. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social.

Ninguna de las citas y referencias anteriores existe; sin embargo, ¿quién se tomó el tiempo de verificarlas? ¿Cuál es la función de los lectores que posteriormente serán sinodales? ¿Qué sentido tiene solicitar software antiplagio o de detección de IA generativa si lo que falta es rigor metodológico y ética para garantizar la revisión y el acompañamiento de los trabajos? Resulta prioritario el diálogo con el estudiantado para identificar sus ideas e inquietudes, así como conocer las fuentes que consultan para resolver sus dudas. Esto resalta el valor de elaborar una tabla de referencias que se construye y ajusta a lo largo del proceso.

Rigor Metodológico

Dado que la investigación cualitativa no podía evaluarse con los criterios de las ciencias exactas, los estudios cualitativos en ciencias sociales se ciñen a criterios de rigor metodológico propios: la dependencia (o consistencia lógica), la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad (Salgado Lévano, 2007). La dependencia nos dice que "diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generarán resultados equivalentes" (Bravo & Osorio, 2017, p. 67). La credibilidad consiste en presentar tanto los procedimientos como las interpretaciones del estudio a los actores sociales para su reconocimiento (Cadenas, 2016, p. 22). La auditabilidad es la "triangulación temporal"; significa que una investigación puede seguir la pista de otra para verificarla y confirmarla (Corral, 2016, p. 199). Por último, Castillo & Vázquez (2003, p. 166) proponen dos preguntas para verificar la transferibilidad de los resultados de un estudio cualitativo: "¿Los investigadores indicaron lo típico de las respuestas de los informantes? ¿Los investigadores examinaron la representatividad de los datos como un todo?" A estas preguntas podemos agregar: ¿En una circunstancia similar se obtendrían resultados similares?

Nuestra Propuesta de Análisis

Presentamos un instrumento para valorar la posibilidad de fraude académico, basado en criterios técnicos del texto y en el rigor metodológico. La convergencia de al menos tres indicadores en rojo enciende la alarma de fraude y la necesidad de realizar una investigación formal. Dos o más en amarillo indican la realización de una revisión complementaria.

Tabla 3
Uso de IA / Rigor Metodológico.

Uso de IA / Rigor metodológico		
Criterio		**Observación**
1. Porcentaje estimado de contenido generado por IA:		87% en *JustDone*
2. Indicios textuales		Múltiples párrafos con patrones típicos de IA. Cambio de terminología, de "cinestésicos" a "kinestésicos". Frases genéricas, repetitivas, redacción demasiado limpia, uso de conectores repetitivos, tono impersonal o

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

		inconsistente con el lenguaje de la estudiante. Ideas planas con incompatible lenguaje sofisticado.
3. Uso de IA declarado por el estudiante:		Negado por *Fátima*.
4. Auditabilidad del proceso		Documentos faltantes: no cuenta con material adicional en los anexos para rastrear las etapas del proceso.
5. Contraste con actores sociales para triangulación		No hubo validación de participantes, pero la compañera de *Fátima*, *Xénia*, que hizo prácticas en el mismo CAM, refirió: "No entiendo por qué *Fátima* aplicó a un programa de LSM, siendo que en su grupo todos hablan".
6. Conocimiento y defensa de la autora sobre su texto		Sólo tuvimos acceso a una testigo presente en el examen profesional de *Fátima*, la docente *Lluvia*, quien refirió: "Su asesora no le señaló ningún error, fue el docente Leandro quien le señaló errores, pero no recuerdo ninguno ahorita".
7. Testimoniales de asesora		Asesores desconocen detalles específicos del proceso y del texto

Nota. Evaluación en JustDone.com y entrevistas con Xénia (16 de julio de 2025) y Lluvia (3 de agosto de 2025), elaboración personal (2025).

Como se aprecia en la tabla anterior, casi todos los indicadores están en rojo, lo que nos indica que debemos realizar una investigación formal por fraude académico. Esto implicaría solicitar la auditoría de los documentos originales de recolección de datos y citar a la estudiante para que brinde una respuesta. Como sustento del criterio 2 (Indicios textuales de IAgen) se incluyen algunos ejemplos provenientes del texto de *Fátima*. Las frases "no solo… sino" y "no solo… también" aparecen 44 veces. En la página 6 "Este principio no solo responde a una exigencia pedagógica, sino también a un compromiso ético y social"; en la 36 "no solo como un medio funcional de comunicación, sino como una estrategia para promover valores…"; página 8 "este proceso no solo enriquece mi práctica docente, también se pudo contribuir al campo educativo" y un párrafo abajo, "*busco* no solo transformar positivamente su experiencia de aprendizaje, también *busco* convertirme en un agente de cambio".

En el mismo criterio 2, se encontraron indicios de la inconsistencia que menciona Rachel Barr (2025) ideas planas demasiado generales vs lenguaje sofisticado, en la página 76, apartado Recomendaciones, *Fátima* afirma:

> El enfoque curricular utilizado durante la intervención demostró ser efectivo para promover la inclusión educativa, pero también evidenció la necesidad de profundizar en algunos aspectos. La Unesco (2020) señala que la educación inclusiva debe garantizar que todos los alumnos tengan acceso a oportunidades de aprendizaje significativas. En este caso, se recomienda explorar nuevas áreas temáticas que puedan integrarse con la LSM, como la salud mental, el medio ambiente o la cultura local. Esto no solo enriquecería el currículo, sino que también *sensibilizaría* a los alumnos sobre la importancia de la diversidad y de la comunicación alternativa ("Fátima", 2025, p.76).

En conjunto, los hallazgos presentados refuerzan el criterio 2, basado en indicios textuales de uso de IAGen. Sumado al predominio de alertas rojas en los indicadores de la tabla anterior, estos elementos justifican la apertura de una investigación formal por fraude académico, la cual debería incluir la auditoría de los documentos originales de recolección de datos y la comparecencia de la estudiante para que ofrezca una explicación coherente y fundamentada sobre su proceso de escritura.

Conclusión

El análisis desarrollado en el presente ensayo permitió confirmar que el uso no declarado de inteligencia artificial generativa en trabajos de titulación constituye una forma emergente de fraude académico que trasciende las definiciones tradicionales de plagio. A partir del estudio del caso presentado, se evidenció que la generación automatizada de contenidos puede producir textos formalmente coherentes, pero carentes de trazabilidad, de rigor metodológico y de autenticidad en el proceso de construcción del conocimiento. En este sentido, se reafirma la idea central de que la irrupción de la IAGen no solo desafía los límites éticos de la producción académica, sino que exige una

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

reformulación de los criterios con los que se evalúa la integridad en la formación docente.

Desde una perspectiva interpretativa, los argumentos desarrollados permiten sostener que la problemática no radica exclusivamente en el uso de la tecnología, sino en la ausencia de criterios formativos, metodológicos y éticos que orienten su incorporación en los procesos de investigación. La evidencia analizada muestra que la falta de auditabilidad, la presencia de referencias inexistentes y la debilidad en la defensa del proceso investigativo constituyen indicadores clave para identificar el uso indebido de la inteligencia artificial. Este análisis amplía la comprensión del fenómeno al proponer que el fraude académico asociado a la IA no se limita a la copia, sino que se configura como una simulación de la producción científica.

En cuanto a los alcances del estudio, el ensayo aporta una propuesta de instrumento analítico que permite identificar indicios de fraude académico desde una perspectiva metodológica y textual, contribuyendo al fortalecimiento de la integridad académica en contextos de formación docente. No obstante, su carácter interpretativo y basado en un caso específico limita la generalización de los hallazgos, lo que evidencia la necesidad de estudios más amplios que validen y profundicen esta propuesta en diferentes contextos educativos.

Finalmente, se plantea, como proyección, la necesidad de construir marcos institucionales que regulen el uso de la inteligencia artificial desde una perspectiva ética, formativa y pedagógica, así como de fortalecer el acompañamiento docente en los procesos de titulación. Asimismo, se abren líneas de investigación orientadas a comprender cómo los estudiantes integran estas tecnologías en su proceso de aprendizaje, y de qué manera pueden desarrollarse estrategias que promuevan un uso responsable, crítico y transparente de la inteligencia artificial en la educación superior.

Declaración de Conflictos de interés

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente ensayo se desarrolló conforme a los principios de integridad académica y ética en la investigación. El análisis se basó en la revisión crítica de fuentes documentales y en el estudio de un caso con fines estrictamente académicos y formativos, resguardando en todo momento la confidencialidad y el anonimato de las personas involucradas. No se recopilaron datos personales sensibles ni se realizó intervención directa sobre sujetos, por lo que el estudio se considera de riesgo mínimo. Asimismo, se garantizó el uso responsable de la información y el respeto a los principios de rigor científico.

Referencias

Alfaro-Salas, H., & Díaz Porras, J. A. (2024). Percepciones y Aplicaciones de la IA entre Estudiantes de Secundaria. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 200–215. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.458

Barr, R. (2025). *Neuroscientist explains why AI detection tools don't work. En el canal de Instagram Rachel Barr,* The Neuroscientist. https://go.docentes20.com/r3ayy

Bisi, T., Risser, A., Clavert, P., Migaud, H., & Dartus, J. (2023). What is the rate of text generated by artificial intelligence over a year of publication in Orthopedics y Traumatology: Surgery y Research? Analysis of 425 articles before versus after the launch of ChatGPT in November 2022. *Orthop Traumatol Surg Res*. 109(8) http://www.doi.org/10.1016/j.otsr.2023.103694

Bravo, X. R., & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gac pedagóg*, 36, 62-74. https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566

Cadenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Sinopsis Educativa. *Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26. https://go.docentes20.com/r62s

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167. https://go.docentes20.com/rvq3

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209. https://go.docentes20.com/rjzes

Dien, J., & Ritz, T. (2023). Editorial: Generative artificial intelligence as a plagiarism problem, *Biological Psychology*, 181 (July). https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2023.108595

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change.* Open University Press.

Fátima. (2025). *Documento recepcional*. Inédito.

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.Dung, D. A., Toan, N. T., Minh, N. D., & Anh, N. Q. (2025). Reimagining Quality: Artificial Intelligence, Governance and the Politics of Data in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 13(1), 50-73. https://doi.org/10.1177/23476311251386123

Francke, E., & Alexander, B. (2019). The Potencial Influence of Artificial Intelligence on Plagiarism: A Higher Education Perspective. En Griffiths, P. (Editor) *ECIAIR European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics* http://www.doi.org/10.34190/ECLAIR.19.043

Gaylor, B. (2012) *Rip! El manifiesto del remix. EyeSteelFilm y National Film Board of Canada.* https://go.docentes20.com/r9c5

Gritsai, G., Voznyuk, A., Grabovoy, A., & Chekhovich, Y. (2024). *Are ai detectors good enough? a survey on quality of datasets with machine-generated texts*. arXiv preprint arXiv:2410.14677. https://go.docentes20.com/rxt3

Gutiérrez, J. D. (2023). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial en contextos universitarios. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10(267-272), 416-434. https://go.docentes20.com/rvcg

Hernández, I. R., Mateus, J. C., Rogel, D. E. R., & Meléndez, L. R. Á. (2024). Percepciones de estudiantes latinoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial en la educación superior. *Austral Comunicación*, 13(1), 34-58. https://go.docentes20.com/r5gx

Huang, K., & Lee-Post, A. (2025). Enhancing online college students' self-regulated learning and performance through self-assessments and commitment strategies. *The Internet and Higher Education*, 67, 101033. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101033

Hutson, J. (2024). Rethinking plagiarism in the era of generative AI. *Journal of Intelligent Communication*, 4(1). https://doi.org/10.54963/jic.v3i2.220

International Center for Academic Integrity (ICAI). (2021). *The Fundamental Values of Academic Integrity,* Third Edition. https://go.docentes20.com/rg6u5

JustDone (2025). Just Done: Plagiarism detector, Text Humanizer, AI Detector, Paraphraser, Grammar Checker, Image Generator, and more. https://go.docentes20.com/rhr2

Latorre, A. (2004). *Investigación-acción: estrategias para mejorar la práctica educativa*. Graó. https://go.docentes20.com/rb4pr

Moya, B.A., & Eaton, S. E. (2023). Examinando Recomendaciones para el Uso de la Inteligencia Artificial Generativa con Integridad desde una Lente de Enseñanza y Aprendizaje. *En RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 29 (2). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29295

Muñoz-Ortiz, A. Gómez-Rodríguez, C., & Vilares, D. (2024). Contrasting Linguistic Patterns in Human and LLM-Generated News Text. *Artif Intell Rev*, 57, 265 (2024). https://doi.org/10.1007/s10462-024-10903-2

Ocampo Martínez, F. A. (2024). Escritura en tiempos de la inteligencia artificial: desafíos para el docente de Educación Normal. *DIDAC*, (84 JUL-DIC), 21–29. https://doi.org/10.48102/didac.2024..84_JUL-DIC.209

Oluwagbenro, M. B. (2024). *Generative AI: Definition, Concepts, Applications, and Future Prospects.* Authorea Preprints. https://go.docentes20.com/rgxy

Raffaghelli, J. E., Rivera-Vargas, P., & Dussel, Ines. (2025). Repensar la ética en la era de la IA: más allá de una pedagogía de la crueldad. *Izquierdas*. 54. http://www.doi.org/10.4067/S0718-50492025000100245

Rincón Castillo, A., Rodríguez, C., Castañeda, L. y Mejía, D. (2024). La inteligencia artificial en la formación de profesores. Una revisión sistemática. En Ruiz-Velasco, E. y Bárcenas, J. (Coordinadores) *Argumentos y usos tecnopedagógicos de la Inteligencia Artificial*. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación A. C. https://go.docentes20.com/ryu8

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. https://go.docentes20.com/ra3bq

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos 100 años*. Métodos y enfoques. España. SGEL.

Sánchez, A. (2005). El español en cifras. (PDF). *Biblioteca Ele del Instituto Cervantes*. https://go.docentes20.com/rpp2w

Soto Rodríguez, A. (2012). El plagio y su impacto a nivel académico y profesional. *E-Ciencias De La Información*, 2(1), 1–13. https://doi.org/10.15517/eci.v2i1.1213

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
388-398

Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies, 64*(1), 28–43. https://go.docentes20.com/rgga

Universidad Iberoamericana (UIA). (2024). *Construyendo en conjunto: propuesta de políticas públicas desde la Universidad Iberoamericana para México*. Universidad Iberoamericana A.C. https://go.docentes20.com/rrms

Vera, H. (2016). Introducción. El plagio nuestro de todos los días. *Perfiles educativos*, 38(154), 2-5. https://go.docentes20.com/rfht

Yang, S., Chen, S., Zhu, H., Lin, J., y Wang, X. (2024). A comparative study of thematic choices and thematic progression patterns in human-written and AI-generated texts. *System*, 126, 103494. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103494

Yankelevich, J. (2016). Mapas prestados para entender el plagio académico. *Perfiles educativos*, 38(154), 20-27. https://go.docentes20.com/rkcz6

Zhou, E. P. (2023). The Fallibility of AI Content Detectors. *In 2023 IEEE MIT Undergraduate Research Technology Conference* (URTC) (pp. 1-4). IEEE. http://doi.org/10.1109/URTC60662.2023.10534929

Cómo citar
Luna-Solano, M., & Ramos-Hernández, L. (2026). Fraude, Plagio o Falta de Ética Profesional. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 388-398. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.781

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

ARTÍCULO

Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés

Technological Resources to Enhance Orality in English

Washington Samir Bazán-Canova[1]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: wsbazanc@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Diciembre 2, 2025 | **Aceptado:** Abril 2, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.784

RESUMEN

La oralidad en inglés constituye una habilidad fundamental en la formación lingüística de los estudiantes y representa uno de los principales desafíos en los procesos de enseñanza de esta lengua como idioma extranjero. El objetivo de la investigación fue realizar una revisión sistemática de la literatura científica reciente sobre el uso de recursos tecnológicos orientados a mejorar la expresión oral en inglés en contextos educativos. El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, con método sistemático, enfoque cualitativo, diseño narrativo de tipo temático, carácter documental bibliográfico-analítico y corte transversal. La búsqueda de información se realizó en las bases de datos Scopus, SciELO y Web of Science, siguiendo las directrices del modelo PRISMA. Inicialmente se identificaron 128 artículos científicos relacionados con la temática; tras aplicar criterios de inclusión y exclusión, se seleccionó un corpus final de 20 estudios publicados entre 2020 y 2025. La información se sistematizó mediante una matriz de análisis documental que permitió registrar variables como el año de publicación, el idioma, el diseño metodológico y los principales aportes de los estudios analizados. El análisis permitió identificar tendencias de investigación, caracterizar el corpus documental e interpretar los hallazgos reportados en la literatura. Los resultados evidencian una tendencia creciente en la producción científica sobre el uso de tecnologías educativas para el desarrollo de la expresión oral en inglés. Asimismo, se observó que las metodologías activas mediadas por recursos digitales favorecen la participación del estudiante y contribuyen al desarrollo de la fluidez, la confianza y la autonomía en la comunicación oral.

PALABRAS CLAVE: Recursos tecnológicos, expresión oral, habilidad oral, didáctica del inglés.

ABSTRACT

Oral proficiency in English is a fundamental skill in students' linguistic development and is one of the primary challenges in teaching English as a foreign language. The objective of this research was to conduct a systematic review of recent scientific literature on the use of technological resources to improve oral English expression in educational contexts. The study was framed within the interpretive paradigm, employing a systematic method, a qualitative approach, a thematic-narrative design, a documentary-bibliographic-analytical nature, and a cross-sectional scope. Information research was conducted across the Scopus, SciELO, and Web of Science databases, following the PRISMA guidelines. Initially, 128 scientific articles related to the topic were identified; after applying inclusion and exclusion criteria, a final corpus of 20 studies published between 2020 and 2025 was selected. The information was systematized using a documentary analysis matrix, which facilitated the recording of variables such as publication year, language, methodological design, and the main contributions of the analyzed studies. The analysis enabled the identification of research trends, the characterization of the documentary corpus, and the interpretation of findings reported in the literature. The results reveal a growing trend in scientific output on the use of educational technologies to develop oral English expression. Furthermore, it was observed that active methodologies mediated by digital resources foster student participation and contribute to the development of fluency, confidence, and autonomy in oral communication.

KEYWORDS: Technological resources, oral expression, oral skills, English didactics.

Cómo citar

Bazán-Canova, W. (2026). Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 399-411. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.784

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

Introducción

La oralidad en inglés constituye una habilidad fundamental en la formación lingüística de los estudiantes y representa uno de los retos más comunes para los hablantes de habla hispana. En este sentido, se necesitan estrategias didácticas que superen el modelo tradicional basado en la memorización de vocabularios y reglas gramaticales. Hablar inglés con fluidez implica ordenar las ideas, controlar la pronunciación y mantener una conversación coherente (Arán Sánchez & Arzola Franco, 2024; García-Córdova & Franco Lazarte, 2025). En los años recientes, la docencia de la lengua inglesa ha privilegiado el uso real del idioma sobre la memorización gramatical, lo que ha motivado investigaciones orientadas a incorporar recursos y estrategias de enseñanza vinculadas al desarrollo de las habilidades orales (Camacho Guzmán, 2022).

En la nación del Perú, se han iniciado posibles prácticas efectivas que fomentan metodologías activas e incorporan tecnologías orientadas a mejorar la competencia en expresión oral. Pero estas experiencias educativas aún son muy limitadas en el marco del sistema educativo público; bien sea por la escasa formación del profesorado en herramientas digitales o por la escasa oferta de recursos tecnológicos, entre otras causas (Castañeda-Almerí et al., 2022; Moreno Agurto, 2020). En este sentido, el diseño e implementación de propuestas educativas basadas en el uso de recursos tecnológicos con el fin de mejorar la expresión oral en lengua inglesa se presentan como una propuesta educativa innovadora que debería someterse a un análisis crítico y científico.

Diversos estudios han destacado el impacto positivo de las tecnologías educativas en el desarrollo de la expresión oral en inglés. Román et al. (2023) evidenciaron que el uso de aplicaciones móviles y plataformas interactivas favorece la fluidez y la autonomía del estudiante, mientras que Castro Carracedo (2024) analizó entornos virtuales colaborativos basados en tareas de interacción oral en secundaria. En esta línea, García Trujillo & Carcausto Calla (2025) subrayaron la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza a las demandas actuales, incorporando recursos digitales como entornos colaborativos y simuladores de conversación. Asimismo, Moreno Varas (2021) plantea que la integración de tecnologías con el enfoque comunicativo del idioma abre nuevas posibilidades pedagógicas. En este contexto, resulta pertinente realizar una revisión sistemática de la literatura reciente para identificar estrategias tecnológicas efectivas y comprender su aporte al desarrollo de la oralidad en inglés.

El objetivo de la investigación es realizar una revisión sistemática de la literatura científica publicada en los últimos años sobre el uso de recursos tecnológicos para mejorar la expresión oral en inglés en contextos educativos. Se revisan 20 artículos científicos publicados entre 2020 y 2025. En este marco, surge la pregunta de investigación: ¿cómo contribuyen los recursos tecnológicos a mejorar la expresión oral en inglés de los estudiantes en contextos escolares?

Metodología

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, que concibe el conocimiento como una construcción derivada del análisis y de la comprensión de los significados que emergen de los discursos científicos y de las prácticas investigativas documentadas, y privilegia la interpretación contextualizada de la realidad más que la explicación causal de los fenómenos (Guba & Lincoln, 1994). Bajo este enfoque, se adoptó el método sistemático, entendido como un procedimiento riguroso, transparente y reproducible orientado a identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar críticamente estudios científicos relevantes sobre un fenómeno específico, siguiendo criterios previamente establecidos (Page et al., 2021). El estudio asumió un enfoque cualitativo, dado que se orientó a la interpretación comprensiva de los hallazgos reportados en los documentos analizados, atendiendo a sus aportes conceptuales, metodológicos y pedagógicos, sin recurrir a procedimientos estadísticos de metaanálisis (Creswell & Poth, 2018).

En coherencia con ello, se empleó un diseño narrativo de tipo temático, que permitió organizar y presentar los resultados a partir de categorías emergentes relacionadas con el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la oralidad en lengua inglesa. La investigación fue de tipo documental bibliográfico-analítico, basada en la revisión crítica de artículos científicos arbitrados e

Cómo citar
Bazán-Canova, W. (2026). Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 399-411. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.784

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

indexados, en la que se evaluaron su calidad, pertinencia y contribución al campo de estudio. Finalmente, el estudio presentó un corte transversal, ya que el análisis se realizó en un único momento temporal sobre publicaciones correspondientes al periodo 2020–2025. Asimismo, se realizó una evaluación de la calidad metodológica de los estudios seleccionados mediante la revisión de criterios básicos, como la claridad del objetivo de investigación, la coherencia metodológica, la descripción del diseño de investigación y la pertinencia de los resultados reportados. Este proceso permitió asegurar la inclusión de estudios con suficiente rigor científico para el análisis documental.

De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza Collado (2020), en investigaciones documentales la población se entiende como el conjunto de textos disponibles relacionados con el objeto de estudio, mientras que la muestra corresponde al grupo de documentos seleccionados para el análisis. En este caso, se revisaron inicialmente 128 artículos científicos relacionados con el tema en cuestión. Después de aplicar el procedimiento de selección basado en el modelo PRISMA, se seleccionaron 20 artículos para la sistematización correspondiente. Durante este proceso se registró información relevante de cada estudio, como los autores, el año de publicación, el idioma, el país de procedencia y el diseño metodológico empleado. Con el propósito de garantizar la calidad de la información recopilada, se consideraron como fuentes de información científica publicaciones en revistas arbitradas o indexadas, así como documentos disponibles en repositorios institucionales.

De acuerdo con las recomendaciones de Villasis et al. (2020), la revisión se desarrolló en varias fases: definición del objetivo de investigación, identificación y recopilación de las fuentes de información, aplicación de criterios de inclusión y exclusión (véase la Tabla 1), lectura analítica de los textos seleccionados y sistematización de los principales aportes. Este proceso permitió organizar la evidencia científica disponible en torno a la variable de estudio y reconocer tendencias de investigación relacionadas con el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la expresión oral en inglés. Con el fin de asegurar la congruencia y la robustez de la evidencia analizada, se optó por bases de datos como SciELO, Scopus y Web of Science (WOS), en función de su grado de indexación, su alcance internacional y su credibilidad en la difusión de la literatura científica arbitrada. El acceso a investigaciones publicadas en revistas especializadas contribuyó a la validez y la rigurosidad del análisis realizado.

Tabla 1

Criterios de Inclusión y Exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Temporalidad: Publicaciones comprendidas entre 2020-2025	**Tipología**: cartas al editor, actas de congresos o tesis
Eje temático: Documentos relacionados con recursos tecnológicos y oralidad en inglés	**Limitación de datos**: artículos que no describen claramente la metodología aplicada o que presenten resultados ambiguos sobre el impacto tecnológico
Idioma: lenguaje en español e inglés	**Contextos no formales**: Estudios en aplicaciones de autoaprendizaje masivo (tipo Duolingo) sin supervisión docente o fuera de un diseño curricular
Accesibilidad: Recursos de acceso público	
Nivel educativo: investigaciones realizadas en contextos de educación básica, media y educación superior	

Nota. Criterios de inclusión y exclusión aplicados para seleccionar los estudios analizados en la revisión sistemática, elaboración propia (2025).

De acuerdo con Hernández-Sampieri & Mendoza Collado (2018), la técnica de investigación se refiere al conjunto de procedimientos que permiten obtener, organizar y analizar la información de manera sistemática respecto de los objetivos de una indagación. En este caso, la técnica empleada fue la revisión documental sistemática, desarrollada conforme a los lineamientos del modelo PRISMA formulado por Page et al. (2021), con el propósito de garantizar la transparencia y el rigor que deben

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

caracterizar las diferentes fases del análisis documental.

El proceso de búsqueda (ver Tabla 2) se realizó mediante palabras clave y operadores booleanos cuidadosamente definidos para abarcar la temática central del estudio. Se utilizó la siguiente expresión de búsqueda combinada: (“habilidades orales” OR “expresión oral”) AND (“idioma inglés” OR “estudiantes de EFL”) AND (“tecnología” OR “herramientas digitales para hablar” OR “TIC”) AND (“educación básica” OR “educación secundaria”). Esta cadena se aplicó utilizando sus equivalentes en inglés ("oral skills" OR "speaking skills") AND ("English language" OR "EFL students") AND ("technology" OR "digital speaking tools" OR "ICT") AND ("basic education" OR "secondary school"), con el propósito de ampliar la cobertura en bases de datos internacionales y facilitar la recuperación de estudios relevantes que abordaran la intersección entre la enseñanza de la expresión oral, el idioma inglés y el uso de tecnologías en el ámbito educativo.

Tabla 2

Ecuaciones de Búsqueda.

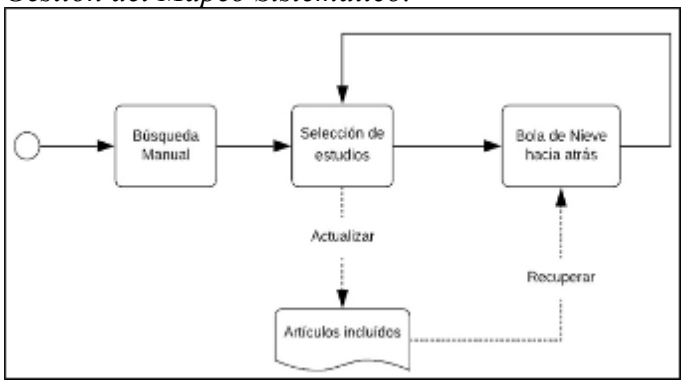
Base de datos	Ecuaciones de búsqueda	Intervalo temporal de análisis
Scopus	(“habilidades orales” OR “expresión oral”) AND (“idioma inglés” OR “estudiantes de EFL”) AND (“tecnología” OR “herramientas digitales para hablar” OR “TIC”) AND (“educación básica” OR “educación secundaria”).	2020-2025
WOS	("oral skills" OR "speaking skills") AND ("English language" OR "EFL students") AND ("technology" OR "digital speaking tools" OR "ICT") AND ("basic education" OR "secondary school")	

Nota. Ecuaciones de búsqueda utilizadas en las bases de datos científicas para identificar artículos relacionados con el objeto de estudio, elaboración propia (2025).

Según lo señalado por Hernández-Sampieri & Mendoza Collado (2020), la herramienta es el recurso técnico que facilita la recolección, organización y análisis de la información. En este estudio se utilizó una matriz de análisis documental diseñada para la extracción, organización y sistematización de la información relevante de los artículos seleccionados. Esta matriz permitió registrar variables bibliográficas y metodológicas de cada estudio, tales como año de publicación, idioma, diseño de investigación y principales aportes, lo que facilitó su análisis comparativo y temático. A partir de dicha matriz se clasificaron los estudios según estas variables, lo que permitió identificar tendencias investigativas y realizar un análisis descriptivo de frecuencias que contribuyó a caracterizar el corpus documental analizado. Cabe destacar que se llevó a cabo un mapeo sistemático orientado a la identificación, selección y extracción de información pertinente de las bases de datos consultadas, siguiendo el esquema metodológico propuesto por Jacome et al. (2018); véase la Figura 1.

Figura 1

Gestión del Mapeo Sistemático.



Nota. Esquema del proceso de mapeo sistemático empleado para la identificación, selección y análisis de los estudios incluidos en la revisión, modificado de Jacome et al. (2018).

Se seleccionaron estudios tanto en inglés como en español, dado que la literatura científica sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha experimentado un destacado desarrollo en países anglosajones, mientras que los estudios en español aportan evidencia contextualizada sobre las realidades educativas latinoamericanas. El rango de búsqueda se estableció entre enero de 2020 y 2025, con el objetivo de recopilar estudios recientes que evidenciaran transformaciones pedagógicas en la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

enseñanza del inglés, especialmente aquellas vinculadas a la expansión de las tecnologías educativas tras la pandemia de COVID-19.

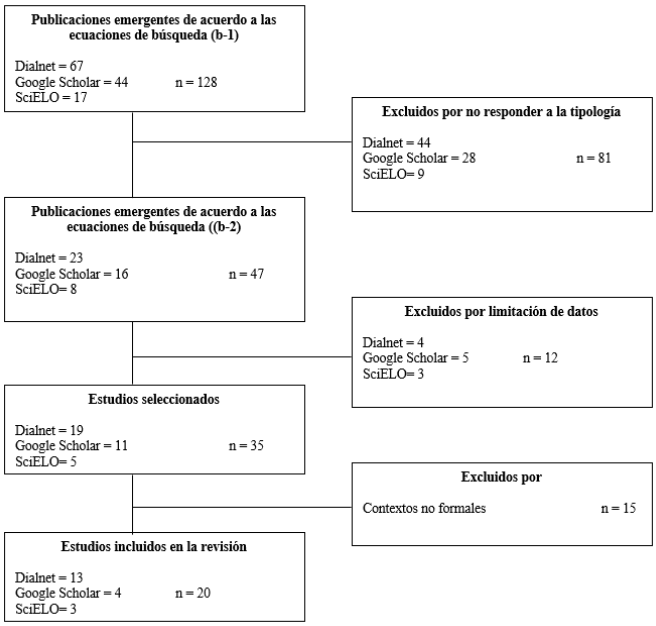
Conforme a la definición de Hernández-Sampieri & Mendoza Collado (2020), el análisis cualitativo consiste en un proceso de reducción, organización y presentación de datos que permite construir significados e interpretar patrones en función de los objetivos de la investigación. En este trabajo se empleó un análisis temático de tipo documental, orientado a identificar categorías emergentes relacionadas con el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la oralidad en inglés. De manera complementaria, se realizó un análisis descriptivo del corpus documental a partir de las variables registradas en la matriz de análisis, lo que permitió caracterizar la producción científica según el año de publicación, el idioma de los estudios y el diseño metodológico empleado.

En términos generales, los estudios seleccionados abordaron temáticas vinculadas con la enseñanza comunicativa del inglés, el uso de aplicaciones y plataformas interactivas para la práctica de la expresión oral y el impacto de las herramientas digitales en la motivación y el rendimiento del alumnado. Para garantizar la pertinencia de la revisión realizada, se aplicaron criterios de exclusión relacionados con la eliminación de documentos duplicados, cartas al editor, actas de congresos o tesis, así como investigaciones que no describieran claramente su metodología o que presentaran resultados ambiguos sobre el impacto de las tecnologías educativas.

Finalmente, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, el número inicial de 128 publicaciones potencialmente relevantes se redujo a 20 estudios seleccionados, que se analizaron según su aporte al objetivo de la investigación. El proceso de depuración y selección se representó mediante el diagrama de flujo PRISMA, que ilustra la trazabilidad del procedimiento realizado (ver Figura 2).

Figura 2

Búsqueda Sistemática de Artículos PRISMA.



Nota. Diagrama de flujo PRISMA que representa el proceso de identificación, filtrado, elegibilidad y selección final de los artículos analizados, elaboración propia (2025).

La investigación se desarrolló siguiendo principios éticos de integridad académica y rigor metodológico. Al tratarse de un estudio documental basado en fuentes científicas publicadas, no se realizó intervención con seres humanos ni manipulación de datos sensibles, por lo que no fue necesario contar con consentimiento informado ni con la aprobación de un comité de ética. Asimismo, se garantizó la transparencia en la selección, el análisis y la síntesis de la información mediante el uso exclusivo de la literatura científica proveniente de revistas arbitradas e indexadas y de repositorios institucionales de acceso público.

A partir de la matriz de análisis documental, se realizó una caracterización descriptiva del corpus de estudios seleccionados, considerando variables como el año de publicación, el idioma del artículo y el diseño metodológico. Este análisis permitió identificar tendencias de investigación y patrones en la producción científica sobre el uso de recursos tecnológicos para el desarrollo de la expresión oral en inglés.

Resultados

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

Los resultados de la revisión sistemática muestran que los recursos tecnológicos en las clases de inglés se han empleado de manera sistemática para potenciar la expresión oral en diferentes niveles de enseñanza. El análisis muestra una variedad de marcos de referencia y metodologías, con especial mención a las estrategias activas o a experiencias innovadoras que favorecen la motivación y la participación del alumnado. Para dar cuenta del material analizado, la Tabla 3 presenta el corpus de documentos seleccionados que dio lugar a esta investigación.

Tabla 3

Corpus de Documentos Seleccionados.

Año	Autor(es)	Idioma	Diseño de investigación
2020	Cevallos Vélez et al.	Español	Cualitativo
2021	Mendieta Lira	Español	Cualitativo
2021	San Lucas Marcillo et al.	Español	Cualitativo
2021	Rivera Fortty et al.	Español	Cuantitativo
2021	Cárdenas Parra & Ramírez Valencia	Español	Cualitativo
2022	Soncco Salinas	Español	Cuantitativo
2022	Mantuano-Cedeño & Rivadeneira-Barreiro	Español	Cuantitativo
2022	Aguirre Céliz et al.	Español	Cualitativo
2022	Camacho Guzmán	Español	Cualitativo
2022	González Gómez et al.	Español	Mixto
2023	Román et al.	Español	Descriptivo-exploratorio
2023	Domínguez & Céliz	Español	Cualitativo
2024	Castro-Carracedo	Español	Estudio de caso
2024	Medianeira & Días	Inglés	Cualitativo
2024	Salcedo Godoy & Santos Jiménez	Español	Cuantitativo
2025	Pérez Gómez & Segura Jiménez	Español	Cualitativo
2025	Vivas Barrios et al.	Español	Mixto
2025	Cuesta Palacios et al.	Inglés	Cualitativo
2025	Caamaño López et al.	Español	Cualitativo
2025	Gutiérrez Flórez	Español	Cualitativo

Nota. Caracterización del corpus documental de los estudios seleccionados según el año de publicación, autores, idioma y diseño de investigación, elaboración propia (2025).

Además de las variables presentadas en la Tabla 3, la matriz de análisis documental permitió registrar información complementaria sobre el país de procedencia de los estudios y sobre los principales aportes pedagógicos reportados por cada investigación. Este registro permitió identificar una fuerte presencia de investigaciones desarrolladas en contextos educativos latinoamericanos, en particular en países donde el inglés se enseña como lengua extranjera. Asimismo, el análisis permitió sistematizar los aportes conceptuales y didácticos asociados al uso de recursos tecnológicos, entre ellos el empleo de plataformas interactivas, aplicaciones móviles, simuladores de conversación, podcasts educativos y entornos virtuales colaborativos. Esta sistematización facilitó la identificación de categorías temáticas emergentes, relacionadas con la motivación del estudiante, el desarrollo de la fluidez oral, la interacción comunicativa y el fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje del inglés.

En el año 2023 se registró una caída, ya que se observó una menor proporción de artículos, de sólo un 10%, pero en 2024 se comenzó a recuperar parte de esta caída, con un porcentaje de artículos del 15%. Por último, el año 2025 representa un nuevo crecimiento: el 25% de los artículos publicados corresponden a la producción total, lo que evidencia el interés por el uso de estrategias digitales como el podcast, las plataformas interactivas o la

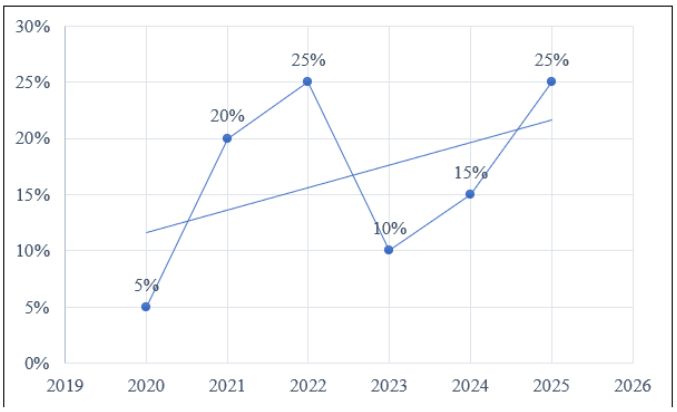
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

gamificación para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

Esta manifestación temporal pone de manifiesto la evolución de un patrón pedagógico: los recursos tecnológicos se van estableciendo como herramientas para mejorar la oralidad, principalmente en aquellos entornos escolares donde las transformaciones han llegado con la pandemia. A su vez, las categorías emergentes permiten observar que las aplicaciones móviles, los entornos colaborativos y las herramientas de gamificación son los recursos más estrechamente relacionados con mejoras en la fluidez, la motivación y la autonomía.

Figura 3

Años de Publicación de los Recursos Analizados.



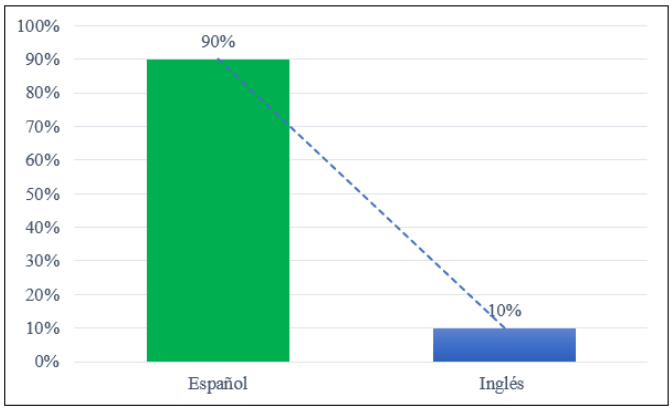
Nota. Distribución temporal de los artículos seleccionados según el año de publicación durante el periodo 2020–2025, elaboración propia (2025).

La Figura 4 muestra la distribución de los artículos seleccionados en la revisión sistemática. Así, se puede apreciar que la mayoría de los estudios seleccionados para la revisión se escribieron en español, mientras que sólo una pequeña fracción de las publicaciones se encuentra en inglés. Así, el 90% de las publicaciones de los estudios (18 de 20 artículos) están publicadas en lengua española, lo cual sugiere un predominio de estudios provenientes de contextos hispanohablantes y es probable que esta tendencia se deba al enfoque del tema a ser trabajado en contextos educativos de América Latina y España. Por su parte, solo el 10 % de los artículos se publicaron en inglés, lo que evidencia una escasa participación de la literatura angloparlante en el uso de herramientas tecnológicas para fomentar la expresión oral en inglés en el aula.

Este descubrimiento pone al descubierto un patrón educativo importantprioriidad: el esfuerzo científico realizado en la tecnología para la oralidad se concentra en contextos en los cuales el inglés es lengua extranjera, lo que permite conocer estrategias en función de realidades loca(p. ej. (ej., entornos colaborativos, apps, simuladores de conversación). De ahí que la baja proporción de estudios en lengua inglesa reduzca la transferencia de experiencias desde los anglosajones, pero al mismo tiempo reafirma la importancia de explorar cómo los recursos tecnológicos parten de la realidad de los sistemas educativos de Europa y Latinoamérica.

Figura 4

Idioma Utilizado en los Artículos Seleccionados.



Nota. Distribución de los estudios seleccionados según el idioma de publicación, elaboración propia (2025).

Con respecto al diseño metodológico de los trabajos de investigación objeto de la revisión, hay una tendencia clara hacia el enfoque cualitativo, presente en 12 de los 20 artículos revisados, lo que representa el 60% de la muestra. Esto significa que existe una tendencia investigadora que se interesa por comprender en profundidad los fenómenos que sustentan el desarrollo de la expresión oral en inglés, desde la mirada de los participantes y de la situación educativa concreta. Este predominio cualitativo revela un patrón pedagógico: la oralidad se estudia principalmente como experiencia vivida y práctica comunicativa, más que como una variable cuantificable.

De otra parte, un 20% (4 trabajos) de los estudios tuvo una naturaleza cuantitativa, lo que apuntaría a una menor tendencia a medir objetivamente variables, aunque dicha medición

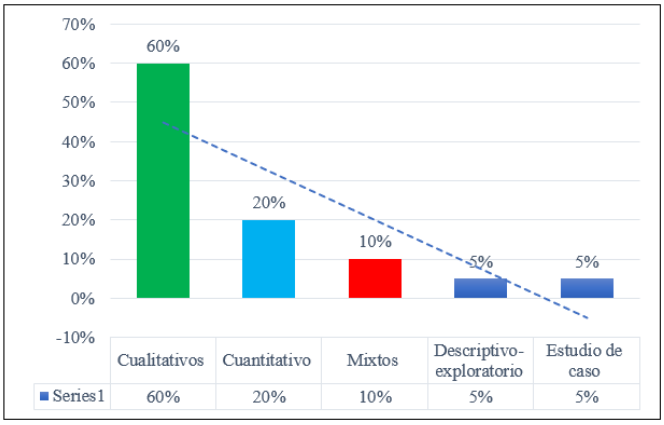
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

puede ser útil para poner en contraste los resultados y aportar evidencia sobre niveles de fluidez o desempeño oral. El 10% de los estudios (2 artículos) fueron de diseño mixto; al combinar métodos cualitativos y cuantitativos, su aporte radica en integrar la comprensión de significados con la verificación empírica, enriqueciendo la visión sobre cómo los recursos tecnológicos impactan la oralidad

Por último, se encontraron un estudio descriptivo-exploratorio (5%) y un estudio de caso (5%), que, aunque no representan un porcentaje elevado, facilitan la contextualización de experiencias concretas y sugieren que determinadas herramientas, como simuladores de conversación o plataformas colaborativas, implican transformaciones en la práctica docente. Esta variedad de metodologías, en conjunto, pone de relieve que las herramientas tecnológicas no solo se analizan por su frecuencia de uso, sino también por su capacidad para transformar la interacción oral en diferentes espacios educativos.

Figura 5

Diseño de Investigación de los Estudios Seleccionados.



Nota. Clasificación de los estudios analizados según el diseño metodológico reportado en las investigaciones, elaboración propia (2025).

Asimismo, durante el proceso de revisión se constató que los estudios seleccionados cumplían con criterios básicos de calidad metodológica, lo que permitió garantizar la pertinencia y el rigor científico del corpus documental analizado. Entre los aspectos evaluados se consideraron la claridad en la formulación del objetivo de investigación, la coherencia entre el enfoque teórico, el diseño metodológico y los resultados reportados, así como la adecuada descripción de los procedimientos de recolección y análisis de la información. Del mismo modo, se revisó que los artículos presentaran una argumentación consistente y una relación explícita entre los hallazgos obtenidos y las conclusiones planteadas por los autores. Este proceso de verificación contribuyó a asegurar que los estudios incluidos ofrecieran evidencia suficientemente sólida para el análisis interpretativo realizado en la presente revisión sistemática.

Discusiones

La revisión sistemática de los 20 estudios analizados permite responder a la pregunta de investigación planteada, al evidenciar que los recursos tecnológicos constituyen mediadores pedagógicos relevantes para el desarrollo de la expresión oral en inglés como lengua extranjera. Los hallazgos muestran que la oralidad continúa siendo una de las competencias más complejas para los estudiantes, debido a factores como la ansiedad comunicativa, la falta de confianza, el vocabulario limitado y la escasa exposición a situaciones reales de interacción en inglés (Caamaño López et al., 2025; González Gómez et al., 2022). En este contexto, los recursos tecnológicos, integrados en estrategias didácticas activas, favorecen la participación, incrementan las oportunidades de práctica oral y permiten generar entornos comunicativos más dinámicos y motivadores. En consecuencia, la revisión confirma que las tecnologías educativas, cuando se integran en propuestas pedagógicas intencionadas, contribuyen a mejorar la fluidez, la confianza y la autonomía en la comunicación oral del estudiantado.

En cuanto a los recursos tecnológicos, algunos autores consideran que la incorporación deliberada de las tecnologías digitales en los proyectos de aula propicia condiciones más consideradas para el desarrollo de esta competencia, y se mencionan las plataformas virtuales, los entornos de aprendizaje en línea, los recursos multimodales y las herramientas móviles (Moodle, Blackboard, Kahoot, podcasts, CAPT apps, etc.), que no sólo amplían las oportunidades de práctica, sino que también incrementan la motivación y la autonomía del estudiante en su proceso formativo (Cevallos Vélez et al. 2020; Soncco Salinas, 2022; Cuesta Palacios et

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

al. 2025; Román et al. 2023). San Lucas Marcillo et al. (2021) concuerdan con la opinión de que la virtualidad, en la medida en que se apoye en estrategias adecuadas y en herramientas digitales, ofrece un amplio abanico de posibilidades para reforzar las habilidades lingüísticas, tanto escritas como orales, en inglés, en especial en este tipo de modalidades de enseñanza a distancia, lo que confirma la pertinencia de analizar cómo las tecnologías potencian la oralidad en distintos contextos educativos.

Respecto a las metodologías activas, la revisión muestra una presencia destacada de enfoques como el aula invertida, el aprendizaje móvil, el blended learning y el aprendizaje basado en proyectos (Camacho Guzmán, 2022; Domínguez & Céliz, 2023; Aguirre Céliz et al., 2023). Este tipo de metodologías, en las que los recursos tecnológicos y los modelos pedagógicos centran el estudio, favorecen de manera significativa el "talk time" al dejar que la práctica oral se efectúe en un entorno más natural, colaborativo y significativo. En consecuencia, se confirma que las metodologías activas basadas en tecnología son más efectivas para potenciar la oralidad en inglés, lo cual responde directamente al objetivo de investigación.

En cuanto al rol docente como mediador pedagógico, una constante en numerosas obras, como las de Salcedo Godoy & Santos Jiménez (2024), Medianeira & Días (2024) y Mendieta Lira (2021), es reflexionar nuevamente sobre la función de los docentes en estos nuevos escenarios tecnológicos. Se hace hincapié en que la eficacia de este tipo de herramientas no depende únicamente de su disponibilidad y de su manejo exhaustivo, sino que, principalmente, depende, por un lado, de una mediación pedagógica adecuada y, por otro, de una planificación didáctica pertinente, articulada y actualizada. La tecnología por sí misma no transforma las prácticas educativas; lo hace cuando se articula con propuestas que buscan intencionalmente mejorar la forma oral de comunicarse mediante estrategias como el pensamiento en voz alta, los debates, los juegos de roles o la producción de narrativas digitales.

Pérez Gómez & Segura Jiménez (2025) también ponen de manifiesto que la combinación de estrategias metodológicas activas con recursos digitales no solo promueve la comprensión auditiva, sino que además potencia el aprendizaje del idioma en otras dimensiones, como la expresión oral, confirmando que el impacto de la tecnología depende de la acción docente y de la integración pedagógica. Tales conclusiones podrían articularse con la investigación en cuestión, dado que se reconoce que el papel del docente tiene un valor determinante para que los medios instrumentales consigan poner en marcha la oralidad en inglés; en todos los estudios analizados, la tecnología adquiere significado pedagógico únicamente si el profesor la introduce dentro de actividades comunicativas genuinas, por lo cual se pone de manifiesto la importancia de entender el rol del docente como el agente motor de la innovación metodológica.

Respecto a las condiciones contextuales, varios trabajos, entre ellos Rivera Fortty et al. 2021; Vivas Barrios et al. 2025; Castro-Carracedo, 2024, concluyen que en zonas rurales o en colegios e institutos con menos recursos, la selección de las herramientas tecnológicas a aplicar requiere un criterio sólido por parte del docente. En este tipo de contexto, la idoneidad de los recursos tecnológicos sólo se pone de manifiesto a partir de la creatividad del docente, de la selección de recursos accesibles y adecuados a la realidad de la práctica formativa.

En este mismo sentido, tanto Mantuano-Cedeño & Rivadeneira-Barreiro (2022) concluyen que, si bien son muchas las acciones que permiten utilizar las TIC como recursos para presentar actividades cuyo objeto es la oralidad en lengua inglesa, su efectividad en la zona rural depende de la adecuada selección contextualizada de herramientas y recursos por parte del docente, en función de las características del entorno educativo. Estos resultados se vinculan de manera directa y clara con lo manifestado en el presente análisis, en el que se ha hallado que el impacto de los recursos tecnológicos aplicados a la oralidad no es homogéneo, sino que depende de las condiciones pedagógicas y socioeconómicas del contexto. En este sentido, se reafirma que en situaciones en las que la infraestructura se encuentra limitada, la creatividad del docente y la adecuación de los recursos accesibles resultan ser factores determinantes para impulsar la práctica de la oralidad en inglés.

Con relación a las experiencias innovadoras, el uso de podcasts (Cárdenas Parra & Ramírez Valencia, 2021; Gutiérrez Flórez, 2025) ha

Cómo citar
Bazán-Canova, W. (2026). Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 399-411. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.784

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

demostrado ser altamente efectivo para trabajar la oralidad, ya que no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también fomenta la motivación, la autonomía, el trabajo colaborativo y la creatividad en el alumnado. En tales escenarios, el alumnado ejercita diversas formas de expresión y, al mismo tiempo, desarrolla competencias digitales consideradas críticas en el mundo contemporáneo, lo que evidencia que la oralidad se potencia cuando se integra con herramientas tecnológicas que promueven la producción auténtica y la participación activa. Los resultados corroboran que el uso de podcasts y otros recursos digitales favorece la fluencia y la producción oral en inglés, además de incrementar la motivación y la autonomía del alumnado. Nuestros análisis indicaron que este tipo de experiencias innovadoras son más fructíferas en el momento en que se asocian con metodologías activas y la mediación docente, lo que afirma la conclusión de que la tecnología fortalecía la producción oral en la medida en que se contextualizaba pedagógicamente.

Por último, resulta pertinente señalar que las nuevas tecnologías deben dar cumplimiento a objetivos comunicativos reales y no a la necesidad de "tecnologizar" la clase. La enseñanza del inglés, en concreto, la de la producción oral, debe entrelazarse con contextos significativos, culturalmente relevantes y emocionalmente seguros. Contextos en los que los estudiantes consideren útil su voz, el poder de equivocarse y que lo que están comunicando tenga sentido. Así lo plantean Medianeira & Dias (2024), al señalar que el enfoque multimodal y la pedagogía crítica permiten salir de la práctica repetitiva e introducir las dimensiones sociales, culturales y semióticas en el proceso de aprendizaje en la oralidad. Estos planteamientos guardan una ligadura directa con lo hallado en el presente análisis, en el que se demostró que los recursos tecnológicos aumentan la oralidad en inglés solo cuando se emplean en actividades comunicativas genuinas y culturalmente conectadas. En el análisis realizado, se reafirma que la tecnología cobra un verdadero impacto pedagógico solamente cuando se entrelaza con aquellos contextos que dan sentido a la voz del estudiante y ofrecen espacios confortables para la práctica de la interacción oral.

Los estudios revisados son unánimes en considerar que la incorporación planificada, contextualizada y pedagógicamente fundamentada de las tecnologías digitales podría transformar de forma significativa la enseñanza del inglés como lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a la expresión oral; la clave se hallaría en elaborar propuestas didácticas sistematizadas que promuevan la interacción, la creatividad, la práctica sostenida y la reflexión crítica, incluso y más aún en contextos de limitaciones estructurales.

Entre las principales limitaciones de este estudio se encuentra el tamaño reducido de la muestra, conformada por veinte artículos, lo que limita la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Asimismo, la concentración de publicaciones en español limita la incorporación de perspectivas de la literatura angloparlante, lo que podría enriquecer la comprensión del fenómeno. Otra limitación radica en la heterogeneidad de los diseños metodológicos revisados, lo que dificulta establecer comparaciones directas entre los resultados. Finalmente, al tratarse de una revisión documental, no se incluyeron datos empíricos de campo, lo que impide observar directamente la aplicación de los recursos tecnológicos en escenarios reales de enseñanza.

A partir de los hallazgos identificados, se proponen diversas líneas de investigación. En primer lugar, sería pertinente ampliar el corpus de análisis mediante la incorporación de estudios publicados en inglés, con el fin de contrastar enfoques y resultados en diferentes contextos educativos. Asimismo, se recomienda desarrollar investigaciones empíricas con metodologías mixtas que permitan evaluar directamente el impacto de los recursos tecnológicos en el desarrollo de la oralidad en distintos niveles educativos. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de experiencias innovadoras basadas en el uso de podcasts, simuladores de conversación, plataformas colaborativas y entornos virtuales de aprendizaje, tanto en contextos urbanos como rurales. Finalmente, se sugiere avanzar hacia enfoques pedagógicos que integren tecnología, multimodalidad y pedagogía crítica, con el propósito de fortalecer la oralidad en inglés en entornos culturalmente relevantes y emocionalmente seguros para el estudiantado.

Conclusiones

Cómo citar
Bazán-Canova, W. (2026). Recursos Tecnológicos para Potenciar la Oralidad en Inglés. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 399-411. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.784

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

La presente revisión sistemática permite confirmar la relevancia del uso de recursos tecnológicos para fortalecer el desarrollo de la expresión oral en inglés como lengua extranjera en distintos niveles educativos. La importancia de este estudio radica en evidenciar que la incorporación planificada de herramientas digitales, como podcasts, plataformas interactivas y aplicaciones móviles, puede contribuir significativamente a ampliar las oportunidades de práctica comunicativa, a incrementar el tiempo de interacción oral y a reducir barreras como la ansiedad o la falta de confianza en el uso del idioma. En este sentido, la tecnología no solo dinamiza las clases de inglés, sino que también favorece entornos de aprendizaje más participativos, motivadores y centrados en el estudiante.

En relación con los objetivos de la investigación, los resultados permiten inferir que la integración de metodologías activas mediadas por recursos digitales puede transformar progresivamente la enseñanza de la oralidad en inglés. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo o el uso de podcasts promueven experiencias comunicativas más significativas, en las que el estudiante asume un rol protagónico en la construcción de su propio aprendizaje. Asimismo, el uso de estos recursos facilita procesos de autorregulación, al permitir que los estudiantes planifiquen, graben, evalúen y mejoren sus producciones orales. En consecuencia, se vislumbra que la incorporación pedagógica de tecnologías digitales continuará fortaleciendo el desarrollo de competencias comunicativas en diversos contextos educativos.

Finalmente, a partir de los hallazgos obtenidos, se sugieren algunas líneas de investigación para el futuro. En primer lugar, sería pertinente ampliar el corpus de estudios, incluyendo literatura publicada en inglés, con el fin de contrastar enfoques y resultados en diferentes contextos educativos. Asimismo, se recomienda desarrollar investigaciones empíricas que analicen directamente el impacto de herramientas digitales específicas, como podcasts, simuladores de conversación o plataformas colaborativas, en el desarrollo de la oralidad en distintos niveles educativos. De igual modo, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de estas estrategias en contextos rurales o en instituciones con limitaciones tecnológicas, con el propósito de identificar modelos pedagógicos que permitan integrar la tecnología de manera contextualizada, inclusiva y pedagógicamente significativa.

Conflictos de interés

El autor declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiesta que no mantiene relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo de la investigación ni en la presentación de los hallazgos.

Financiamiento

El autor declara que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales. El estudio se realizó con recursos propios y sin apoyo económico externo, lo que garantiza la independencia académica en el proceso de investigación, el análisis de la información y la elaboración del manuscrito.

Declaración de ética

La presente investigación se desarrolló siguiendo los principios de integridad académica, transparencia y respeto a las normas éticas de la investigación científica. Al tratarse de un estudio de revisión sistemática basado exclusivamente en el análisis de la literatura científica publicada en fuentes de acceso público, no se requirió la aprobación de un comité de ética institucional. Asimismo, el estudio no implicó la participación directa de seres humanos ni el uso de datos personales identificables. La selección, análisis e interpretación de los documentos revisados se realizó respetando los principios de honestidad académica y citación adecuada de las fuentes consultadas.

Referencias

Aguirre Céliz, C., Rivarola, M., & Domínguez, M. B. (2023). Una propuesta innovadora para la enseñanza del inglés comunicacional en una universidad argentina. Sugerencias de mejoras a partir de la opinión de estudiantes. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 12*(1), 19–33. https://doi.org/10.21071/ripadoc.v12i1.14581

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

Arán Sánchez, A., & Arzola Franco, D. M. (2024). La comunicación oral en la asignatura de inglés: narrativas sobre la trayectoria escolar de estudiantes de una escuela normal rural. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa, 31*(52), 23–36. https://doi.org/10.5377/paradigma.v31i52.19489

Caamaño López, S. E., González Reyes, S. D., & Ricardo Surarez, J. M. (2025). Dificultades y estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés en los universitarios: una revisión sistemática. *Tribunal, 5*(10), 495-514. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.138

Camacho-Guzmán, Y. (2022). Método blended learning en las habilidades del idioma inglés. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales - Relacis, 1*(1), 35-51. https://doi.org/10.5281/zenodo.11121547

Cárdenas Parra, C. M., & Ramírez Valencia, A. (2021). Uso de podcast en la enseñanza de la lengua inglesa. *Revista boletín REDIPE, 10*(2), 144-157. https://go.docentes20.com/r3xt

Castañeda-Almerí, Y., Rodríguez-González, C. V., & Cavero Egúzquiza Pezo, J.. (2022). Evaluación del modelo didáctico convencional en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en una institución educativa peruana. *Revista Científica Episteme Y Tekne, 1*(2), e402. https://doi.org/10.51252/rceyt.v1i2.402

Castro Carracedo, J. M. (2024). Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas a distancia: estudio de caso. *Praxis, 20*(2), 1. https://go.docentes20.com/rt5md

Cevallos Vélez, K. G., Palma Cedeño, M. A., Cevallos Vélez, K. M., & Baquezea Ponce, G. V. (2020). Enseñanza de inglés como lengua extranjera (efl) en el desarrollo de la destreza speaking a través de clases virtuales en la educación superior. *Revista Cognosis. 5*, 167–178. https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i0.2785

Cuesta Palacios, E. K., Cumbajín Parra, I. M., Amaguaña Cotacachi, E. J., Saltos Espín, V. E., Vallejo Pilco, L. E., & Bucay Calderón, S. E. (2025). Communicative competencies in English through digital storytelling and interactive platforms in Ecuadorian educational contexts. *InnovaSciT 3*(1), 177–190. https://doi.org/10.70577/innovascit.v3i1.33

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Domínguez, M. B., & Aguirre Céliz, C. A. (2023). Estrategias creativas en el aula universitaria: experiencia pedagógica para el aprendizaje de inglés. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, 56*, 95-99. https://go.docentes20.com/rstja

García-Córdova, G. N., & Franco-Lazarte, E. G. (2025). Aprendizaje Combinado o Híbrido y Comprensión Escrita del Inglés en Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(1), 392-403. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.643

García Trujillo, E., & Carcausto Calla, W. (2025). Tendencias emergentes para mejorar la oralidad del inglés en los estudiantes de la EBR. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.996

González Gómez, Y. G., Morales Vázquez, E., & Arias Ovando, J. C. (2022). Estrategias para la producción oral en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio a los alumnos universitarios de la licenciatura en idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 2522-2542. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3700

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage.

Gutiérrez Flórez, N. J. (2025). El Podcast: un recurso didáctico para reforzar las competencias comunicativas en escritura y oralidad. *Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias, 2*(2), 1346-1370. https://doi.org/10.71112/wdgcfa04

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

Jacome, S., Ordoñez, A., Cerón, G., & Villaquirán, A. (2018). Mapeo sistemático del uso de las tecnologías de la información y comunicación en la diabetes tipo 2. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud, 29*(4), 1-14. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2307-21132018000400005&script=sci_abstract

Mantuano-Cedeño, G. Y., & Rivadeneira-Barreiro, J. C. (2022). Herramientas tecnológicas y su incidencia en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la zona rural del Cantón Jipijapa. *Revista científica multidisciplinaria arbitrada Yachasun 6*(11 Ed. esp), 221–243. https://go.docentes20.com/r4ypv

Medianeira de Oliveira, F., & Dias, R. (2024). Digital technologies, literacies and multimodality: possibilities of teaching english orality in higher education. *Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto), 68*, e17292. https://doi.org/10.1590/1981-5794-e17292t

Mendieta Lira, K. A. (2021). Potenciando la producción oral en inglés: estrategias y herramientas en el aula. *Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(29), 1. https://go.docentes20.com/rnm5u

Moreno Agurto, V. A. (2020). La importancia de la enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia, 8*(1), 41–52. https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422

Moreno Varas, M. (2021). *Estrategias de enseñanza y el desarrollo de la habilidad oral del inglés a través de la tutoría en línea en modalidad sincrónica*. [Tesis de maestría Pontificia Universidad Católica del Perú] https://go.docentes20.com/rppq

Page, M., Mckezie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mayo, E., McDonald, S., Lalu, M., Li, T., Loder, E. y Alonso, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
399-411

Pérez Gómez, N., & Segura Jiménez, M. (2025). Revisión sistemática sobre las estrategias metodológicas para la compresión oral del idioma inglés. *EDUCATECONCIENCIA, 33*(1). https://doi.org/10.58299/edutec.v33i1.351

Rivera Fortty, R. V., Castellano Noda, A. V., & Loor Ponce, J. B. (2021). Método comunicativo en la enseñanza del Idioma Inglés en contextos no formales de aprendizaje para desarrollar la expresión oral en estudiantes de Básica Superior de la Escuela Ángel Héctor Cedeño. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6*(1), 414-444. https://go.docentes20.com/rx43

Román, S., Vilanova, G., & Varas, J. (2023). Generación de competencias digitales para la autonomía en la oralidad en Lengua Extranjera. *Informes Científicos Técnicos - UNPA, 15*(1), 165–185. https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v15.n1.939

Salcedo Godoy, N., & Santos Jiménez, O. C. (2024). Uso pedagógico de las TIC y Competencia Comunicativa Oral del idioma inglés en estudiantes de la especialidad del idioma inglés, Facultad de Educación, UNMSM 2019-II. *IGOBERNANZA, 7*(27), 299–320. https://doi.org/10.47865/igob.vol7.n27.2024.365

San Lucas Marcillo, S. M., Matute Castro, G. R., Tigua Anzules, J. O., & Sánchez Choez, L. (2021). El fortalecimiento de las habilidades hablar y escuchar en el idioma inglés en la educación virtual. *Dominio de las Ciencias, 7*(1), 30. https://go.docentes20.com/rbfm

Soncco Salinas, R. B. (2022). Aprendizaje móvil y las competencias del idioma inglés en la educación superior. *Comuni@cción, 13*(2), 138-148. http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.571

Villasis-Keever, M. Á., Rendón-Macías, M. E., García, H., Miranda-Novales, M. G., & Escamilla-Núñez, A. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramientas de apoyo para la clínica y la investigación. *Revista Alergia México, 67*(1), 62–72. https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733

Vivas Barrios, V. R., Banguera Rojas, J. A., Aguilar Paredes, G. I., Díaz Moreira, E. P., Pico Macías, M. L., & Quinteros Pesantez, E. S. (2025). Impacto de las plataformas de aprendizaje en línea (e-learning) en la adquisición de competencias lingüísticas en inglés. *South Florida Journal of Development, 6*(4), e5142. https://doi.org/10.46932/sfjdv6n4-021

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

ARTÍCULO

La Educación a Distancia y Virtual: Desafíos Docentes

Distance and Virtual Education: Teaching Challenges

Marybel Soto-Gil[1] y Miguel Angel Ramírez-Loyola[2]

[1]Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco, México, email: marybelsotogil@gmail.com
[2]Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez (TecNM), Tomatlán, México, email: marleconomista27@gmail.com

Recibido: Diciembre 5, 2025 | **Aceptado:** Abril 2, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.631

RESUMEN

La educación a distancia y virtual en contextos rurales adquirió relevancia durante el periodo pospandemia y evidenció diferencias en el acceso y el uso de las tecnologías para el aprendizaje. El presente estudio tuvo como objetivo analizar los desafíos docentes, las estrategias implementadas y los factores que inciden en la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en una institución agropecuaria de nivel medio superior. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista mediante el método hipotético-deductivo, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental, tipo descriptivo y corte transversal. La población estuvo conformada por 27 docentes y 96 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 78 mediante muestreo aleatorio simple. Se empleó la encuesta como técnica de recolección de datos, mediante cuestionarios estructurados con una escala tipo Likert de 0 a 4, los cuales se aplicaron en formato digital. El análisis se realizó mediante estadística descriptiva con frecuencias y porcentajes. Los resultados evidenciaron que la motivación personal y el apoyo familiar constituyeron los principales factores asociados a la permanencia estudiantil, mientras que el acceso a internet representó una limitación significativa. Asimismo, las estrategias docentes se centraron en el trabajo individual, la investigación y la elaboración de productos académicos. Se concluyó que la educación a distancia en contextos rurales requiere el fortalecimiento de la capacitación docente en herramientas digitales y la implementación de estrategias contextualizadas que favorezcan el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Educación virtual, educación a distancia, estrategias educativas, desafíos docentes.

ABSTRACT

Distance and virtual education in rural contexts gained prominence during the post-pandemic period, highlighting disparities in access to and use of learning technologies. This study aimed to analyze the pedagogical challenges, implemented strategies, and factors influencing student retention and learning at an upper-secondary agricultural institution. The research was framed within the positivist paradigm, employing a hypothetico-deductive method with a quantitative approach, a non-experimental design, a descriptive scope, and a cross-sectional nature. The study population consisted of 27 teachers and 96 students, from which a sample of 78 individuals was selected using simple random sampling. Surveys were utilized as the data collection technique, employing structured questionnaires featuring a 0-to-4 Likert-type scale, which were administered in a digital format. Data analysis was conducted using descriptive statistics, specifically frequencies and percentages. The results revealed that personal motivation and family support were the primary factors associated with student retention, whereas internet access constituted a significant limitation. Furthermore, pedagogical strategies focused on individual work, research, and the creation of academic products. It was concluded that distance education in rural contexts necessitates strengthening teacher training in digital tools and implementing contextualized strategies that foster effective learning.

KEYWORDS: Virtual education, distance education, educational strategies, teaching challenges.

Cómo citar

Soto-Gil, M., & Ramírez-Loyola, M. (2026). La Educación a Distancia y Virtual: Desafíos Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 412-420. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.631

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la pandemia por COVID-19 generó una transformación sin precedentes en los sistemas educativos a nivel mundial, acelerando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como eje central de los procesos pedagógicos (Paladines et al., 2025). Esta situación permitió diferenciar con mayor claridad entre la educación virtual y la educación a distancia, especialmente en contextos rurales, donde la limitada disponibilidad de dispositivos tecnológicos y de conectividad condicionó el acceso al aprendizaje. En estos entornos, la educación a distancia se consolidó como una alternativa que prioriza la flexibilidad en los tiempos, los recursos y las estrategias didácticas, lo que permite mantener la continuidad educativa en condiciones adversas (Guerrero, 2023).

No obstante, este escenario evidenció múltiples problemáticas asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales, donde los docentes enfrentaron limitaciones en la adaptación curricular, la disponibilidad de recursos didácticos y el uso eficaz de herramientas tecnológicas. La labor docente trascendió el ámbito académico, convirtiéndose en un ejercicio de empatía, acompañamiento y reformulación constante de estrategias para motivar la permanencia estudiantil. Asimismo, factores como la falta de acceso a internet, las condiciones socioeconómicas y las dinámicas familiares influyeron directamente en la participación y el rendimiento académico, planteando interrogantes fundamentales sobre la efectividad de las estrategias implementadas y sobre los elementos que inciden en la estabilidad educativa.

Frente a estas problemáticas, diversas investigaciones han destacado la importancia de integrar las TIC como mediadoras del aprendizaje, así como de fortalecer las estrategias didácticas en entornos digitales. Paladines et al. (2025) señalan que la incorporación de tecnologías digitales contribuye a mejorar la práctica pedagógica en contextos pospandemia, mientras que Guerrero (2023) enfatiza la relevancia de diversificar los recursos y las formas de interacción en la educación a distancia. Por su parte, Oyarce et al. (2022) advierten que la brecha digital en zonas rurales constituye un factor determinante que limita la equidad educativa, lo que exige el desarrollo de estrategias contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. En este sentido, se reconoce la necesidad de analizar las prácticas docentes y las condiciones del entorno educativo para identificar alternativas que favorezcan el aprendizaje.

En función de lo expuesto, el presente estudio tiene como objetivo analizar los desafíos docentes en la educación a distancia y virtual en el contexto de una institución agropecuaria de nivel medio superior, identificando las estrategias empleadas y los factores que inciden en la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. En correspondencia, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿qué estrategias resultan útiles en la educación a distancia para garantizar los aprendizajes y qué factores influyen en los estudiantes para mantener un nivel educativo estable en contextos rurales?

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, orientado a la medición objetiva de los fenómenos educativos a partir de datos observables y cuantificables, lo que permite identificar patrones y describir comportamientos en contextos específicos. En este sentido, se empleó el método hipotético-deductivo, que facilita el análisis de variables previamente definidas mediante la recolección sistemática de datos empíricos (Medina et al., 2023).

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, basado en la recopilación y el análisis de datos numéricos, con el propósito de describir las percepciones y las condiciones que influyen en el aprendizaje en contextos de educación a distancia. Según Medina et al. (2023), el enfoque cuantitativo permite medir variables, establecer tendencias y analizar datos sin recurrir a interpretaciones subjetivas, lo cual resulta pertinente para el presente estudio.

El diseño de la investigación fue no experimental, dado que no se manipularon las variables de estudio, sino que se observaron en su contexto natural tal como ocurrieron durante el periodo posterior a la pandemia. Asimismo, el tipo de investigación fue descriptivo, ya que se centró en caracterizar los factores que inciden en la permanencia escolar, la motivación y las estrategias

Cómo citar
Soto-Gil, M., & Ramírez-Loyola, M. (2026). La Educación a Distancia y Virtual: Desafíos Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 412-420. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.631

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

didácticas implementadas por los docentes. El estudio se desarrolló con un corte transversal, ya que la información se recolectó en un único momento.

La población estuvo conformada por la totalidad de los docentes del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTa) 127 Mariano Azuela, con 27 participantes, así como por 96 estudiantes matriculados en la institución. En el caso del alumnado, se determinó una muestra de 78 estudiantes mediante muestreo aleatorio simple en una población finita. El tamaño de la muestra se calculó utilizando la siguiente fórmula:

$$n = (Z^2 \cdot p \cdot q \cdot N) / (E^2 (N - 1) + Z^2 \cdot p \cdot q)$$

Donde: n representa el tamaño de la muestra; Z corresponde al valor z para un nivel de confianza del 95% (1.96); p es la proporción esperada (0.5); q es igual a 1 − p; E es el error máximo permitido (0.05); y N corresponde al tamaño de la población (96 estudiantes). Al sustituir los valores en la fórmula, se obtuvo un tamaño muestral aproximado de 77 participantes, que se ajustó a 78 para garantizar la representatividad de los datos.

La técnica de recolección de datos consistió en aplicar una encuesta mediante cuestionarios estructurados en la plataforma Google Forms. Dichos instrumentos incluyeron preguntas cerradas con una escala tipo Likert de 0 a 4, donde 0 representó la ausencia de influencia de la variable y 4, una alta influencia, lo que permitió cuantificar la percepción de los participantes respecto de factores como la motivación, el entorno familiar, la situación económica, el acceso a internet y las estrategias didácticas empleadas.

La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial en las instalaciones de la institución, específicamente en la sala de cómputo, con el fin de garantizar el acceso a los recursos tecnológicos y evitar sesgos derivados de la conectividad, considerando las limitaciones propias del contexto rural.

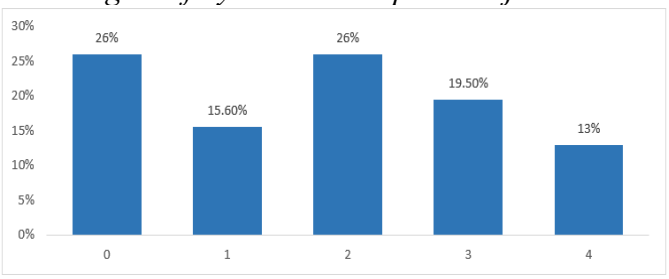
El análisis de los datos se llevó a cabo mediante estadística descriptiva, empleando frecuencias y porcentajes para la organización, el resumen y la interpretación de la información recolectada. De acuerdo con Medina et al. (2023), este tipo de análisis permite describir las características de los datos sin realizar inferencias, lo cual resulta pertinente para identificar los principales factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación a distancia.

Resultados

El análisis de los datos evidenció que la población estudiantil del CBTa 127 Mariano Azuela presentó una distribución equilibrada entre hombres y mujeres, lo que reflejó condiciones de equidad de género en la institución. Esta distribución homogénea permitió analizar las variables sin sesgos de género. En relación con las problemáticas asociadas a la educación a distancia, se identificaron como factores principales la motivación personal y el acceso a internet en los hogares. Estos factores concentraron la mayor frecuencia de respuestas, lo que permitió establecerlos como variables centrales en el análisis del proceso educativo en el contexto virtual. Para indagar en la dimensión motivacional del alumnado, se formularon preguntas orientadas a identificar la influencia de factores sociales, familiares y económicos en el aprendizaje. Los resultados obtenidos permitieron caracterizar la incidencia de cada factor en el contexto analizado.

Figura 1

Los Amigos Influyeron en su Aprendizaje.



Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

Como se observa en la Figura 1, la mayor proporción de estudiantes indicó que los amigos no influyeron en su aprendizaje, ya que las respuestas se concentraron en la categoría 0 de la escala utilizada. Esta distribución evidenció una baja incidencia del entorno social inmediato en el proceso educativo en modalidad a distancia. Asimismo, la concentración de respuestas en niveles mínimos de influencia permitió identificar una tendencia hacia la autonomía en el aprendizaje, caracterizada por la disminución de las interacciones académicas entre pares. Este

Cómo citar
Soto-Gil, M., & Ramírez-Loyola, M. (2026). La Educación a Distancia y Virtual: Desafíos Docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 412-420. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.631

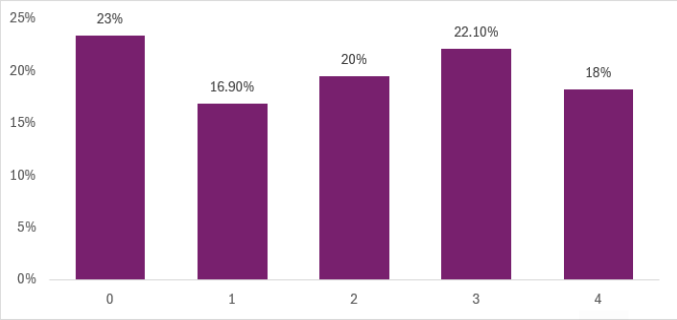
OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

comportamiento reflejó una configuración del aprendizaje centrada en el estudiante, en la que la colaboración entre compañeros no se consideró un factor relevante en el contexto analizado.

Figura 2

La Situación Emocional Familiar Influyó en su Aprendizaje.

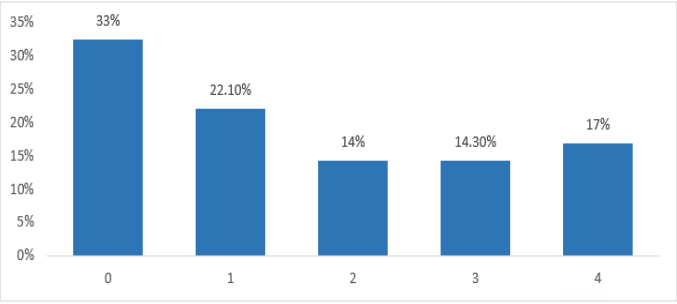


Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

En la Figura 2 se evidenció un incremento en la incidencia del entorno familiar en el aprendizaje, con una mayor concentración de respuestas en los niveles de influencia media y alta. Esta distribución indicó que las condiciones emocionales del núcleo familiar tuvieron una relación directa con el desempeño académico de los estudiantes. La variabilidad observada en las respuestas permitió identificar que el contexto familiar constituyó un factor con mayor peso relativo en comparación con otras variables analizadas, lo que evidenció su relevancia en la permanencia y el compromiso académico durante el periodo de educación a distancia.

Figura 3

La Situación Económica Influyó en su Aprendizaje.

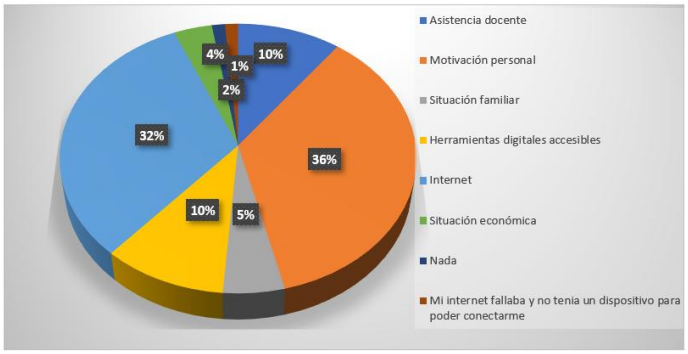


Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

Como se observa en la Figura 3, el 17% de los estudiantes manifestó que la situación económica influyó directamente en su aprendizaje. Este resultado indicó una incidencia limitada de esta variable entre los factores evaluados. La baja proporción de respuestas en niveles altos de influencia permitió ubicar la situación económica como un factor de menor peso relativo en comparación con la motivación personal y el entorno familiar. No obstante, su presencia en el análisis evidenció que, aunque no constituye un factor predominante, mantiene una incidencia que no puede descartarse en el comportamiento general de la población estudiada.

Figura 4

¿Cuál es la Causa que más Influyó en su Asistencia a Clases Virtuales?



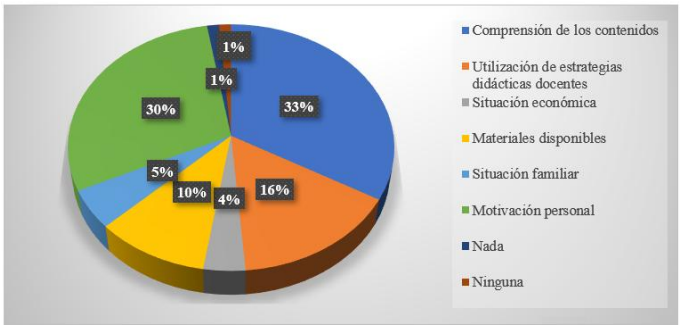
Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

En la Figura 4 se identificó que la motivación personal constituyó la principal causa de asistencia a las clases virtuales, con un 36%, seguida del acceso a internet, con un 32%. La proximidad entre ambos porcentajes evidenció que estas variables concentraron la mayor proporción de respuestas del conjunto analizado. Este comportamiento permitió identificar una relación directa entre factores individuales y las condiciones de acceso tecnológico y la participación académica. La distribución de las respuestas reflejó que la asistencia a clases no dependió exclusivamente de factores estructurales, sino también de factores asociados a la disposición personal del estudiante.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

Figura 5

La Causa que más Influyó en la Entrega de Trabajo Escolar.

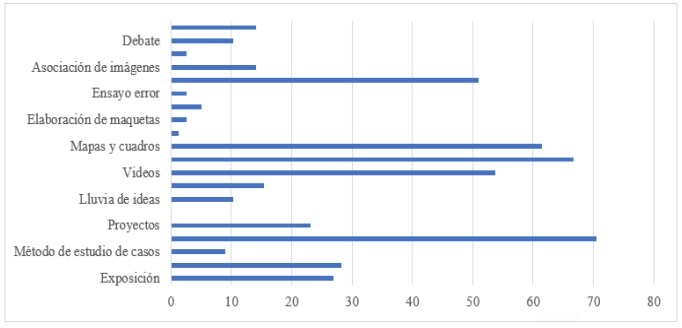


Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

En relación con la entrega de trabajos escolares, se observó una variación en el rendimiento académico entre el periodo previo y el posterior a la implementación de la educación a distancia. Antes del cambio de modalidad, el 48,7% de los estudiantes se ubicó en el rango de 9 a 10, el 25,6% entre 8 y 9 y el 23,1% entre 7 y 8. Posteriormente, estos valores cambiaron a 35,9% en el rango de 9 a 10, 26,9% entre 8 y 9 y 30,8% entre 7 y 8. Esta redistribución evidenció un desplazamiento de los niveles de rendimiento más altos hacia los intermedios, lo que permitió identificar una variación en el comportamiento académico de los estudiantes en el contexto de la educación a distancia.

Figura 6

Estrategias Utilizadas por los Docentes en el Periodo a Distancia.

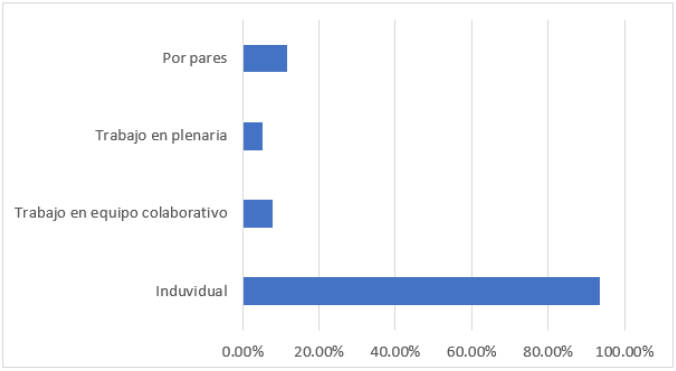


Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

Los resultados evidenciaron que las estrategias docentes más utilizadas fueron la investigación, el análisis de videos, los resúmenes y la elaboración de mapas o cuadros. Estas estrategias concentraron la mayor parte de las respuestas, lo que permitió identificar las prácticas pedagógicas predominantes durante el periodo analizado. La selección de estas estrategias mostró una orientación hacia actividades estructuradas que favorecen la organización de la información y el desarrollo de tareas académicas individuales.

Figura 7

La Modalidad de los Trabajos Solicitados por los Docentes.

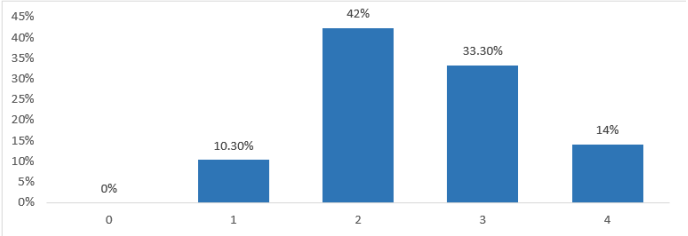


Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

En la Figura 7 se observó que la modalidad de trabajo predominante fue la individual. La concentración de respuestas en esta categoría evidenció una orientación al aprendizaje autónomo como estrategia principal en la educación a distancia. Este comportamiento permitió identificar una tendencia metodológica centrada en el trabajo independiente del estudiante, con menor presencia de dinámicas colaborativas en el proceso educativo.

Figura 8

La Estructura del Plan de Estudios ha Permitido una Progresión adecuada del Aprendizaje.



Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

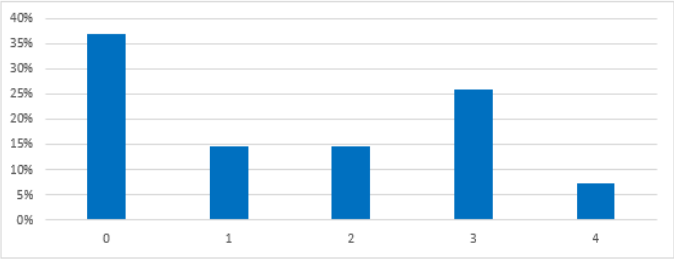
En la Figura 8, el 47,3% de los docentes indicó que la estructura del plan de estudios permitió una

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

progresión adecuada del aprendizaje. Este resultado evidenció una valoración positiva del modelo curricular vigente. La distribución de respuestas mostró que, aunque existe una percepción favorable, no se alcanzó un consenso mayoritario absoluto, lo que permitió identificar valoraciones diferenciadas sobre la efectividad del plan de estudios en el contexto de la educación a distancia.

Figura 9

Los Docentes Recibieron Cursos de Capacitación para Mejorar el Conocimiento de las Plataformas Educativas.



Nota. Datos de las encuestas realizadas con Google forms, elaboración propia (2024).

Como se observa en la Figura 9, la mayoría de los docentes señaló no haber recibido capacitación en el uso de herramientas digitales. La concentración de respuestas en esta categoría evidenció una limitación en la formación docente en competencias tecnológicas. Este resultado permitió identificar una brecha en el proceso de preparación del profesorado para las exigencias de la educación a distancia, lo que derivó en la necesidad de fortalecer la formación en el uso de plataformas digitales.

Discusión

Los resultados del estudio permiten responder a la pregunta de investigación al evidenciar que la motivación personal y el entorno familiar constituyen los factores más influyentes en la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes en contextos de educación a distancia, mientras que el acceso a internet se posiciona como una limitación relevante para la asistencia a clases virtuales. Asimismo, las estrategias docentes se orientan principalmente al trabajo individual, lo que refleja una tendencia al aprendizaje autónomo en escenarios rurales caracterizados por restricciones tecnológicas.

Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Guerrero (2023), quien sostiene que la educación a distancia en comunidades rurales depende en gran medida de la capacidad del estudiante para gestionar su propio aprendizaje, especialmente en contextos donde el acceso a recursos tecnológicos es limitado. En este sentido, la predominancia de la motivación personal como factor determinante de la asistencia y la permanencia académicas confirma que el aprendizaje autónomo desempeña un papel central en estos escenarios. Esta perspectiva también se relaciona con lo señalado por Hernández-Flórez (2019), quien destaca que la motivación constituye un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues influye directamente en el compromiso y la disposición del estudiante hacia las actividades académicas.

En relación con la influencia del entorno familiar, los resultados evidencian una incidencia significativa en el aprendizaje, lo cual es consistente con lo planteado por García (2007), quien sostiene que las dinámicas familiares condicionan la organización del tiempo, las responsabilidades y el desempeño académico en modalidades de educación a distancia. Este comportamiento también se vincula con lo expuesto por la Secretaría de Economía (2024), en el que se evidencian condiciones estructurales propias de contextos rurales que inciden en las oportunidades educativas. En este estudio, la alta concentración de respuestas en los niveles de influencia media y alta confirma que el entorno familiar constituye un factor determinante de la permanencia estudiantil.

Por otra parte, los resultados evidencian que el acceso a internet constituye un factor clave para la asistencia a clases virtuales, lo cual coincide con lo planteado por Oyarce et al. (2022), quienes identifican la brecha digital como una de las principales barreras para el acceso equitativo a la educación en zonas rurales. Asimismo, Islas Torres (2018) señala que el acceso a internet se relaciona directamente con las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo educativo, lo que explica la incidencia de esta variable en el comportamiento académico observado. En este sentido, los resultados son consistentes con la literatura al evidenciar que las limitaciones tecnológicas condicionan la participación en entornos educativos virtuales.

En cuanto a las estrategias docentes, los resultados muestran una predominancia de actividades como la investigación, los resúmenes y la

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

elaboración de organizadores gráficos, lo cual coincide con lo planteado por Díaz-Barriga y Hernández (1999), quienes las identifican como fundamentales para el aprendizaje significativo. Sin embargo, la predominancia del trabajo individual y la limitada presencia de dinámicas colaborativas evidencian una diferencia con los enfoques actuales que promueven la interacción social como componente esencial del aprendizaje. En este sentido, los resultados muestran una consistencia parcial con lo señalado por Narváez-Díaz et al. (2022), quienes destacan la importancia de adaptar las estrategias educativas a las características del contexto y del estudiante, en particular en escenarios mediados por tecnologías.

Asimismo, la predominancia del trabajo autónomo en los resultados se relaciona con lo planteado por Solórzano-Mendoza (2017), quien señala que el aprendizaje autónomo implica responsabilidad, disciplina y compromiso individual por parte del estudiante. Esta relación permite inferir que la modalidad de trabajo individual observada en el estudio no solo responde a una estrategia docente, sino también a una adaptación del proceso educativo a las condiciones del entorno.

En relación con la capacitación docente, los resultados evidencian una formación limitada en el uso de herramientas digitales, lo cual coincide con lo planteado por Shi et al. (2025), quienes señalan que la falta de preparación en pedagogía digital afecta la calidad de la enseñanza en contextos pospandemia. Asimismo, Paladines et al. (2025) destacan que la integración efectiva de las tecnologías en la práctica pedagógica requiere procesos de formación continua. Este resultado evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente como componente clave para mejorar los procesos educativos en contextos rurales.

Desde una perspectiva metodológica, el abordaje del fenómeno mediante un enfoque cuantitativo se complementa con lo señalado por Cotrina García (2025), quien resalta la importancia de la sistematización y el análisis de la información en la comprensión de los fenómenos educativos. En este sentido, el análisis de los datos permitió identificar patrones claros en las variables estudiadas, lo que contribuye a comprender el comportamiento educativo en contextos de educación a distancia.

Como proyección futura, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones que profundicen en el análisis de estrategias didácticas adaptadas a contextos rurales con limitaciones tecnológicas, así como estudios que integren enfoques metodológicos que permitan comprender de manera más amplia las experiencias de estudiantes y docentes. Asimismo, se sugiere explorar modelos de formación docente orientados al uso pedagógico de tecnologías digitales y estrategias que favorezcan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Estas líneas de investigación permitirán ampliar el conocimiento sobre la educación a distancia y contribuirán al diseño de propuestas educativas más pertinentes y contextualizadas.

Conclusiones

Los resultados del estudio evidencian la relevancia de analizar la educación a distancia en contextos rurales, al identificar qué factores, como la motivación personal, el entorno familiar y el acceso a internet, inciden directamente en la permanencia y el aprendizaje de los estudiantes. Este estudio aporta una comprensión contextualizada de las dinámicas educativas en instituciones agropecuarias, donde las limitaciones tecnológicas y las condiciones socioeconómicas configuran escenarios particulares que requieren una atención diferenciada. Asimismo, se reconoce que la equidad de género en la población estudiada no constituye un factor de distorsión, lo que permitió centrar el análisis en variables pedagógicas y contextuales.

En términos prospectivos, los hallazgos permiten inferir que la mejora de los procesos educativos en contextos rurales dependerá del fortalecimiento de la conectividad, de la formación docente en competencias digitales y de la diversificación de estrategias didácticas que integren tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. En este sentido, el desarrollo de programas de capacitación docente orientados al uso pedagógico de tecnologías digitales podría incidir positivamente en la calidad del aprendizaje. Asimismo, la incorporación de estrategias que vinculen los contenidos académicos con la realidad del estudiante podría favorecer la percepción de utilidad del proceso educativo y mejorar los niveles de participación y de desempeño académico.

En relación con las recomendaciones, se plantea la necesidad de desarrollar investigaciones

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

futuras que profundicen en el análisis de modelos educativos adaptados a contextos rurales con limitaciones tecnológicas, así como de estudios que integren enfoques metodológicos que permitan comprender de manera más amplia las experiencias de estudiantes y docentes. De igual forma, se sugiere explorar estrategias que fortalezcan el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales y analizar el impacto de la formación docente en el uso de herramientas digitales. Estas líneas de investigación permitirán ampliar el conocimiento sobre la educación a distancia y contribuirán al diseño de propuestas educativas más pertinentes y contextualizadas.

Agradecimientos

Se reconoce con aprecio al CBTa 127 Mario Azuela, a su directora, a los maestros y a los alumnos que apoyaron con gran entusiasmo y esmero para llevar a buen término este artículo.

Declaración de Conflictos de Interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización del presente estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo, el análisis o la difusión de los hallazgos de la investigación, lo que garantiza la transparencia e imparcialidad del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales. El estudio se desarrolló con recursos propios, lo que asegura la independencia en el diseño, la ejecución, el análisis y la interpretación de los resultados.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, debido a que se basó exclusivamente en el análisis de información proveniente de instrumentos aplicados con consentimiento institucional y de fuentes de acceso público, sin involucrar datos personales identificables. Asimismo, los autores garantizan el cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica, el respeto a la integridad académica y el uso responsable de la información en todas las fases del estudio.

Referencias

Cotrina García, M. J. (2025). *Guía didáctica de investigación documental*. Universidad de Cádiz. https://go.docentes20.com/r5abv

Díaz-Barriga, A., & Hernández, G. (1999). *Estrategias para el aprendizaje significativo: fundamentos, adquisición y modelos de intervención.* Mc Graw Hill. México.

García Blanco, M. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(5). https://doi.org/10.35362/rie4352312

Guerrero Posadas, M. (2023). Educación a distancia en comunidades rurales: logros y retos en educación superior educação a distância para comunidades rurais: conquistas e desafios no ensino superior distance education for rural communities: achievements and challenges in higher education. *Cadernos de Pesquisa*, 25. https://doi.org/10.1590/198053149860

Hernández-Flórez, A. J. (2019). La Motivación base fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje. *AiBi Revista De Investigación, Administración E Ingeniería*, *7*(2), 57–61. https://doi.org/10.15649/2346030X.569

Islas Torres, C. (2018). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, *8*(15), 861 - 876. https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324

Medina Romero, M. Ángel, Hurtado Tiza, D. R., Muñoz Murillo, J. P., Ochoa Cervantez, D. O., & Izundegui Ordóñez, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.105

Narváez-Díaz, L., Chi-Pech, V., Llanes-Castro, E., & Canché-Euán, M. (2022). Estrategias Educativas Implementadas en la UMT ante la Pandemia de COVID-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(2), 76–84. https://doi.org/10.37843/rted.v15i2.340

Oyarce Mariñas, V. A., Silva Orosco, L., & Abanto Yóplac, S. A. (2022). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y*

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
412-420

Humanidades, *3*(2), 534–546. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.116

Paladines-Sunción, I., La Rosa-Feijoo, O., & Mena-Farfán, K. (2025). Uso de TIC y su Correlación con la Mejora de la Práctica Pedagógica en la Educación Pospandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2*.0, 18(2), 197-204. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.695

Secretaría de Economía. (2024). *Tomatlán, municipio de Jalisco*, México. https://go.docentes20.com/r97g

Shi, Y. R., Sin, K. F. K., & Wang, Y. Q. (2025). Teacher professional development of digital pedagogy for inclusive education in post-pandemic era: Effects on teacher competence, self-efficacy, and work well-being. *Teaching and Teacher Education*, *156*, 105230. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105230

Solórzano-Mendoza, Y. D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias,* 3(1), 241–253. https://doi.org/10.23857/dc.v3i1.390

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

ARTÍCULO

Experiencias de Implementación del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social

Experiences of Implementing Critical Thinking for Social Development

Marita Rosel Salazar-Sandoval[1], Juan Carlos Rodríguez-Marquezado[2] y Yoselin Andrea Huapaya-Capcha[3]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, email: marita.salazar@unmsm.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú, email: jrodriguezm@une.edu.pe
[3]Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú, email: yhuapaya@une.edu.pe

Recibido: Diciembre 1, 2025 | **Aceptado:** Abril 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.783

RESUMEN

Las ciencias sociales y de la educación han buscado comprender cómo el pensamiento crítico contribuye a la resolución de problemas. El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de implementación del pensamiento crítico en el desarrollo social, con la finalidad de categorizar las estrategias empleadas, los contextos de aplicación y los principales resultados reportados en la literatura científica reciente. El estudio se desarrolló mediante el método sistemático, paradigma humanista–interpretativo, con enfoque cualitativo, diseño narrativo de tipo temático, de carácter documental-bibliográfico-analítico y de corte transversal. La población estuvo conformada por artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 en bases de datos indexadas, de los cuales se seleccionaron 20 estudios tras aplicar criterios de inclusión y exclusión conforme al modelo PRISMA 2020. La técnica utilizada fue el análisis documental sistemático, mediante una matriz de análisis y síntesis documental para organizar y categorizar la información. Los resultados evidenciaron que el pensamiento crítico ha sido implementado principalmente en contextos educativos, destacándose su contribución a la formación ciudadana, la innovación pedagógica y la conciencia social; no obstante, su aplicación se ve limitada por factores estructurales, institucionales y formativos que restringen su impacto social. Asimismo, se identificó una fragmentación teórica y metodológica en los estudios revisados, así como una escasa evaluación del impacto social a largo plazo. Se concluyó que el pensamiento crítico constituye un eje clave para el desarrollo social, pero requiere una mayor articulación con las políticas educativas, las prácticas pedagógicas sostenibles y las agendas de investigación orientadas a la transformación social.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, desarrollo, sociedad, sistematización.

ABSTRACT

The social and educational sciences seek to understand how critical thinking aids problem-solving. This research aimed to analyze experiences with implementing critical thinking in social development. Its goal was to categorize the strategies used, the contexts applied, and key results from recent literature. The study used a systematic method based on a humanist-interpretive paradigm. A qualitative approach with a thematic narrative design was adopted. The research was documentary, bibliographic, and analytical. It was cross-sectional in scope. The population included scientific articles published from 2020 to 2025 in indexed databases. Twenty studies were selected by applying inclusion and exclusion criteria according to PRISMA 2020. The main technique was systematic documentary analysis, using a documentary analysis and synthesis matrix to organize and categorize information. Results showed that critical thinking is mostly applied in educational contexts. Its main contributions are to civic education, pedagogical innovation, and social awareness. However, structural, institutional, and educational barriers limit its broader social impact. The studies reviewed also showed theoretical and methodological fragmentation, as well as limited evaluation of long-term social outcomes. In conclusion, critical thinking is vital for social development. Yet, it needs better integration with educational policies, sustainable pedagogy, and research agendas for social transformation.

KEYWORDS: Critical thinking, development, society, systematization.

Cómo citar

Salazar-Sandoval, M., Rodríguez-Marquezado, J., & Huapaya-Capcha, Y. (2026). Experiencias de Implementación del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 421-433. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.783

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

Introducción

Las ciencias sociales y de la educación han buscado comprender cómo el pensamiento crítico contribuye a la resolución de problemas. En los estudios se ha señalado que esta competencia favorece la toma de decisiones responsables, la participación ciudadana y la construcción de sociedades más inclusivas (Gensollen & Jiménez Rolland, 2022; Mena Araya, 2022; Simancas Malla et al., 2025). La reflexión y la habilidad de cuestionar con argumentos no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también tienen el poder de cambiar el mundo. En ese sentido, las experiencias de uso del pensamiento crítico en contextos educativos y comunitarios han evidenciado su capacidad para resolver problemas colectivos y transformar la sociedad (Cruz Picón, 2022; Romero Ordoñez, 2025).

En estos años, algunos países han implementado programas y estrategias para estimular el pensamiento crítico, con grandes avances, pero también con restricciones que dependen del contexto, de los recursos y de las metodologías (Chancusig Ruiz, 2023; Deroncele Acosta et al., 2020a; Soto Uriol & Chacón Cueva, 2022). La variedad de aproximaciones ha creado un campo rico pero disperso, lo que dificulta saber qué se ha hecho y qué queda por hacer. Ante este panorama, es necesario analizar la literatura existente para organizar la evidencia, identificar patrones y cerrar las lagunas. Además, una revisión sistemática puede aclarar qué enfoques funcionan mejor y guiar a investigadores y responsables de la política social.

La justificación de la investigación surgió del interés por conocer cómo el pensamiento crítico, más allá de ser una capacidad individual, puede convertirse en una capacidad colectiva para fortalecer el desarrollo social. En un mundo desinformado, polarizado y desigual, formar ciudadanos capaces de analizar, cuestionar y actuar con criterio es esencial para construir sociedades más participativas y democráticas. La importancia de esta revisión sistemática radica en que sintetiza la evidencia disponible sobre el uso del pensamiento crítico, así como sus beneficios, limitaciones y desafíos. Con ello se aportó tanto teóricamente, expandiendo el conocimiento en este campo, como prácticamente, brindando lineamientos para la agencia de programas y políticas públicas que construya ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social.

El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias de aplicación del pensamiento crítico en el desarrollo social, con el fin de categorizar las estrategias utilizadas, los contextos en los que se aplicaron y los resultados obtenidos. Este objetivo respondió a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de aplicación del pensamiento crítico en el desarrollo social?

Metodología

Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma humanista–interpretativo, orientada a la comprensión profunda de los significados, experiencias y construcciones subjetivas de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores y de los discursos analizados, priorizando la interpretación contextual por encima de la medición cuantitativa (Taylor & Bogdan, 2014; Sandín, 2003). Bajo este paradigma, se adoptó el método sistemático, entendido como un proceso ordenado, riguroso y secuencial que permite identificar, analizar y sintetizar información científica mediante procedimientos explícitos y reproducibles, garantizando la coherencia lógica y la consistencia analítica en cada etapa de la investigación (Bunge, 2004; Hernández et al., 2014).

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión de fenómenos complejos mediante el análisis interpretativo de textos científicos, enfatizando la profundidad del contenido, la identificación de patrones y la construcción de categorías analíticas más que la generalización estadística (Creswell, 2014; Flick, 2015). No obstante, se incorporó un nivel de cuantificación descriptiva de apoyo (frecuencias y porcentajes) con el fin de evidenciar la recurrencia de las categorías identificadas en la literatura, sin perder el carácter interpretativo del análisis. Asimismo, se empleó un diseño narrativo de tipo temático, organizando los hallazgos en categorías emergentes: limitaciones, fortalezas y desafíos, lo que permitió identificar patrones, tendencias y relaciones entre los estudios analizados (Riessman, 2008).

Cómo citar
Salazar-Sandoval, M., Rodríguez-Marquezado, J., & Huapaya-Capcha, Y. (2026). Experiencias de Implementación del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 421-433. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.783

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

La investigación fue de tipo documental bibliográfico-analítico, fundamentada en la revisión sistemática y el análisis crítico de artículos científicos previamente publicados, con el fin de evaluar su calidad metodológica, pertinencia teórica y aportes al campo de estudio (Arias, 2012; Bisquerra, 2014). El estudio se desarrolló mediante un corte transversal, considerando la producción científica correspondiente al periodo 2020–2025 en un único momento de análisis (Hernández et al., 2014).

La población, entendida como el conjunto total de unidades de análisis que cumplen criterios previamente establecidos (Tamayo y Tamayo, 2012), estuvo conformada por 105 artículos científicos identificados inicialmente en las bases de datos SciELO, SCOPUS y Web of Science. Tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión conforme al modelo PRISMA 2020 (Page et al., 2021), la muestra final quedó constituida por 20 artículos, seleccionados por su pertinencia temática, calidad metodológica y contribución al objetivo del estudio.

Los criterios de inclusión fueron: (a) artículos científicos publicados entre 2020 y 2025; (b) estudios relacionados con el pensamiento crítico y el desarrollo social; (c) publicaciones en inglés o en español; y (d) artículos indexados en bases de datos reconocidas. Los criterios de exclusión incluyeron: (a) duplicados; (b) estudios sin relación directa con el objeto de estudio; (c) literatura no arbitrada; y (d) documentos con rigor metodológico insuficiente. Este proceso permitió garantizar la validez, la pertinencia y la calidad de la evidencia analizada.

La técnica de investigación consistió en el análisis documental sistemático (Bisquerra, 2014), mediante el cual se examinaron críticamente los artículos seleccionados. Como instrumento, se utilizó una matriz de análisis y síntesis documental, que permitió organizar, comparar y categorizar la información relevante (autor, año, país, diseño, aportes, limitaciones, fortalezas y desafíos), facilitando la identificación de patrones y tendencias.

La herramienta utilizada fue una matriz de análisis y síntesis documental, diseñada para registrar, organizar y comparar la información extraída de los estudios seleccionados. Esta matriz permitió sistematizar datos como autor, año, país, diseño metodológico, principales aportes, limitaciones, fortalezas y desafíos, lo que facilitó la categorización temática y el análisis interpretativo de la evidencia revisada (Pardal-Refoyo & Pardal-Peláez, 2020). La ecuación de búsqueda se fue construyendo de forma iterativa para garantizar la relevancia de los estudios recuperados. En un primer momento, se identificaron y definieron las palabras clave directamente relacionadas con el objeto de estudio: pensamiento crítico y desarrollo social. A continuación, se realizaron búsquedas iterativas en las bases de datos seleccionadas para refinar y limpiar los resultados. Un tercer paso consistió en verificar estos resultados con una lista predefinida de estudios primarios relevantes y de expertos en el tema. Finalmente, los resultados se revisaron con un panel de tres pares expertos, quienes formularon comentarios críticos para definir la cadena de búsqueda final.

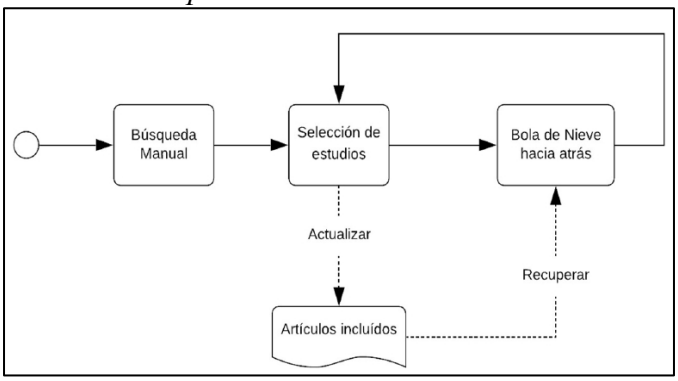
Continuamente, mediante el uso de palabras clave y operadores booleanos, cuidadosamente definidos para cubrir el núcleo temático del estudio. Se utilizó la siguiente expresión combinada: (“pensamiento crítico” OR “critical thinking”) AND (“desarrollo social” OR “social development”) AND (“estrategias” OR “experiencias” OR “programas”) AND (“educación” OR “ciudadanía”).

Se implementa de forma continua un proceso general de gestión del mapeo sistemático. La Figura 1 representa de manera esquemática el procedimiento general seguido en la revisión, que se compone de tres etapas centrales: (1) la búsqueda en bases de datos, (2) la selección de los estudios encontrados y (3) la extracción de la información relevante. Para la primera etapa, se diseñó una cadena de búsqueda elaborada en función de los objetivos y las preguntas de investigación planteados (ver Tabla 1). Esta cadena se aplicó a las distintas bases de datos consultadas, empleando también la opción de búsqueda avanzada, lo que permitió incorporar criterios adicionales y refinar la recuperación de artículos científicos. Como resultado de este procedimiento, se obtuvo un conjunto inicial de investigaciones consideradas para su posible inclusión en la revisión sistemática.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

Figura 1

Gestión de Mapeo Sistemático.



Nota. Representa el proceso de búsqueda y selección de estudios, incluyendo la aplicación de criterios definidos y la técnica de bola de nieve hacia atrás para identificar nuevas fuentes relevantes, elaboración propia (2025).

Tabla 1

Cadena de Búsqueda.

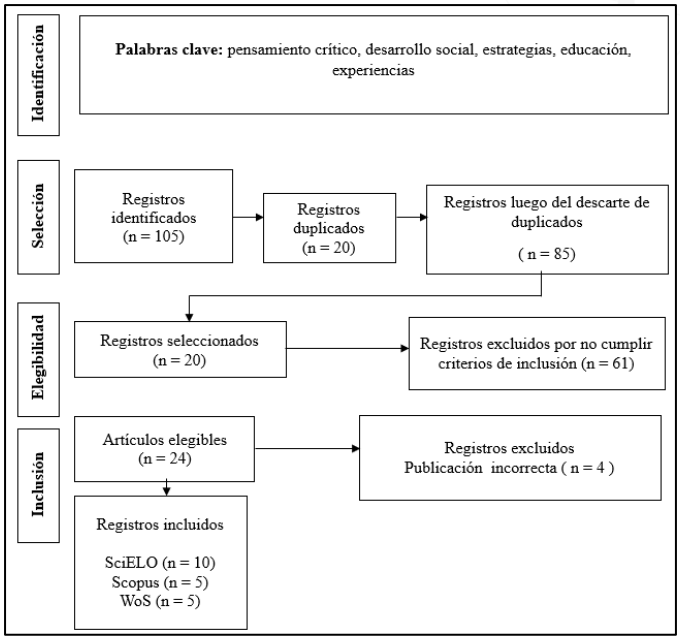
Fuente	Descriptores
Bases de datos	**WOS SCIELO SCOPUS**
Cadena de búsqueda	("pensamiento crítico" OR "critical thinking") AND ("desarrollo social" OR "social development") AND ("estrategias" OR "experiencias" OR "programas") AND ("educación" OR "ciudadanía").
Tiempo de búsqueda	2020-2025
Tipo de documento	Artículos originales y de revisión

Nota. Cadena de búsqueda utilizada, con bases de datos, descriptores, periodo (2020–2025) y tipo de documentos, elaboración propia (2025).

El proceso metodológico siguió las directrices del modelo PRISMA 2020 y se desarrolló en cuatro fases: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. Inicialmente, se recuperaron 105 registros; posteriormente, se eliminaron los duplicados y se filtraron los estudios mediante la revisión de títulos y resúmenes. En una segunda fase, se evaluaron los textos completos según los criterios establecidos, lo que permitió obtener la muestra final de 20 artículos. Este proceso se representa en el diagrama de flujo PRISMA (Figura 2), lo que garantiza la trazabilidad y la transparencia del estudio.

Figura 2

Diagrama de Flujo PRISMA para la Revisión Sistemática.



Nota. Se muestra el proceso de identificación, selección, elegibilidad e inclusión de estudios, siguiendo el modelo PRISMA, desde los registros iniciales hasta los artículos incluidos en la revisión, elaboración propia (2025).

Cabe destacar que la cadena también se aplicó en inglés, a fin de ampliar la cobertura en bases de datos internacionales y facilitar la recuperación de estudios relevantes que aborden la intersección entre los parámetros de análisis. Finalmente, tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, el número inicial de 105 publicaciones potencialmente relevantes se redujo a 20 estudios seleccionados, que se analizaron en función de su aportación al objetivo del artículo. De forma sistemática y clara, se llevó a cabo el proceso de depuración y selección y se ilustró mediante el diagrama de flujo PRISMA, como se muestra en la Figura 2, herramienta de representación visual de la trazabilidad del proceso realizado en esta revisión.

La unidad de análisis estuvo constituida por los contenidos teóricos y metodológicos, así como por los resultados reportados en los artículos seleccionados, específicamente aquellos relacionados con la implementación del pensamiento crítico en el desarrollo social. El análisis de la información se realizó mediante un análisis temático de contenido cualitativo, que incluyó procesos de codificación, categorización y comparación constantes, lo que

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

permitió agrupar los hallazgos en tres categorías centrales: limitaciones, fortalezas y desafíos. Estas categorías fueron posteriormente cuantificadas de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes) para evidenciar su recurrencia en la literatura.

Para garantizar el rigor del análisis, se aplicaron criterios de validez cualitativa, tales como la coherencia interna, la trazabilidad del proceso analítico y la revisión por pares de expertos, quienes contribuyeron a validar la cadena de búsqueda, las categorías emergentes y la interpretación de los resultados. Asimismo, se consideró la calidad metodológica de los estudios incluidos, priorizando aquellos con mayor rigor científico.

Se respetaron los principios éticos de la investigación científica, garantizando la integridad académica y el uso responsable de la información. Al tratarse de una investigación documental, no se involucró a sujetos humanos ni se utilizaron datos sensibles, por lo que no se requirió consentimiento informado. Se aseguró la adecuada citación de las fuentes y la transparencia en la presentación de los resultados, evitando sesgos o distorsiones en la interpretación de la evidencia.

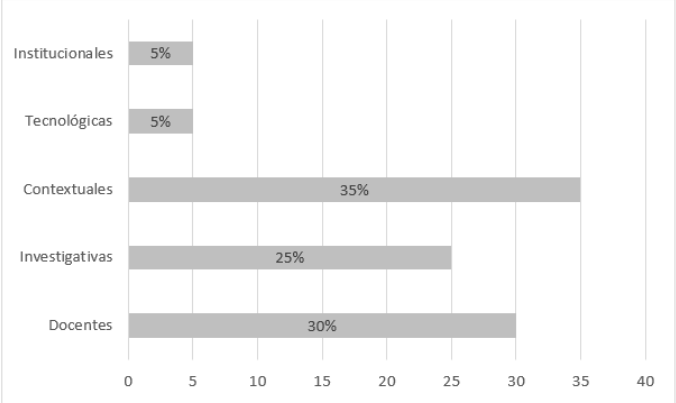
Resultados

El análisis de los estudios revisados evidenció que la implementación del pensamiento crítico orientado al desarrollo social se configura como un proceso complejo y multidimensional, caracterizado por una dinámica ambivalente en la que coexisten avances pedagógicos significativos y limitaciones estructurales persistentes. En términos generales, los hallazgos muestran que, si bien el pensamiento crítico es reconocido como un eje clave para la formación ciudadana, la participación democrática y la transformación social, su materialización práctica continúa siendo fragmentaria y dependiente de condiciones contextuales, institucionales y formativas. Esta tensión revela una brecha sostenida entre su promoción discursiva y su aplicación efectiva, lo que limita su consolidación como práctica social sistemática.

Se revisaron 105 artículos científicos relacionados con el objeto de estudio. Tras aplicar el modelo PRISMA, se seleccionaron 20 estudios que cumplieron los criterios de inclusión establecidos. A partir del análisis temático de contenido, emergieron tres categorías centrales: limitaciones, fortalezas y desafíos, que posteriormente se cuantificaron de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes) para evidenciar su recurrencia en la literatura (Tabla 2). Los resultados se presentan en dos niveles: (1) una matriz de síntesis que sistematiza las características de los estudios incluidos y (2) un análisis categorial apoyado en representaciones gráficas.

Figura 3

Limitaciones en la Implementación del Pensamiento Crítico.



Nota. Limitaciones categorizadas en cinco tipos: contextuales (35%), docentes (30%), investigativas (25%), tecnológicas (5%) e institucionales (5%), elaboración propia (2025).

Como se observa en la Figura 3, las limitaciones en la implementación del pensamiento crítico se concentran principalmente en factores contextuales (35%), docentes (30%) e investigativos (25%), mientras que las limitaciones tecnológicas e institucionales presentan menor incidencia (5% cada una). Estos resultados permiten responder a la primera pregunta de investigación, evidenciando que las restricciones no son únicamente operativas, sino estructurales. En particular, se identifica que los marcos normativos y las políticas educativas tienden a privilegiar enfoques estandarizados y tecnocráticos, lo que restringe el desarrollo de prácticas críticas orientadas a la transformación social.

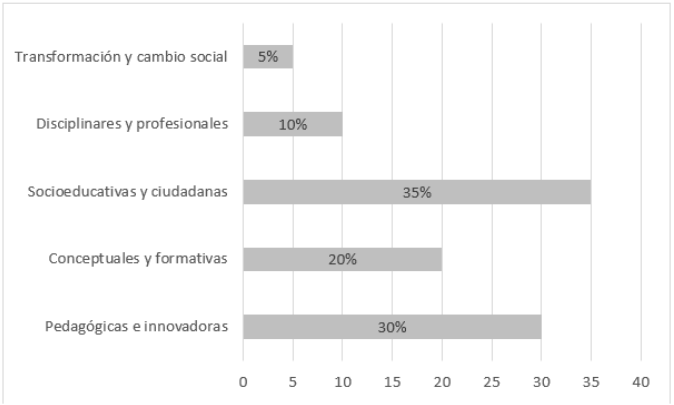
Asimismo, se observa que la formación docente constituye un nodo crítico, ya que predomina un enfoque centrado en la transmisión de contenidos, con escasas oportunidades para el desarrollo de competencias reflexivas, éticas y sociales. A nivel investigativo, la fragmentación del campo se

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

manifiesta en la diversidad de enfoques teóricos y en la limitada acumulación de evidencia empírica, lo que dificulta la construcción de modelos integrales de implementación. En conjunto, estas limitaciones evidencian que la incorporación del pensamiento crítico no depende únicamente de innovaciones pedagógicas, sino también de transformaciones más amplias en los sistemas educativos y sociales.

Figura 4

Fortalezas del Pensamiento Crítico.

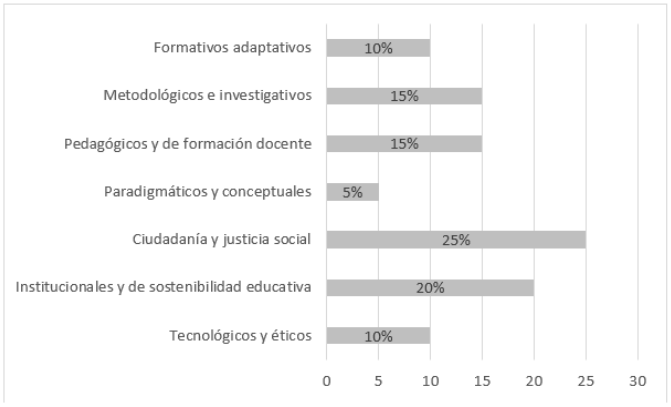


Nota. Fortalezas en cinco categorías: socioeducativas (35%), pedagógicas (30%), conceptuales (20%), disciplinares (10%) y de transformación social (5%), elaboración propia (2025).

En relación con las fortalezas, la Figura 4 muestra que las categorías más recurrentes corresponden a las dimensiones socioeducativas (35%), pedagógicas (30%) y conceptuales (20%), seguidas de las fortalezas disciplinares (10%) y de transformación social (5%). Estos resultados permiten responder a la segunda pregunta de investigación, lo que indica que el pensamiento crítico posee un alto potencial transformador cuando se articula con pedagogías activas, enfoques colaborativos y prácticas reflexivas. En particular, las experiencias más consistentes son aquellas que integran el pensamiento crítico con la educación ciudadana, la alfabetización mediática y la formación ética, ampliando su impacto más allá del ámbito escolar. No obstante, estas fortalezas presentan un carácter localizado y contingente, ya que dependen en gran medida del compromiso docente, del liderazgo institucional y de la existencia de proyectos educativos con una orientación social explícita. Esta condición limita su escalabilidad y sostenibilidad, lo que sugiere la necesidad de diseñar políticas educativas que institucionalicen dichas prácticas.

Figura 5

Desafíos del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social.



Nota. Desafíos agrupados en siete categorías: ciudadanía (25%), institucionales (20%), pedagógicos e investigativos (15%), tecnológicos y formativos (10%) y paradigmáticos (5%), elaboración propia (2025).

Por su parte, la Figura 5 evidencia que los desafíos se agrupan en siete categorías, destacando los relacionados con la ciudadanía y la justicia social (25%), seguidos de los desafíos institucionales (20%) y pedagógicos e investigativos (15% cada uno). En menor medida, se identifican desafíos tecnológicos, formativos y paradigmáticos. Estos resultados permiten responder a la tercera pregunta de investigación, evidenciando que el principal reto no radica únicamente en la adopción de nuevas estrategias didácticas, sino en la reconfiguración de los marcos conceptuales e institucionales que sustentan la educación.

En este sentido, los estudios coinciden en señalar la necesidad de superar los enfoques individualistas del pensamiento crítico y vincularlo con procesos de transformación social, participación democrática y justicia social. Asimismo, se identifica una debilidad significativa en la evaluación del impacto de las experiencias analizadas, ya que la mayoría de los estudios se centra en la descripción de prácticas, sin incorporar análisis longitudinales ni comparativos que permitan valorar sus efectos a mediano y largo plazo.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

Tabla 2

Matriz de Síntesis de la Revisión.

N.	Autor/año	Título	Técnica	País	Limitaciones	Fortalezas	Desafíos
1	Lengua Cantero et al. (2020)	Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico	Revisión documental	Colombia	IA en estado inmaduro	Innovación pedagógica	Madurez de la IA
2	Deroncele Acosta et al. (2020b)	Bases epistemológicas y metodológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana	Estudio mixto	Perú	Escasa aplicación práctica	Orientación conceptual clara	Implementación sostenida en el sistema educativo
3	Berrios Villarroel & González Gamboa (2020)	Educación para el desarrollo sustentable en Chile: deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa	Estudio cualitativo	Chile	Escasa preparación docente	Enfoque transformador de la pedagogía crítica	Consolidar ciudadanía activa en contextos locales
4	Rodríguez Venegas et al. (2021)	Una aproximación sociohistórica en el desarrollo de las ciencias sociales y el pensamiento crítico Latinoamericano	Revisión documental	Chile	Predominio neoliberal	Resistencia social	Nuevo paradigma
5	Torres Escobar & Delgado Zárate (2021)	Maestros de Ciencias como arquitectos de paz: Trascendencia del pensamiento crítico	Estudio cualitativo	Colombia	Falta de formación docente formal	Ciudadanía activa y cultura de paz	Priorizar pensamiento crítico en educación
6	Torres-Mendivelso & García-Naranjo (2021)	Trayectoria del pensamiento crítico social y ambiental en la investigación. Caso Maestría de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente	Revisión sistemática	Colombia	Fragmentación investigativa	Aporte socioambiental	Integración interdisciplinaria
7	Irrazabal-Gavancho (2022)	Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente	Revisión documental	Perú	Falta de políticas claras	Calidad educativa	Institucionalización RSU
8	Vallejos et al. (2022)	Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico	Estudio cualitativo	Chile	Enfoque individualista del pensamiento crítico	Visión crítica de ciudadanía	Vincular pensamiento crítico con justicia social
9	Hernández Martínez et al. (2023)	Formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida: una revisión sistemática	Revisión sistemática	México	Escasa investigación empírica	Claridad conceptual sobre ciudadanía crítica	Vincular ciudadanía mundial con acción local
10	Velásquez López (2023)	Pensamiento crítico en la investigación psicológica: legado y retos en Latinoamérica	Revisión documental	Cuba	Insuficiente desarrollo regional	Aporte psicológico	Formación integral

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

11	Reyes Palau (2023)	Inteligencias artificiales en la formación del pensamiento crítico en Ciencias Sociales	Revisión documental	Ecuador	Escasa aplicación práctica	Potencial educativo	Integración ética
12	Pérez Gutiérrez (2023)	Aprendizaje cooperativo Una visión para le pensamiento crítico en el contexto universitario	Estudio cualitativo	Venezuela	Poca sistematización teórica	Potencial trabajo colaborativo y criticidad	Validar impacto a largo plazo
13	Sosaya-Rodríguez et al. (2024)	El rol de la universidad en el desarrollo social de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI	Revisión documental	Perú	Mercantilización educativa	Compromiso social	Vinculación universidad sociedad
14	Díaz-Esteban (2024)	Análisis de la incidencia del liderazgo educativo praxeológico en el desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión social	Estudio mixto	Colombia	Falta de capacitación	Liderazgo praxeológico	Formación docente continua
15	Arboleda (2023)	Prácticas pedagógicas, motivación y pensamiento crítico	Estudio cualitativo	Colombia	Escasa formación tutorial	Reflexión pedagógica	Fortalecer pensamiento crítico
16	Guevara-Andino & Delgado-Salas (2024)	Educación para la ciudadanía digital: Preparando a los estudiantes para una participación responsable y crítica en la sociedad conectada	Revisión documental	Ecuador	Falta de estudios que vinculen ciudadanía digital con transformación social	Integración curricular de la alfabetización mediática y ética digital	Consolidar ciudadanía digital crítica para el desarrollo social
17	Mango-Quispe (2024)	Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la formación inicial de docentes	Estudio cuantitativo	Perú	Limitada integración curricular	Fortalecimiento analítico	Adaptación educativa
18	Aldama del Pino & Suárez García (2024)	Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior	Estudio cualitativo	Cuba	Falta de estrategias docentes	Formación integral	Innovación metodológica
19	Useche Jaramillo & Mora Penagos (2025)	Pensamiento crítico, ciudadanía y participación	Revisión documental	Colombia	Escasa evidencia empírica	Integración de ciudadanía ambiental y pensamiento crítico	Consolidar impacto socioambiental en comunidades
20	Araujo Gordón et al. (2025)	Enseñanza crítica de los estudios sociales en educación secundaria: estrategias para fomentar el pensamiento histórico y ciudadano	Revisión sistemática	Ecuador	Debilidad en formación docente	Fortalecimiento del pensamiento histórico y ciudadano	Articular políticas educativas transformadoras

Nota. Se estableció la matriz de síntesis en cuestión, disgregada por técnica, país de procedencia, limitaciones, fortalezas y desafíos, elaboración propia (2025).

Desde una perspectiva transversal, el análisis comparativo de la Tabla 2 permite identificar tres

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

tendencias dominantes: (1) un predominio de estudios cualitativos y documentales, lo que evidencia un enfoque interpretativo del campo; (2) una concentración geográfica en contextos latinoamericanos, particularmente en países como Colombia, Perú y Chile; y (3) una orientación temática centrada en la educación como principal espacio de implementación del pensamiento crítico. Estas tendencias sugieren que el campo de estudio aún se encuentra en una fase de consolidación, con un fuerte énfasis en la reflexión teórica y una expansión limitada hacia estudios empíricos de impacto.

En conjunto, los resultados evidencian que el pensamiento crítico constituye un constructo con alto potencial transformador, pero su implementación efectiva en el desarrollo social se ve condicionada por tensiones estructurales, institucionales y epistemológicas. Esta configuración confirma la necesidad de avanzar hacia enfoques integrales que articulen la formación docente, las políticas educativas y la producción de conocimiento empírico, con el fin de consolidar el pensamiento crítico como una práctica social sostenible y de impacto real.

Discusiones

A partir del análisis de los estudios revisados, se evidencia que la implementación del pensamiento crítico en el desarrollo social se configura como un proceso condicionado por una interacción entre limitaciones estructurales, fortalezas pedagógicas y desafíos emergentes que inciden en su alcance e impacto. En este sentido, los resultados muestran que, si bien el pensamiento crítico se posiciona como un eje clave para la formación ciudadana, la participación social y la transformación de realidades, su desarrollo efectivo depende de factores institucionales, formativos y epistemológicos que limitan su consolidación como práctica sistemática. Por tanto, se responde a la pregunta de investigación al identificar que el pensamiento crítico no opera de manera aislada, sino como un constructo complejo cuya implementación exige la articulación entre políticas educativas, formación docente y enfoques críticos orientados al cambio social. En este marco, la discusión integra los resultados obtenidos con los antecedentes teóricos y empíricos, con el propósito de interpretar críticamente las convergencias, tensiones y vacíos identificados en torno al pensamiento crítico como eje del desarrollo social.

La mayoría de las investigaciones señalan fallas en la preparación del profesorado, en la internalización de las estrategias y en la desconexión de las políticas educativas. Por ejemplo, Deroncele Acosta et al. (2020b) encontraron que, a pesar de la claridad conceptual del pensamiento crítico, su aplicación en el contexto peruano sigue siendo limitada. Asimismo, Torres Escobar & Delgado Zárate (2021) encontraron que los profesores de ciencias no están capacitados para incorporar el pensamiento crítico en la educación para la paz. Estas carencias muestran que, a pesar del discurso académico, la práctica educativa aún presenta espacios por mejorar para formar ciudadanos críticos.

Otro conjunto de investigaciones destaca barreras estructurales vinculadas al predominio de paradigmas tradicionales o de enfoques reduccionistas. Rodríguez Venegas et al. (2021) indicaron que la hegemonía neoliberal en América Latina ha obstaculizado el desarrollo del pensamiento crítico emancipador. Vallejos et al. (2022) identificaron un entendimiento individualista del pensamiento crítico en el profesorado chileno, lo que limita su potencial para el cambio social justo. Asimismo, Irrazabal-Gavancho (2022) evidenció que la ausencia de políticas de responsabilidad social universitaria limita la articulación entre esta y el pensamiento crítico. Estos hallazgos sugieren que las limitaciones no son solo pedagógicas, sino también ideológicas e institucionales.

Otras limitaciones son la fragmentación de la investigación y la escasa evidencia empírica sobre el tema. Torres-Mendivelso & García-Naranjo (2021) criticaron la dispersión de las investigaciones sobre pensamiento crítico socioambiental y Useche Jaramillo & Mora Penagos (2025) alertaron de que aún no se cuenta con evidencia empírica sólida que respalde la conexión entre ciudadanía y pensamiento crítico. Hernández Martínez et al. (2023) también señalaron la falta de investigaciones empíricas sobre la ciudadanía global crítica. Estas restricciones ilustran la necesidad de una investigación aplicada que vaya más allá de la teoría y valide prácticas en el mundo real.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

Los estudios coinciden en que el pensamiento crítico es un agente de cambio social, siempre y cuando vaya acompañado de pedagogías innovadoras, enfoques colaborativos y compromiso docente. Como encontraron Lengua Cantero et al. (2020), la innovación pedagógica apoyada en tecnologías emergentes puede ser una oportunidad para activar el pensamiento crítico. Además, Berríos Villarroel & González Gamboa (2020) destacaron la capacidad de la pedagogía crítica para desmontar modelos pedagógicos hegemónicos y construir una ciudadanía activa. Estos ejemplos demuestran que la mayor fuerza radica en la capacidad del pensamiento crítico para desafiar estructuras de poder y abrir caminos para la transformación social.

El rol de los docentes también constituye una fortaleza en algunas experiencias. Como evidenció Arboleda (2023), las prácticas pedagógicas reflexivas favorecen la motivación y el pensamiento crítico en el aula. Además, Díaz-Esteban (2024) evidenció que el liderazgo praxeológico supera a otros estilos de liderazgo en su capacidad para integrar la inclusión social y el pensamiento crítico. En Cuba, Aldama del Pino & Suárez García (2024) refirieron que el pensamiento crítico favorece la formación integral de los estudiantes, haciéndolos más adaptables a la realidad sociocultural. Estos resultados revelan que, a pesar de la falta de formación docente, cuando existe liderazgo y compromiso pedagógico, se abren espacios para el pensamiento crítico.

Otra de las fortalezas identificadas es la ciudadanía crítica, digital y socioambiental. Como demostró Mango-Quispe (2024), la alfabetización mediática desarrolla el pensamiento crítico en la formación inicial docente, y como señalaron Guevara-Andino y Delgado-Salas (2024), la integración curricular de la ciudadanía digital profundiza la participación responsable en la sociedad conectada. En el ámbito socioambiental, Torres-Mendivelso & García-Naranjo (2021) evidenciaron que la investigación interdisciplinaria ha contribuido a la sostenibilidad y a la construcción de una ciudadanía ambiental crítica. Estas fortalezas demuestran que el pensamiento crítico no solo se vive en el aula, sino que también se extiende a los espacios digitales, ambientales y comunitarios.

Los mayores desafíos teóricos y prácticos se relacionan con articular el pensamiento crítico con la justicia social, la ciudadanía activa y la transformación social. Sosaya-Rodríguez et al. (2024) señalaron que el reto es superar la mercantilización educativa y que la universidad recupere su compromiso social. En ese sentido, Vallejos et al. (2022) señalaron que el desafío consiste en vincular el pensamiento crítico y la justicia social más allá de miradas individualistas. Rodríguez Venegas et al. (2021) ya alertaron sobre la urgencia de un nuevo paradigma que trascienda el neoliberalismo. Estos ejemplos muestran que el pensamiento crítico necesita apoyo político y social para florecer.

La innovación metodológica es otro gran desafío. Pérez Gutiérrez (2023) enfatizó que se debe verificar a largo plazo el impacto del aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico universitario. Reyes Palau (2023) añadió que el mayor problema de la IA en las ciencias sociales es garantizar su uso ético. Estos desafíos muestran que, a pesar de los avances, aún se deben fortalecer las estrategias innovadoras y sostenibles a lo largo del tiempo.

Finalmente, la discusión muestra que el desarrollo social es el eje de la investigación revisada. Velásquez López (2023) demostró que el pensamiento crítico en la psicología latinoamericana apoya la formación integral, mientras que Torres Escobar & Delgado Zárate (2021) encontraron que su incorporación en la educación para la paz fortalece la ciudadanía democrática. Useche Jaramillo & Mora Penagos (2025) remarcaron la necesidad de consolidar el impacto socioambiental en las comunidades, y Araujo Gordón et al. (2025) identificaron que la enseñanza crítica de los estudios sociales permite formar ciudadanos históricos y conscientes. Estos hallazgos convergen en que el mayor desafío no es solo metodológico o institucional, sino lograr que el pensamiento crítico se convierta en una práctica que transforme realidades sociales concretas.

Entre las principales limitaciones del estudio, se reconoce que, al tratarse de una revisión documental de carácter cualitativo, los hallazgos dependen de la disponibilidad, la calidad y el enfoque de los estudios previamente publicados, lo que puede restringir la amplitud interpretativa del análisis. Asimismo, la heterogeneidad metodológica y epistemológica de las investigaciones revisadas

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

dificulta la comparación directa de resultados y la construcción de conclusiones generalizables sobre la implementación del pensamiento crítico en el desarrollo social. Otra limitación relevante es la escasez de estudios empíricos longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de dichas experiencias en contextos sociales concretos, así como la limitada representación de ciertos contextos geográficos y comunitarios, lo que puede invisibilizar realidades locales específicas. Finalmente, aunque se siguió un protocolo riguroso de selección y análisis, es posible que algunos estudios pertinentes no se hayan incluido debido a restricciones idiomáticas, temporales o de indexación, lo que constituye una limitación inherente a este tipo de investigaciones.

A partir de los hallazgos obtenidos, se propone que las futuras investigaciones profundicen en el análisis del pensamiento crítico como práctica social situada, mediante estudios empíricos que integren enfoques cualitativos y mixtos en diversos contextos educativos, comunitarios y digitales. Resulta necesario desarrollar investigaciones longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido del pensamiento crítico en los procesos de participación ciudadana, justicia social y transformación comunitaria, superando enfoques centrados únicamente en el ámbito escolar. Asimismo, se sugiere avanzar en la construcción de marcos teórico-epistemológicos integradores que articulen el pensamiento crítico con el desarrollo social, la ciudadanía activa y la ética pública, incorporando perspectivas interculturales y territoriales. Finalmente, se plantea la necesidad de fortalecer líneas de investigación orientadas al diseño, la implementación y la evaluación de políticas educativas y sociales que promuevan el pensamiento crítico como eje estratégico para el desarrollo social sostenible.

Conclusiones

El estudio permitió analizar de manera integral las experiencias de implementación del pensamiento crítico en el desarrollo social, evidenciando que esta competencia ha sido concebida y aplicada principalmente como una estrategia educativa orientada a la formación ciudadana, la participación social y la reflexión sobre problemáticas colectivas. La revisión de la literatura mostró que, si bien existen aportes teóricos y pedagógicos relevantes que reconocen su potencial transformador, su aplicación efectiva se ve condicionada por limitaciones estructurales, institucionales y formativas que dificultan su consolidación como práctica social sostenida. En este sentido, el pensamiento crítico se posiciona como un eje fundamental para el desarrollo social, al permitir la formación de sujetos capaces de analizar, cuestionar y actuar ante los desafíos contemporáneos.

En relación con el alcance de los resultados, se evidencia que la integración del pensamiento crítico en contextos educativos y sociales podría generar transformaciones significativas en la manera en que se conciben los procesos formativos y la participación ciudadana. Su incorporación sistemática en las políticas educativas, los programas formativos y las prácticas pedagógicas favorecerá el desarrollo de competencias orientadas a la reflexión crítica, la toma de decisiones informadas y la construcción de sociedades más democráticas y participativas. Asimismo, el fortalecimiento de la formación docente y la articulación con enfoques pedagógicos innovadores permitirán ampliar el impacto del pensamiento crítico más allá del aula, proyectándolo como un recurso clave para la transformación social.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis empírico del impacto del pensamiento crítico en contextos reales, mediante estudios longitudinales, comparativos e interdisciplinarios que permitan evaluar su efectividad a mediano y largo plazo. Asimismo, se sugiere el diseño de modelos integrales que articulen políticas educativas, formación docente y prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo crítico, así como la incorporación de enfoques tecnológicos y contextuales que respondan a las dinámicas sociales actuales. Estas líneas de investigación contribuirán a consolidar el pensamiento crítico como una práctica social sostenible, capaz de incidir de manera significativa en el desarrollo social.

Declaración de Conflictos de interés

Cómo citar
Salazar-Sandoval, M., Rodríguez-Marquezado, J., & Huapaya-Capcha, Y. (2026). Experiencias de Implementación del Pensamiento Crítico para el Desarrollo Social. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 421-433. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.783

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio, de naturaleza documental y basado en una revisión sistemática de la literatura, no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, dado que se sustentó exclusivamente en el análisis de fuentes científicas de acceso público y no involucró la participación de seres humanos ni el uso de datos personales identificables. Se garantizó el cumplimiento de los principios éticos de la investigación, asegurando la integridad académica, la transparencia en el proceso de revisión y la adecuada citación de las fuentes, conforme a las normas internacionales de publicación científica.

Referencias

Aldama del Pino, M. Ángel, & Suárez García, I. (2024). Desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. *Filosofía, Historia Y Salud, 2,* 1-15. https://go.docentes20.com/rm272

Araujo Gordón, M. F., Briceño Vega, P. del C., & Gavilanes Guzmán, G. I. (2025). Enseñanza crítica de los estudios sociales en educación secundaria: estrategias para fomentar el pensamiento histórico y ciudadano. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal, 2*(4), 1-12. https://doi.org/10.63969/wth4ya68

Arboleda, J. C. (2023). Prácticas pedagógicas, motivación y pensamiento crítico. *Revista Boletín Redipe, 12*(8), 14-19. https://doi.org/10.36260/rbr.v12i8.1986

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Berríos Villarroel, A., & González Gamboa, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Actualidades investigativas en educación, 20*(2), 570-600. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664

Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.

Bunge, M. (2004). *La investigación científica: Su estrategia y su filosofía* (3.ª ed.; M. Sacristán, Trad.). Siglo XXI Editores.

Chancusig Ruiz, F. (2023). Estrategias para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en el aula. *Bastcorp International Journal, 2*(1), 33-41. https://doi.org/10.62943/bij.v2n1.2023.26

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz Picón, P. E. (2022). El enfoque crítico del currículo: Una alternativa de transformación social. *Educare*, 26(3), 236-253. https://go.docentes20.com/r794

Deroncele Acosta, á., Nagamine Miyashiro, M., & Medina Coronado, D. (2020b). Bases epistemológicas para el abordaje del pensamiento crítico en la educación peruana. *Revista Inclusiones*, *7*, 68-87. https://go.docentes20.com/rugk

Deroncele Acosta, A., Nagamine-Miyashiro, M., & Medina-Coronado, D. (2020a). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad, 17*(3), 532–546. https://go.docentes20.com/rbgd

Díaz-Esteban, C. H. (2024). Análisis de la Incidencia del Liderazgo Educativo Praxeológico en el desarrollo del pensamiento crítico y la inclusión social. *INNOVA Research Journal, 9*(1), 1-16. https://go.docentes20.com/ryb2

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.

Gensollen, M., & Jiménez Rolland, M. (2022). Ciencia ciudadana: pluralidad científica y pensamiento crítico. *Ciencia ergo sum, 29*(2). https://doi.org/10.30878/ces.v29n2a6

Guevara-Andino, J. H., & Delgado-Salas, J. A. (2024). Educación para la ciudadanía digital: Preparando a los estudiantes para una participación responsable y crítica en la sociedad conectada. *MQRInvestigar, 8*(2), 4320-4338. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.4320-4338

Hernández Martínez, C. E., Vázquez Ramos, A., & Montero Noriega, R. I. (2023). Formación para la ciudadanía mundial activa, crítica y comprometida: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(1), 5526-5546. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4869

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Irrarazabal-Gavancho, G. M. (2022). Pensamiento crítico y responsabilidad social universitaria: la importancia del rol docente. *Maestro y Sociedad, 19*(2), 806-817. https://go.docentes20.com/r5bkv

Lengua Cantero, C., Bernal Oviedo, G., Flórez Balboza, W., & Velandia Feria, M. (2020). Tecnologías emergentes en el

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
421-433

proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3). https://doi.org/10.6018/reifop.435611

Mango-Quispe, P., Pérez-Postigo, G., & Turpo-Gebera, O. (2024). Alfabetización mediática y pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1–15. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1548

Mena Araya, A. E. (2022). Evaluación integrada de pensamiento crítico y conciencia ciudadana como competencias ATC21s en Costa Rica y en Japón. *Actualidades Investigativas en Educación, 22*(1), 65-105. http://dx.doi.org/10.15517/aie.v22i1.49067

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). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pardal-Refoyo, J. L., & Pardal-Peláez, B. (2020). Anotaciones para estructurar una revisión sistemática. *Revista Orl, 11*(2), 155-160. https://dx.doi.org/10.14201/orl.22882

Pérez Gutiérrez, I. C. (2023). Aprendizaje cooperativo: Una visión para el pensamiento crítico en el contexto universitario. *Revista Arbitrada: Orinoco, Pensamiento y Praxis, 13*(1), 21-39. https://go.docentes20.com/r5y3v

Reyes Palau, N. C. (2023). Inteligencias artificiales en la formación del pensamiento crítico en Ciencias Sociales. *Maestro y Sociedad, 20*(4), 1023–1029. https://go.docentes20.com/rdx7y

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE Publications.

Rodríguez Venegas, V., Contreras Tiguaque, C., & Carrasco Henríquez, M. (2021). Una aproximación sociohistórica en el desarrollo de las Ciencias Sociales y el pensamiento crítico latinoamericano. *Universum (Talca), 36*(1), 169-189. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762021000100169

Romero Ordoñez, L. M. (2025). Impacto de las Metodologías Activas en el Desarrollo del Pensamiento Crítico y Reflexivo en Ciencias Sociales. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA, 2*(1), 403-415. https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.64

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.

Simancas Malla, F. M., Trujillo Cumbal, M. P., Reyes Ordoñez, J. P., Rodríguez Torres, Y. P., Chacha Chaguan, N. de J., Becerra Arevalo, J. C., & Conforme Zambrano, T. E. (2025). El impacto de la participación estudiantil en la toma de decisiones dentro de la comunidad escolar en estudios sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 4088-4106. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16137

Sosaya-Rodríguez, L. R., Zegarra-Arevalo, R. M., Ángeles-Quinones, N. A., & Jiménez-Vera, J. D. (2024). El rol de la universidad en el desarrollo social de la ciencia y la tecnología en el siglo XXI. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (21), 40-47. https://go.docentes20.com/r6vj

Soto Uriol, D. D., & Chacón Cueva, J. J. (2022). Estrategias metodológicas para promover el pensamiento crítico en los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 3006-3021. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2434

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

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2014). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (4.ª ed.). Paidós.

Torres Escobar, A. C., & Delgado Zárate, C. N. (2021). *Maestros de ciencias como arquitectos de paz: trascendencia del pensamiento crítico*, pp. 1131-1139. Tecné, Episteme y Didaxis: TED. https://go.docentes20.com/rgyh

Torres-Mendivelso, M., & García-Naranjo, M. L. (2021). Trayectorias del pensamiento crítico social y ambiental en la investigación. Caso Maestría de Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. *Entramado, 17*(2), 180-195. https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6940

Useche Jaramillo, C. H., & Mora Penagos, W. M. (2025). Pensamiento crítico, ciudadanía y participación. *Horizontes pedagógicos*, (2), 31-42. https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.26204

Vallejos Silva, N., Redon Pantoja, S., & Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía en Chile y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação, 35*(1), 47-64. https://go.docentes20.com/rjy2

Velázquez-López, A. (2023). Pensamiento crítico en la investigación psicológica: legado y retos en Latinoamérica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, 14*(5), 200-218. https://go.docentes20.com/regk

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

ARTÍCULO

Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Secundaria

Reading Comprehension in Secondary School Students

Roberto Carlos Soto-Gutiérrez[1] y Freddy Hugo Copaja-Arocutipa[2]

[1]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: rcsotog@ucvvirtual.edu.pe
[2]Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú, email: fcopaja@ucvvirtual.edu.pe

Recibido: Agosto 12, 2025 | **Aceptado:** Abril 20, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.734

RESUMEN

La comprensión lectora es una competencia esencial en el ámbito educativo, especialmente en el nivel de secundaria. El objetivo de la investigación fue realizar una revisión sistemática de la literatura científica más reciente sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, con el fin de identificar enfoques teóricos, estrategias pedagógicas y resultados relevantes que contribuyan a su fortalecimiento. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con un método sistemático, un enfoque mixto, un diseño narrativo-temático, un tipo documental-analítico y un corte transversal. Se revisaron 20 artículos científicos publicados entre 2020 y 2025. Para la búsqueda de información se utilizaron las bases de datos Scopus, WoS, Dialnet, SciELO y Google Scholar, siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA. Los datos obtenidos reflejaron que las investigaciones contemporáneas tienen una clara tendencia a emplear estrategias que enfatizan las habilidades lectoras de primer nivel; esto es, la capacidad de obtener información explícita del texto, proponer inferencias y formular respuestas críticas al respecto. También se identifican factores que influyen en la construcción de la comprensión lectora, así como ciertos tipos de tecnologías digitales, las propias características de la enseñanza en entornos pospandémicos y metodologías activas. Se puede concluir que el conjunto de evidencias analizadas permite postular que la comprensión lectora en secundaria se aborda desde un enfoque crítico, poniendo en valor el papel de los docentes, el contexto digital y las metodologías activas en el fortalecimiento de la capacidad lectora del alumnado.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, educación secundaria, estrategias pedagógicas, desempeño lector.

ABSTRACT

Reading comprehension is an essential competence in education, especially at the secondary level. This research aimed to review recent scientific literature on reading comprehension among secondary students. The goals were to identify theoretical approaches, pedagogical strategies, and key findings that support its improvement. The study used a positivist paradigm. It followed a systematic method, a mixed-methods approach, a narrative-thematic design, and a documentary-analytical type within a cross-sectional scope. Researchers reviewed 20 scientific articles from 2020 to 2025. They searched Scopus, WoS, Dialnet, SciELO, and Google Scholar, using the PRISMA protocol guidelines. The findings show that current research highlights strategies focused on higher-order reading skills, like extracting explicit information, making inferences, and forming critical responses. The research also identified factors that influence reading comprehension. These include types of digital technologies, features of post-pandemic instruction, and active learning methods. The evidence reviewed suggests that reading comprehension in secondary education is now studied critically. Teachers, digital contexts, and active learning methods all play important roles in strengthening students' reading skills.

KEYWORDS: Reading comprehension, secondary education, pedagogical strategies, reading performance.

Cómo citar
Soto-Gutiérrez, R., & Copaja-Arocutipa, F. (2026). Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 434-443. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.734

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

Introducción

La comprensión lectora es una competencia esencial en el ámbito educativo, especialmente en el nivel de secundaria. Comprender lo que se lee es una habilidad fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente durante la etapa de educación secundaria. Esta competencia no solo facilita el acceso al conocimiento a través de textos escritos, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y la participación en la sociedad. En un contexto caracterizado por una circulación constante de información y por mayores exigencias comunicativas, la comprensión lectora adquiere un rol estratégico en el sistema educativo. Por ello, fortalecer esta habilidad resulta indispensable para la formación de ciudadanos capaces de interpretar, analizar y utilizar la información de manera responsable y autónoma (Tapia Álvarez, 2021).

Las dificultades en la comprensión lectora en estudiantes de secundaria se asocian con múltiples factores, como el escaso hábito lector, la limitada exposición a textos diversos, las prácticas pedagógicas centradas en la repetición mecánica y la ausencia de estrategias didácticas orientadas a la lectura crítica. Asimismo, las demandas cognitivas propias de la adolescencia, junto con un currículo poco articulado, influyen negativamente en la motivación lectora (Martín-Ruiz & González-Valenzuela, 2022). Desde una perspectiva cognitiva y constructivista, comprender un texto implica activar conocimientos previos, elaborar inferencias e interpretar críticamente la información, concibiéndose la lectura como un proceso activo y jerárquico de construcción de significados (Montesdeoca Arteaga et al., 2020; Vargas Chacón et al., 2021).

Diversos estudios han evidenciado que el desarrollo adecuado de la comprensión lectora se relaciona directamente con un mejor rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento (Molina Ibarra, 2020). Sin embargo, en América Latina, incluido el Perú, esta competencia continúa siendo una de las más deficitarias, lo que se refleja en los resultados de PISA 2022, en los que el país obtuvo un desempeño inferior al promedio de la OCDE (Ministerio de Educación, 2023). Investigaciones recientes destacan la eficacia de estrategias como organizadores gráficos, metodologías activas, programas de intervención lectora para mejorar esta competencia, aunque sus resultados dependen del contexto educativo (Mantilla-Falcón & Barrera-Erreyes, 2021; Bustamante Vega & Mejía Mejía, 2023; Montañez Barón & Vidal Araya, 2024).

El objetivo de la investigación es realizar una revisión sistemática de la literatura científica más reciente sobre la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, con el fin de identificar enfoques teóricos, estrategias pedagógicas y resultados relevantes que contribuyan a su fortalecimiento. En correspondencia, la pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿Cuáles son las principales tendencias, enfoques y estrategias reportadas en la literatura científica reciente para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria?

Metodología

Para responder al objetivo planteado y a partir de líneas de investigación vinculadas a la generación del conocimiento científico, el presente estudio se enmarcó en el paradigma positivista, que reconoce la existencia de una realidad objetiva susceptible de estudiarse de manera sistemática, aunque admite la posibilidad de error y la necesidad de contrastar la evidencia empírica mediante procedimientos rigurosos y replicables (Creswell, 2014). Este paradigma resultó pertinente en investigaciones de revisión, ya que permitió analizar críticamente la producción científica existente, contrastar hallazgos y establecer patrones teóricos y empíricos.

La investigación se desarrolló mediante un método sistemático, entendido como un proceso ordenado, transparente y replicable para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar la evidencia científica disponible sobre un tema específico (Higgins et al., 2022). En coherencia con este método, se adoptó el protocolo de revisión sistemática PRISMA, siguiendo las directrices actualizadas propuestas por Page et al. (2021), lo que garantizó la trazabilidad y la calidad del proceso de selección de estudios. Este proceso se estructuró en cuatro fases: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión, lo que permitió depurar progresivamente los registros encontrados hasta obtener la muestra final de análisis.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

En la fase de identificación, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, SciELO, Dialnet y Google Scholar. Se emplearon descriptores en español e inglés, tales como "comprensión lectora", "reading comprehension", "educación secundaria", "secondary education", "estrategias pedagógicas" y "reading strategies", combinados mediante los operadores booleanos AND y OR. La estrategia de búsqueda se aplicó a títulos, resúmenes y palabras clave, lo que garantizó la recuperación de literatura relevante y actualizada.

El estudio se abordó con un enfoque mixto, que combinó procedimientos cualitativos y cuantitativos con la finalidad de lograr una comprensión más amplia del fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri et al., 2018). En este sentido, el componente cuantitativo permitió describir la distribución de los estudios según variables como el año de publicación, el país y el tipo de diseño metodológico, mientras que el componente cualitativo facilitó la interpretación de los enfoques teóricos, las estrategias pedagógicas y los principales hallazgos reportados en la literatura revisada.

El diseño de investigación fue narrativo-temático, ya que los resultados se organizaron en función de categorías analíticas emergentes relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, lo que permitió una descripción detallada e interpretación integradora de los estudios analizados (Snyder, 2019). Asimismo, el estudio fue de tipo documental, con enfoque bibliográfico y analítico, basado en la revisión de la literatura científica existente y en la evaluación crítica de los aportes de los estudios seleccionados.

El corte de la investigación fue transversal, dado que el análisis se realizó sobre un conjunto de publicaciones correspondientes a un periodo delimitado (de enero de 2020 a junio de 2025), sin seguimiento temporal de las variables, sino con énfasis en el estado actual del conocimiento científico sobre la temática abordada (Ato et al., 2013).

La población del estudio estuvo conformada por la totalidad de las investigaciones científicas relacionadas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria, publicadas en bases de datos académicas reconocidas. En este caso, la población inicial estuvo constituida por 105 publicaciones potencialmente relevantes, de las cuales, tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron finalmente 20 estudios para su análisis.

Los criterios de inclusión fueron: (a) artículos científicos publicados entre 2020 y 2025, (b) estudios centrados en la comprensión lectora en educación secundaria, (c) investigaciones con acceso al texto completo, (d) documentos en español o en inglés y (e) estudios con rigor metodológico explícito. Por su parte, los criterios de exclusión incluyeron: (a) estudios duplicados, (b) investigaciones fuera del nivel educativo analizado, (c) documentos sin revisión por pares y (d) publicaciones con información metodológica insuficiente.

La técnica empleada fue la revisión documental, definida como un procedimiento sistemático de búsqueda, selección, análisis e interpretación de fuentes escritas de valor científico (Bisquerra, 2014). Esta técnica permitió examinar artículos originales recientes y reflexionar críticamente sobre sus aportes teóricos y empíricos.

Como herramienta, se utilizó una matriz de análisis documental, que facilitó la organización, sistematización y comparación de la información relevante extraída de los estudios seleccionados (Villasis et al., 2020). Dicha matriz incluyó variables como autores, año de publicación, país, enfoque metodológico, tipo de diseño, estrategias pedagógicas empleadas, resultados principales y conclusiones.

El análisis de la información se realizó mediante procedimientos descriptivos y de contenido (Krippendorff, 2018). El análisis descriptivo permitió caracterizar cuantitativamente la producción científica, mientras que el análisis de contenido posibilitó identificar categorías temáticas emergentes, tales como estrategias metacognitivas, el uso de tecnologías digitales, metodologías activas y factores contextuales asociados a la comprensión lectora. Estas categorías sirvieron de base para la organización e interpretación de los resultados.

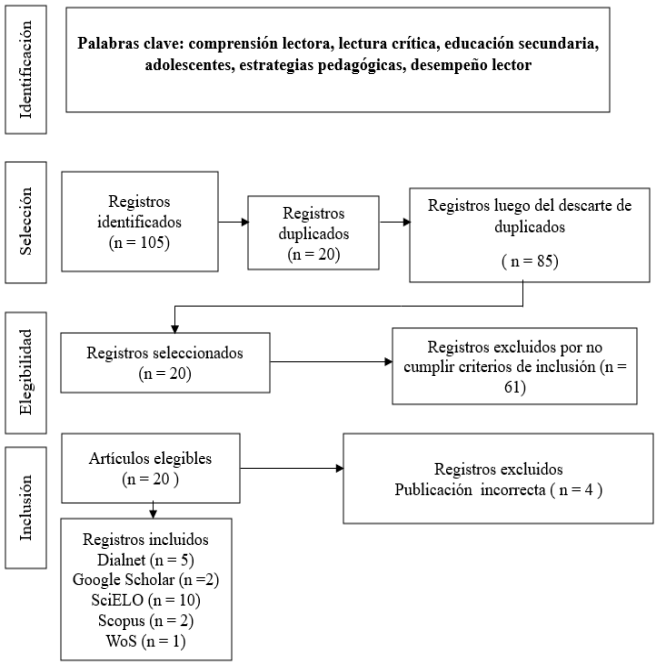
Adicionalmente, se consideró la evaluación de la calidad metodológica de los estudios incluidos, valorando la claridad de sus objetivos, la coherencia metodológica, la validez de los instrumentos y la consistencia de los resultados, lo que permitió fortalecer la fiabilidad de la síntesis.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

Finalmente, en el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos de la investigación científica, garantizando la integridad académica, el respeto a la autoría intelectual y la correcta citación de las fuentes consultadas. Asimismo, se evitó cualquier forma de plagio o manipulación de la información, lo que aseguró la transparencia y el rigor metodológico durante todo el proceso de revisión sistemática.

Figura 1

Protocolo PRISMA



Nota. La imagen describe el proceso de cribado y el protocolo PRISMA para la conciliación de los recursos finales para el análisis, elaboración propia (2025).

Resultados

El análisis de los estudios seleccionados permitió identificar como hallazgo principal que la investigación reciente sobre comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria se orientó predominantemente hacia el uso de estrategias pedagógicas activas, metacognitivas y mediadas por tecnologías digitales, evidenciándose una tendencia hacia enfoques que promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiante. En una primera etapa, se examinaron 105 artículos científicos vinculados con la temática de estudio. Tras aplicar los criterios del protocolo PRISMA, se seleccionaron 20 investigaciones para la sistematización final. Durante este proceso, se consideraron aspectos como los autores, el año de publicación, el país de procedencia y el tipo de diseño metodológico empleado, los cuales se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Artículos Seleccionados para la Revisión.

Auto (es)/año	**País**	**Diseño de** investigación
Castrillón Rivera et al. (2020)	Colombia	Cuantitativo cuasiexperimental
Alberca La Torre (2021)	Perú	Cuantitativo cuasiexperimental
Menacho López (2021)	Perú	Cuantitativo cuasiexperimental
Jara Pando et al. (2021)	Ecuador	Cualitativo
Roldán et al. (2021)	Argentina	Cuantitativo cuasiexperimental
Tapia Álvarez (2021)	Perú	Cualitativo
Quinto Román (2021)	Perú	Cuantitativo cuasiexperimental
Rodríguez & García (2021)	Colombia	Cuantitativo cuasiexperimental
Loayza Maturrano (2021)	Perú	Cuantitativo cuasiexperimental
Rosales Veitía et al. (2022)	Perú	Cuantitativo cuasiexperimental
Pérez & Ricardo (2022)	Colombia	Mixto
Galeano & Ochoa (2022)	Colombia	Cuantitativo cuasiexperimental
Nugra Sanizaca (2022)	Ecuador	Cualitativo

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

Francia-Jesús et al. (2022)	Perú	Cualitativo
Novoa-Castillo et al. (2021)	Perú	Cuantitativo cuasi experimental
Ascencio Gonzáles et al. (2023)	Perú	Cualitativo
Arteaga Cruz et al. (2023)	Perú	Cualitativo
Torres & López (2024)	Perú	Cualitativo
Arcos Cruz (2024)	Ecuador	Cuantitativo cuasiexperimental
Ramírez Cubas et al. (2025)	Perú	Cualitativo

Nota. En la tabla se sintetiza la información sobre el diseño y el país de origen de los artículos considerados en la revisión, elaboración propia (2025).

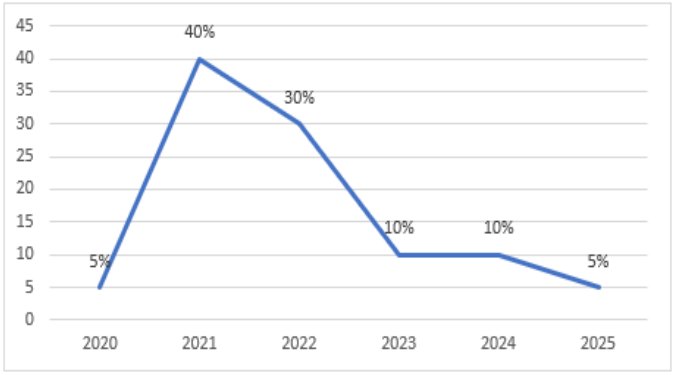
A partir del análisis de contenido realizado, los resultados se organizaron en cuatro categorías temáticas emergentes: (1) estrategias metacognitivas, (2) uso de tecnologías digitales, (3) metodologías activas de enseñanza y (4) factores contextuales que influyen en la comprensión lectora. Esta categorización permitió estructurar de manera coherente los hallazgos y responder al objetivo de la investigación. En relación con las estrategias metacognitivas, los estudios evidenciaron que prácticas como la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector favorecieron significativamente la comprensión profunda de los textos. Estas estrategias permitieron a los estudiantes desarrollar habilidades de autorregulación y pensamiento crítico, lo que las consolidó como uno de los enfoques más recurrentes en la literatura analizada.

Respecto al uso de tecnologías digitales, los resultados mostraron que herramientas como plataformas virtuales, recursos interactivos, textos digitales y entornos de aprendizaje en línea facilitaron la motivación y el acceso a la información. Se observó que la integración de tecnologías no solo optimizó los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortaleció la participación activa del estudiante, especialmente en contextos educativos mediados por las TIC. En cuanto a las metodologías activas de enseñanza, se identificó una tendencia a la implementación de estrategias como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la lectura guiada. Estas metodologías promovieron una mayor interacción entre los estudiantes y el contenido, favoreciendo la construcción significativa del conocimiento y el desarrollo de competencias lectoras complejas.

Por otra parte, los factores contextuales mostraron una influencia significativa en el desarrollo de la comprensión lectora. Factores como el entorno educativo, la formación docente, el acceso a recursos tecnológicos y las condiciones socioculturales incidieron en los resultados de aprendizaje, lo que subraya la necesidad de abordar la comprensión lectora desde una perspectiva integral y contextualizada. Desde el punto de vista cuantitativo, la producción científica analizada mostró variaciones a lo largo del tiempo, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Recursos por Año de Publicación.



Nota. La Figura 2 recoge la distribución de los estudios por año, evidenciándose un incremento significativo en la producción científica durante los años 2021 y 2022, lo que indica un mayor interés investigativo en la temática, elaboración propia (2025).

En relación con la distribución geográfica, la Figura 3 mostró una concentración significativa de investigaciones en determinados contextos, evidenciándose una marcada predominancia de estudios desarrollados en Perú, seguido de Colombia, Ecuador y, en menor proporción, Argentina. Esta distribución permitió identificar no solo los países con mayor producción científica en el periodo analizado, sino también las dinámicas regionales en torno al estudio de la comprensión lectora en la educación secundaria.

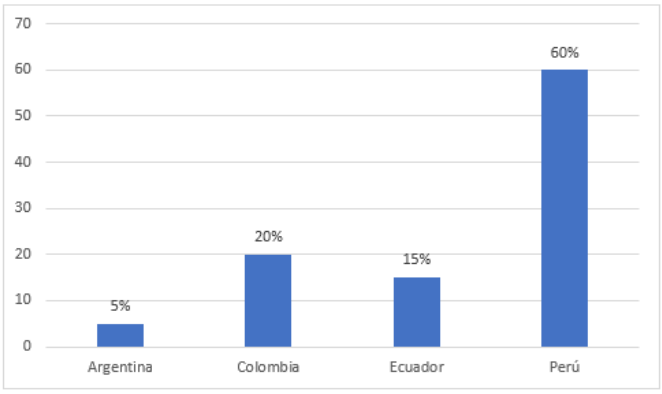
En particular, la alta concentración en el contexto peruano sugirió un interés sostenido en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

abordar las dificultades lectoras mediante enfoques pedagógicos y metodológicos diversos, posiblemente asociado a políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y necesidades formativas específicas del sistema educativo. Asimismo, la presencia de investigaciones en otros países latinoamericanos evidenció una preocupación compartida en la región por fortalecer esta competencia clave, aunque con un menor volumen de producción. Esta tendencia también evidenció brechas en la generación de conocimiento en otros contextos geográficos, lo que sugiere la necesidad de ampliar futuras investigaciones a escenarios educativos menos representados, con el fin de lograr una comprensión más integral y contextualizada del fenómeno a nivel regional e internacional.

Figura 3

Distribución por País de los Estudios Analizados.



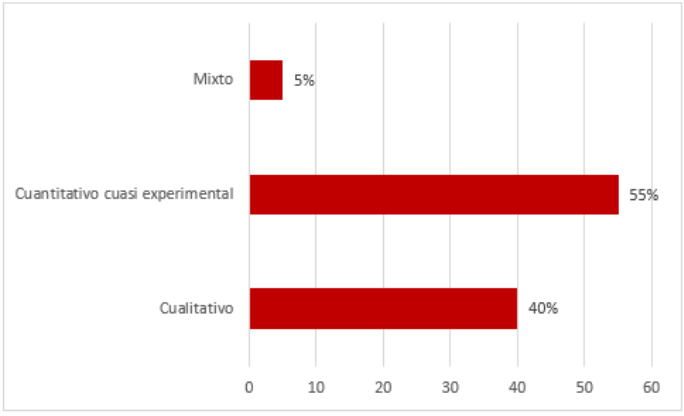
Nota. Se evidenció un predominio de estudios provenientes de Perú (60 %), seguido de Colombia (20 %), Ecuador (15 %) y Argentina (5 %), lo que refleja una mayor producción científica en el contexto peruano sobre la temática abordada, elaboración propia (2025).

Finalmente, en cuanto al enfoque metodológico de los estudios incluidos, la Figura 4 permitió identificar una tendencia clara hacia determinados diseños de investigación, evidenciándose un predominio de estudios de enfoque cuantitativo cuasiexperimental, orientados principalmente a medir el impacto de intervenciones pedagógicas sobre la comprensión lectora en contextos educativos específicos. Esta prevalencia indicó una inclinación de la comunidad científica hacia la obtención de resultados objetivos y medibles que permitan establecer relaciones causales o evaluar los efectos de estrategias didácticas aplicadas en el aula.

De manera complementaria, se observó una presencia significativa de investigaciones de enfoque cualitativo, que aportaron una comprensión más profunda de los procesos de enseñanza-aprendizaje al explorar percepciones, experiencias y significados construidos por docentes y estudiantes en torno a la lectura. Por su parte, los estudios de enfoque mixto fueron minoritarios, lo que evidenció una integración limitada de perspectivas cuantitativas y cualitativas en el análisis del fenómeno. En conjunto, esta distribución metodológica reflejó una tendencia hacia la complementariedad de enfoques, aunque con predominio de diseños orientados a la medición, lo que sugiere la necesidad de promover investigaciones integradoras que permitan abordar la comprensión lectora desde una visión más holística, articulando resultados empíricos con interpretaciones contextuales.

Figura 4

Metodología Empleada en los Estudios Seleccionados.



Nota. Se observó que el 55 % de los estudios correspondieron a enfoques cuantitativos cuasiexperimentales, el 40 % a investigaciones cualitativas y el 5 % a estudios de enfoque mixto. Esta distribución evidenció una preferencia por diseños orientados a la medición de los efectos de las intervenciones pedagógicas, complementados con enfoques interpretativos que aportan comprensión teórica del fenómeno, elaboración propia (2025).

En síntesis, los resultados evidenciaron una convergencia hacia enfoques integradores que combinan estrategias pedagógicas, tecnologías digitales y metodologías activas, lo que configura un marco de intervención orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. Esta integración permitió reconocer que el desarrollo de la competencia lectora no depende de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

un único enfoque, sino de la articulación coherente de múltiples dimensiones del proceso educativo, en la que la enseñanza intencionada, el uso pertinente de recursos tecnológicos y la participación activa del estudiante constituyen elementos clave.

Asimismo, se identificó que estas propuestas integradoras favorecieron no solo la comprensión literal e inferencial, sino también el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y analíticas, necesarias para enfrentar los desafíos de los entornos educativos contemporáneos. En este sentido, los hallazgos evidenciaron una evolución desde modelos tradicionales centrados en la repetición hacia enfoques más dinámicos, participativos y contextualizados, lo que sugiere una transformación progresiva de las prácticas docentes. De igual manera, esta convergencia destacó la importancia de considerar factores contextuales y pedagógicos en el diseño de intervenciones, promoviendo una visión sistémica de la comprensión lectora que responda a las demandas actuales del aprendizaje y contribuya al desarrollo integral del estudiante.

Discusiones

En respuesta a la pregunta de investigación, los resultados evidencian que las principales tendencias, enfoques y estrategias reportadas en la literatura científica reciente para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria se orientan hacia la integración de estrategias metacognitivas, el uso pedagógico de tecnologías digitales, la implementación de metodologías activas y la consideración de factores contextuales que inciden en el aprendizaje. Estos hallazgos indican que la comprensión lectora se aborda desde una perspectiva multidimensional, en la que convergen enfoques cognitivos, socioconstructivistas y tecnológicos, promoviendo el desarrollo de habilidades que trascienden la decodificación del texto y se orientan hacia procesos de interpretación crítica, reflexión y construcción de significado.

En este sentido, la evidencia analizada confirma que las intervenciones más efectivas son aquellas que articulan la acción docente, la participación activa del estudiante y el uso intencional de recursos didácticos, lo que configura un enfoque integrador que responde a las demandas educativas contemporáneas. Los resultados de la presente revisión sistemática concuerdan ampliamente con investigaciones previas que evidencian la efectividad de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en educación secundaria.

En particular, los hallazgos se alinean con lo reportado por Castrillón Rivera et al. (2020), Tapia Álvarez (2021) y Novoa-Castillo et al. (2021), quienes coinciden en que las estrategias metacognitivas basadas en la planificación, el monitoreo y la evaluación del proceso lector generan mejoras significativas en la autorregulación y la comprensión profunda de los textos. Esta convergencia refuerza concepción de lectura como un proceso cognitivo activo, consciente, en el que el estudiante asume un rol protagónico en construcción del significado.

Asimismo, los resultados son consistentes con estudios que incorporan tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje lector. Investigaciones como Alberca La Torre (2021), Quinto Román (2021), Ascencio Gonzáles et al. (2023) evidencian que recursos digitales como WebQuest, plataformas interactivas, textos digitales favorecen motivación, autonomía, rendimiento lector cuando se integran con una intención pedagógica clara. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en esta revisión, en la que se observa que la tecnología potencia la eficacia de las estrategias lectoras, especialmente en contextos de educación a distancia o mediada por las TIC, aunque su impacto depende del nivel de formación docente y de la planificación didáctica.

De manera complementaria, los resultados también guardan coherencia con estudios que destacan la importancia de enfoques colaborativos, socioconstructivistas. Investigaciones como Menacho López (2021), Rodríguez & García (2021) demuestran que aprendizaje compartido, círculos de enseñanza, interacción docente-estudiante fortalecen comprensión lectora al promover intercambio de significados, pensamiento crítico. Esta evidencia es consistente con la revisión realizada, en la que se identifica que las prácticas que integran dimensiones cognitivas, sociales y emocionales generan aprendizajes más profundos y sostenibles.

En relación con estrategias más tradicionales, los hallazgos concuerdan con estudios de Jara Pando et al. (2021), Galeano Sánchez & Ochoa Angrino

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

(2022) y Loayza Maturrano (2021), quienes evidencian que técnicas como el subrayado, el resumen, la formulación de preguntas y el uso de organizadores gráficos continúan siendo eficaces para organizar la información, jerarquizar las ideas y favorecer los procesos de análisis y síntesis. No obstante, algunos estudios, como el de Roldán et al. (2021), señalan limitaciones en el desarrollo de habilidades superiores cuando estas estrategias no se articulan en programas estructurados, lo que sugiere que su efectividad depende del currículo.

Pese a la consistencia general de los resultados, el presente estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, la revisión se restringió a publicaciones en español e inglés, lo que pudo haber excluido aportes relevantes en otros idiomas. En segundo lugar, aunque se siguió el protocolo PRISMA, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos dificultó la comparación directa de los resultados. Finalmente, el número reducido de investigaciones seleccionadas (20 estudios) limita la generalización de los hallazgos, especialmente en contextos educativos con características socioculturales distintas.

En cuanto a direcciones futuras, se propone profundizar en investigaciones empíricas que evalúen el impacto combinado de estrategias metacognitivas, metodologías activas, tecnologías digitales en distintos contextos educativos. Asimismo, resulta necesario desarrollar estudios longitudinales que permitan analizar la sostenibilidad de las mejoras en la comprensión lectora a lo largo del tiempo. Finalmente, se sugiere fortalecer formación docente en estrategias lectoras y uso pedagógico de TIC, considerando comprensión lectora como una competencia transversal clave para aprendizaje y participación crítica en sociedad contemporánea.

Conclusiones

La presente revisión sistemática permite consolidar la evidencia científica reciente sobre la efectividad de estrategias metodológicas innovadoras, basadas en recursos digitales, para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. La importancia del estudio radica en que demuestra que la integración pedagógica de herramientas digitales, tales como plataformas interactivas, materiales audiovisuales y organizadores gráficos digitales, en articulación con metodologías activas, favorece el desarrollo de procesos cognitivos complejos, como la inferencia, la interpretación crítica y la reflexión sobre el contenido textual. En este sentido, los hallazgos confirman que la comprensión lectora se configura como una competencia compleja, transversal y estrechamente vinculada al desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos contemporáneos.

En relación con los objetivos planteados, los resultados evidencian que las metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo colaborativo y la lectura guiada, inciden positivamente en el fortalecimiento del aprendizaje lector, al promover la autonomía del estudiante y consolidar el rol mediador del docente. Asimismo, el uso estratégico de entornos digitales favorece aprendizajes más significativos y contextualizados, incluso en escenarios con limitaciones estructurales. En consecuencia, estos hallazgos orientan la toma de decisiones pedagógicas hacia modelos educativos más integradores, centrados en el estudiante y apoyados en el uso pertinente de las tecnologías.

A partir de los resultados obtenidos, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de las mejoras en la comprensión lectora a lo largo del tiempo. De igual manera, se sugiere sistematizar estrategias didácticas en función de los niveles educativos y de diversos contextos socioculturales, así como avanzar en la unificación de criterios para evaluar esta competencia. Finalmente, se propone que las líneas de investigación futuras se orienten al diseño de intervenciones pedagógicas sostenibles, transferibles y contextualizadas que respondan a las brechas digitales y a los desafíos educativos emergentes en el ámbito nacional e internacional.

Declaración de Conflictos de Interés

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

influir en el desarrollo o en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio no requirió la aprobación de un comité de ética institucional, ya que se basó exclusivamente en la revisión y el análisis de la literatura científica disponible en fuentes de acceso público, sin involucrar la participación de seres humanos ni el uso de datos personales identificables. En consecuencia, no se generaron riesgos éticos asociados a la investigación con sujetos. Asimismo, se garantizó el uso responsable de la información, respetando los principios de integridad académica, rigor científico y adecuada citación de las fuentes consultadas durante todo el proceso investigativo.

Referencias

Alberca La Torre, L. J. (2021). Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. *Educa UMCH*, (18), 10. https://go.docentes20.com/r3ugh

Arcos-Cruz, C. E. (2024). Genially como estrategia para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica media. *RICEd: Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 2*(3), 27-38. https://doi.org/10.53877/riced2.3-13

Arteaga Cruz, W. L., Tovalino Cordova, O. L., & Solis Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(30), 1888-1902. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637

Ascencio Gonzáles, J. P., González Soto, V. A., Ibañez Julca, A. K., & Ascencio Gonzáles, J. A. (2023). Uso de textos digitales para la comprensión lectora en la educación secundaria. *Revista de Climatología, 23*, 644. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.643-650

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3), 1038–1059. https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). Editorial La Muralla.

Bustamante Vega, R. M., & Mejía Mejía, E. J. (2023). El ABP como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación superior. *IGOBERNANZA, 6*(23), 86–114. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n23.2023.290

Castrillón Rivera, E. M., Morillo Puente, S., & Restrepo Calderón, L. A. (2020). Diseño y aplicación de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Ciencias Sociales Y Educación, 9*(17), 203–231. https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a10

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Francia-Jesús, M. E., Mendoza-González, A., & Andrade-Díaz, E. M. (2022). Influencia de las TIC en la comprensión lectora y la escritura creativa: una revisión sistemática. *Tierra Nuestra, 16*(1), 68-78. https://doi.org/10.21704/rtn.v16i1.1899

Galeano-Sánchez, N., & Ochoa-Angrino, S. (2022). Estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora de textos argumentativos en la escuela secundaria. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(2), 504-526. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a13

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2022). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (version 6.3). Cochrane.

Jara Pando, M. E., Cedillo Ortega, D. P., & Gómez Torres, G. B. (2021). El uso del subrayado para la comprensión lectora en Educación Básica. *Portal de la Ciencia, 2*(1), 15-26. https://doi.org/10.51247/pdlc.v2i1.296

Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology (4th ed.). SAGE Publications.Alberca La Torre, L. J. (2021). Influencia de la webquest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. *Educa UMCH*, (18), 10. https://go.docentes20.com/r3ugh

Loayza Maturrano, E. F. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana, 15*(2), 89-100. https://go.docentes20.com/r7np3

Mantilla-Falcón, L. M., & Barrera-Erreyes, H. M. (2021). La comprensión lectora. Un estudio puntual en la educación superior del Ecuador. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 17*(1), 142-163. https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.8

Martín-Ruiz, I., & González-Valenzuela, M.-J. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología, 38*(2), 251–258. https://doi.org/10.6018/analesps.419111

Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis educativa, 25*(3),

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
434-443

243-258. https://dx.doi.org/https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314

Ministerio de Educación. (2023). *Resultados nacionales PISA 2022*. https://go.docentes20.com/r4xh

Molina Ibarra, C. D. L. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista Boletín Redipe, 9*(1), 121-131. https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900

Montañez Barón, Y., & Vidal Araya, L. (2024). Aproximación teórica desde la didáctica sobre estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora. *Estudios y Perspectivas Revista Científica Y Académica, 4*(3), 3861–3882. https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i3.672

Montesdeoca Arteaga, D. V., Gómez Parra, M. E., & Espejo Mohedano, A. R. (2020). Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora aplicadas y percibidas: un estudio con docentes y estudiantes de cuarto grado de educación básica de Manabí-Ecuador. *Investigaciones sobre lectura*, (14), 149-180. https://go.docentes20.com/ryw6m

Novoa-Castillo, P. F., Uribe-Hernández, Y. C., Garro-Aburto, L. L., & Cancino-Verde, R. F. (2021). Estrategias metacognitivas en entornos digitales para estudiantes con baja comprensión lectora. *Revista electrónica de investigación educativa, 23*. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e28.3953

Nugra Sanizaca, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 3*(2), 665–676. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mayo, E., McDonald, S., Lalu, M., Li, T., Loder, E., & Alonso, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología, 74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Pérez Benítez, W. E., & Ricardo Barreto, C. T. (2022). Factores que afectan la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y su relación con las TIC. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27*(2), 332-354. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a03

Quinto Román, M. C. (2021). Herramientas digitales para el desarrollo de la comprensión lectora en la educación a distancia. *Desafíos, 12*(2), 114-120. https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.2.348

Ramírez Cubas, M. E., Condori Machaca, J. E., & Cañari Marticorena, H. F. (2025). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(37), 1224-1238. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.980

Rodríguez Jiménez, O. R., & García-Pinilla, J. I. (2021). Círculos de Enseñanza como estrategia para mejorar la comprensión lectora. Educación y Educadores, 24(2), 267-286. https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.5

Roldán, L. Á., Zabaleta, V., & Barreyro, J. P. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa, 26*(89), 575-594. https://go.docentes20.com/rnh3

Rosales-Veitía, J. A., Cáceres-Barrutia, L., Cárdenas-Llaja, J. C., & Camacho-Guzmán, Y. (2022). Experiencia de lectura continua para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes peruanos. *Puriq: Revista de Investigación Científica, 4*(0), 1-16. https://go.docentes20.com/rvyk

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. Journal of Business Research, 104, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Tapia Álvarez, J. R. (2021). Estrategias metacognitivas con la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *Conrado, 17*(79), 62-68. https://go.docentes20.com/rrg46

Torres Diaz, Y. E., & Lopez Regalado, O. (2024). Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de secundaria en su lengua materna: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 4*(8), 204-221. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.53

Vargas Chacón, S. M., Verde Cena, A. E., Berru Vargas, I. D., & Zacarías Nomura, C. A. (2021). Estrategias metacognitivas para mejorar la Comprensión lectora en inglés. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional, 6*(8), 154-176. https://go.docentes20.com/rh2u

Villasis-Keever, M. Á., Rendón-Macías, M. E., García, H., Miranda-Novales, M. G., & Escamilla-Núñez, A. (2020). La revisión sistemática y el metaanálisis como herramientas de apoyo para la clínica y la investigación. *Revista Alergia México, 67*(1), 62–72. https://doi.org/10.29262/ram.v67i1.733

Technological-Educational Journal DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
December 2025 – May 2026
444-455

ESSAY

Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contextsy Tecnológicos Emergentes

Arquitecturas Relacionales del Aprendizaje en Red: Aproximación Transcompleja en Contextos Educativos y Tecnológicos Emergentes

Arlene Josefina Vergaras[1], José Leonardo González-Castro[2], Clemys García-Mago[3], Kenneth E. Rosillón-Olivares[4], María Auxiliadora Campos Medina[5] y Ruth Marina Mujica-Sequera[6]

[1]Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), Maracay, Venezuela, email: arlenevergaras2025@gmail.com
[2]Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), Maracay, Venezuela, email: jlgc2015@gmail.com
[3]Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), Maracay, Venezuela, email: clemysgarciamago@gmail.com
[4]Centro de estudios Superiores en ingeniería (CESI), Maracaibo, Venezuela, email: kennetherosillono@gmail.com
[5]Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT), Maracay, Venezuela, email: mariauxi2502@gmail.com
[6]Grupo Docentes 2.0 C.A., Barquisimeto, Venezuela, email: ruth.mujica@docentes20.com

Received: Enero 8, 2026 | **Accepted:** Mayo 8, 2026 | **Published:** Mayo 29, 2026 | **DOI:**10.37843/rted.v19i1.805

ABSTRACT

Research in the 21st century was challenged by the need to transcend reductionist paradigms that constrained the understanding of complex, dynamic, and interconnected educational realities. In response, this essay proposed a transcomplex architecture of networked learning as an integrative epistemological framework to re-signify knowledge construction in emerging educational and technological environments. The study was framed within an inductive method, under a humanistic paradigm, with a qualitative interpretative approach, descriptive-interpretative type, and a topical narrative design. Methodologically, it was grounded in a critical and interpretative documentary review of scientific literature indexed in high-impact academic databases, which was analyzed through thematic and hermeneutic techniques. The analysis addressed the transition from disciplinary fragmentation to relational rationality, reconceptualized learning as an emergent phenomenon within interconnected ecosystems, examined the reconfiguration of expert knowledge in contemporary professional dynamics, and explored the constitutive role of technological mediations in hybrid learning environments. These dimensions were articulated into a transcomplex analytical framework that integrated epistemological, pedagogical, and technological perspectives. The study contributed a transcomplex conceptual model, hereafter referred to as the transcomplex architecture of networked learning, which redefined knowledge construction as a relational, distributed, and technologically mediated process. The findings positioned transcomplexity as a robust epistemological foundation for understanding and transforming educational realities, emphasizing dialogicity, interdisciplinarity, and the co-construction of knowledge in contexts shaped by uncertainty, interconnectivity, and digital mediation.

KEYWORDS: Networked learning, transcomplexity, relational architectures, digital educational ecosystems, emerging technological contexts.

RESUMEN

La investigación en el siglo XXI estuvo marcada por la necesidad de trascender los paradigmas reduccionistas que limitaban la comprensión de realidades educativas complejas, dinámicas e interconectadas. En respuesta, el presente ensayo propuso una arquitectura transcompleja del aprendizaje en red como un marco epistemológico integrador para resignificar la construcción del conocimiento en entornos educativos y tecnológicos emergentes. El estudio se enmarcó en un método inductivo, bajo el paradigma humanista, con enfoque cualitativo interpretativo, de tipo descriptivo-interpretativo y diseño narrativo tópico. Metodológicamente, se sustentó en una revisión documental de carácter crítico e interpretativo de literatura científica indexada en bases de datos académicas de alto impacto, la cual se analizó mediante técnicas de análisis temático y hermenéutico. El análisis abordó la transición desde la fragmentación disciplinar hacia una racionalidad relacional, reconceptualizó el aprendizaje como un fenómeno emergente en ecosistemas interconectados, examinó la reconfiguración del saber experto en las dinámicas profesionales contemporáneas y exploró el papel constitutivo de las mediaciones tecnológicas en entornos híbridos de aprendizaje. Estas dimensiones se articularon en un marco analítico transcomplejo que integró perspectivas epistemológicas, pedagógicas y tecnológicas. El estudio aportó un modelo conceptual transcomplejo, denominado arquitectura transcompleja del aprendizaje en red, que redefinió la construcción del conocimiento como un proceso relacional, distribuido y mediado tecnológicamente. Los hallazgos posicionaron la transcomplejidad como una base epistemológica robusta para comprender y transformar las realidades educativas, destacando la dialogicidad, la interdisciplinariedad y la co-construcción del conocimiento en contextos caracterizados por la incertidumbre, la interconectividad y la mediación digital.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje en red, transcomplejidad, arquitecturas relacionales, ecosistemas educativos digitales, contextos tecnológicos emergentes.

How to Cite
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

Introduction

Research in the 21st century is increasingly confronted with the limitations of reductionist paradigms that fail to account for the complexity, uncertainty, and interconnectivity inherent in contemporary educational and technological contexts. The accelerated digitalization of society, together with the consolidation of hybrid learning environments, has transformed the conditions under which knowledge is produced, accessed, and validated. In this scenario, traditional epistemological models, grounded in linearity, fragmentation, and disciplinary isolation, prove insufficient to explain the multidimensional dynamics of learning. From an epistemological standpoint, complexity theory (Morin, 2010) and transdisciplinarity (Nicolescu, 2002) provide foundational perspectives that enable a shift toward integrative and relational understandings of knowledge construction beyond rigid disciplinary boundaries.

Despite significant advances in educational research, a persistent gap remains in the articulation of approaches capable of coherently integrating epistemological, technological, and pedagogical dimensions within a unified analytical framework. Prevailing models continue to privilege compartmentalized structures that constrain the understanding of learning as a dynamic, adaptive, and emergent process. From a networked perspective, authors such as Ferguson (2012) and Downes (2012) emphasize that learning unfolds through distributed interactions within complex systems rather than through hierarchical transmission. Complementarily, recent studies (Bajestani et al., 2026; Selwyn, 2022) underscore the transformative role of artificial intelligence and digital ecosystems in reconfiguring educational practices, reinforcing the need for epistemological frameworks that move beyond instrumental and technocentric interpretations of technology.

From a critical standpoint, existing integrative efforts, such as interdisciplinarity and multidisciplinarity, while valuable, remain limited in their capacity to overcome the structural fragmentation of knowledge. As noted by Creswell (2014) and Hernández-Sampieri & & Mendoza Torres (2018), qualitative interpretative approaches enable a deeper understanding of complex phenomena by prioritizing meaning construction and contextual analysis. However, these approaches often lack a unifying epistemological horizon capable of articulating the interplay between knowledge, technology, and learning within highly interconnected environments. This limitation reveals the need to advance toward more comprehensive frameworks that not only integrate perspectives but also transform the epistemological conditions under which knowledge is produced and understood.

In response to this gap, this essay proposes a transcomplex architecture of networked learning as an integrative epistemological framework that redefines knowledge construction as a relational, emergent, and technologically mediated process. The study contributes a novel analytical perspective articulated through the proposed transcomplex architecture of networked learning, which integrates epistemological, technological, and pedagogical dimensions into a unified conceptual model. Unlike prior frameworks centered on disciplinary integration or technological instrumentalism, this approach advances a transcomplex perspective that reconfigures the conditions under which knowledge is produced, validated, and transformed in highly interconnected environments.

The study is framed within an inductive method, under a humanistic paradigm, with a qualitative interpretative approach, descriptive-interpretative type, and a topical narrative design. Methodologically, it is grounded in a critical and interpretative documentary review of scientific literature indexed in high-impact academic databases, selected based on relevance, impact, and alignment with the research objective. The analysis is conducted through thematic categorization and hermeneutic interpretation, following the principles of qualitative content analysis (Krippendorff, 2018; Snyder, 2019). From this perspective, the central research question guiding the essay is: how can transcomplexity reconfigure the epistemological foundations of networked learning in emerging educational and technological contexts?

Discussion

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

The analysis developed in this study demonstrates that the proposed transcomplex architecture of networked learning constitutes an integrative epistemological framework capable of interpreting contemporary transformations in knowledge construction, learning processes, and professional dynamics. This framework advances a transcomplex perspective that redefines knowledge construction as a relational, emergent, and technologically mediated process, moving beyond reductionist and fragmented paradigms. From this standpoint, disciplinary fragmentation is not only a structural limitation of traditional epistemologies but also a constraint that obscures the understanding of interconnected educational realities. While classical epistemological models have enabled specialization, they simultaneously generate epistemic closure, as suggested by Morin (2008), limiting the articulation of complex phenomena. In contrast, transcomplexity advances a dialogical rationality that integrates multiple dimensions of knowledge, thereby responding to the need for more adaptive and holistic frameworks in contemporary education.

This perspective is further supported by converging theoretical contributions that highlight the urgency of an epistemological shift. Morin (2008) and Balza (2012) advocate for the transition toward integrative and flexible epistemologies capable of addressing multidimensional realities. However, while these approaches emphasize complexity, they often remain at a conceptual level without fully articulating the role of technological mediation in knowledge construction. In contrast, recent studies in educational technology (Mujica-Sequera, 2024; Jandrić et al., 2018; Selwyn, 2022) demonstrate how digital ecosystems and artificial intelligence actively reshape learning environments, introducing new forms of interaction and epistemic production. A tension emerges here between human-centered epistemologies and technologically mediated knowledge systems: whereas traditional perspectives privilege human cognition, contemporary approaches increasingly recognize the co-participation of technological agents. The proposed transcomplex architecture of networked learning bridges this gap by articulating an integrative perspective that coherently connects epistemological, technological, and social dimensions within a unified analytical framework.

From an analytical standpoint, the organization of this discussion reflects the non-linear and interdependent nature of transcomplex systems. First, disciplinary fragmentation is critically examined as an epistemological constraint that limits the integration of knowledge. While interdisciplinarity has been proposed as a solution, it often fails to transcend structural boundaries, as it tends to operate through coordination rather than transformation. Second, learning is reconceptualized as an emergent phenomenon arising from interactions within interconnected ecosystems. Authors such as Ferguson (2012) and Downes (2012) argue that learning is inherently networked and distributed; however, these perspectives do not fully address the epistemological implications of such transformations.

This study advances the argument by positioning emergence not only as a functional property but as a foundational epistemic condition. Third, the reconfiguration of expert knowledge is analyzed, highlighting its transition from an individual attribute to a distributed and relational construct. While traditional theories emphasize authority and specialization, contemporary perspectives reveal a shift toward collaborative and networked expertise, generating tensions related to validation and credibility. Finally, technological mediations are examined as active configurations that shape hybrid learning environments. Although studies such as Selwyn (2022) recognize the critical role of technology, there remains a gap in understanding its constitutive role within epistemological frameworks. This essay addresses this limitation by proposing a transcomplex interpretation in which technology is not instrumental but constitutive of knowledge production.

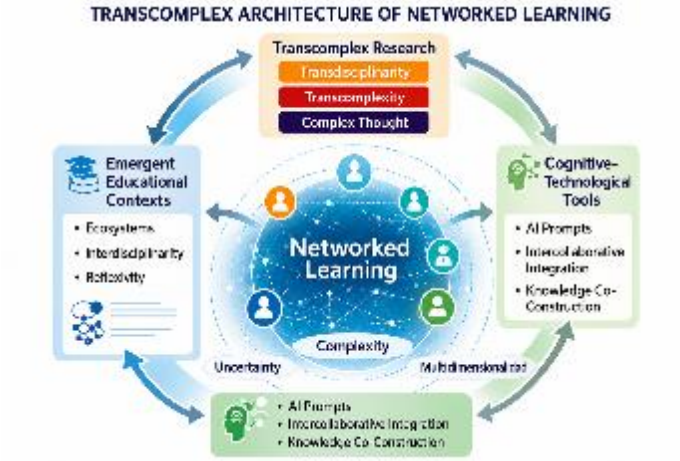
Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

Figure 1

Transcomplex Architecture of Networked Learning in Emerging Educational and Technological Context.



Note. Transcomplex architecture of networked learning as an emergent phenomenon integrating epistemological, structural, and technological dimensions within interconnected ecosystems. Human and artificial agents co-construct knowledge under conditions of complexity, uncertainty, and multidimensionality. Own elaboration based on Morin (2010), Nicolescu (2002), Ferguson (2012), Villegas (2012), and Mujica-Sequera (2025).

Figure 1 constitutes the central conceptual contribution of this study, as it synthesizes the proposed transcomplex architecture of networked learning into a unified analytical model. The figure illustrates the dynamic interaction between epistemological, structural, and technological dimensions, emphasizing that learning emerges from the interplay of these components rather than from isolated processes. Unlike traditional models that conceptualize learning as linear and hierarchical, this architecture positions knowledge as a product of continuous interaction within adaptive and interconnected systems. In this configuration, human and technological agents operate as co-constructors of knowledge under conditions of uncertainty and multidimensionality, reinforcing the shift toward distributed epistemologies. This model operates as the structural core of the transcomplex architecture of networked learning proposed throughout the study, providing a conceptual basis for understanding the relational and emergent nature of knowledge construction.

From a critical interpretative perspective, Figure 1 not only represents a structural model but also reveals underlying epistemological tensions. On the one hand, it aligns with the principles of complexity and transdisciplinarity proposed by Morin (2010) and Nicolescu (2002), emphasizing integration and relationality. On the other hand, it challenges existing frameworks that treat technology as an external tool rather than as a constitutive element of learning ecosystems. This tension exposes a significant epistemological gap in current research: the insufficient integration of technological mediation within theoretical models of knowledge construction. By addressing this gap, the proposed architecture contributes a novel perspective that redefines learning as a hybrid, emergent, and relational process.

Furthermore, the model highlights that knowledge construction in contemporary contexts cannot be adequately explained through reductionist or linear approaches. The analysis supports a transcomplex reinterpretation; it requires an epistemological shift toward recognizing the complexity of interactions, the role of technological mediation, and the dynamic nature of learning ecosystems. In this sense, the transcomplex perspective enables a more comprehensive understanding of how knowledge is co-constructed through networks, dialogical processes, and adaptive systems. The proposed transcomplex architecture of networked learning contributes a unified conceptual framework that integrates existing theoretical perspectives while advancing a reconfiguration of the epistemological foundations of networked learning.

From Disciplinary Fragmentation to the Rationality of Knowledge

The epistemic configuration of educational processes has historically been structured around the fragmentation of knowledge, a condition institutionalized through curricular architectures, disciplinary boundaries, and pedagogical practices. While this fragmentation has enabled the specialization and deepening of knowledge within specific domains, it has simultaneously constrained the development of integrative perspectives capable of addressing the complexity of contemporary educational realities. Conceptually, fragmentation should not be understood solely as a limitation, but as a structural condition of modern epistemology that

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

now reveals its insufficiency in the face of interconnected and dynamic learning environments. This study proposes a transcomplex reconfiguration articulated through the transcomplex architecture of networked learning, advancing a relational epistemological perspective that redefines knowledge construction beyond disciplinary isolation.

Within higher education systems, this fragmentation is reinforced by the consolidation of disciplinary fields operating under autonomous logics, often privileging internal coherence over interconnection (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2003). This has led to epistemic closure, where disciplines function as self-referential systems that limit dialogue and hinder the integration of diverse forms of knowledge. As a result, complex educational and social phenomena are frequently reduced to partial interpretations shaped by technical-instrumental rationalities. From a critical standpoint, Santos (2014) argues that such an organization obstructs the comprehensive understanding of complex realities, while Anijovich & Cappelletti (2025) highlight how disciplinary rationality fragments lived experience. However, a fundamental tension emerges: the same structures that constrain integration have historically enabled specialization. This transcomplex model reveals a conceptual shift by reframing this paradox not as a contradiction to resolve, but as a condition to be rearticulated through transcomplex logic.

In this regard, Salamanca-Aroca and Sepúlveda-Bernales (2024) identify a persistent disjunction between educational discourse and practice. Although contemporary policies advocate interdisciplinary knowledge production, it continues to operate within fragmented frameworks characterized by limited collaboration and weak integration. This reveals a deeper epistemological gap: integration is often proclaimed but not structurally achieved. This study addresses this gap by proposing a transcomplex architecture that moves beyond coordination toward epistemological transformation, redefining integration as a dynamic and relational process rather than a mere methodological alignment.

Addressing this challenge requires moving beyond both disciplinary isolation and superficial interdisciplinarity toward more integrative epistemological models. Drawing on Morin (2008) and Santos (2014), it becomes necessary to articulate scientific, pedagogical, and experiential knowledge within a shared epistemic horizon. This approach challenges foundational dualisms of modern rationality, such as subject/object, theory/practice, and scientific/popular knowledge, by advancing a dialogical and relational understanding of knowledge construction. Analytically, the study redefines knowledge not as a static product of disciplinary systems, but as an emergent configuration arising from complex interactions across multiple levels of reality.

Within this framework, transdisciplinarity emerges as a key mechanism for epistemological transformation. It facilitates the integration of multiple levels of reality while redefining the conditions under which knowledge is produced and validated (UNESCO, 2003). Acosta-Santillán et al. (2025) emphasize the transition from fragmented positivist paradigms toward complex rationality incorporating cognitive, ethical, and contextual dimensions. However, a critical limitation persists: transdisciplinarity is often reduced to methodological integration rather than understood as an epistemological shift. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a perspective that extends beyond transdisciplinarity by incorporating relationality, reflexivity, and technological mediation as constitutive dimensions of knowledge production.

Recognizing educational reality as a multidimensional construct implies acknowledging that knowledge emerges through the interaction of diverse perspectives, contexts, and actors. This requires collective epistemic processes based on dialogue, negotiation, and co-construction of meaning across pedagogical, sociological, psychological, and technological dimensions. From this standpoint, knowledge is no longer conceived as a static entity but as a dynamic and emergent process shaped by complex interactions. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a reconceptualization of knowledge construction as a distributed and adaptive system in which meaning is continuously reconfigured within interconnected learning ecosystems.

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

Furthermore, the need to transcend reductionist epistemologies aligns with the emergence of paradigmatic perspectives that prioritize complexity and integrative understanding. Morin (2008) highlights the transition toward an emergent paradigm that challenges linear and deterministic approaches, while Balza (2012) emphasizes that transcomplex research enables the articulation of diverse forms of knowledge within a unified epistemic horizon. Nevertheless, existing approaches often lack an operational framework that connects these theoretical insights with contemporary technological contexts. This essay addresses this limitation by proposing a transcomplex analytical framework that integrates epistemological, technological, and relational dimensions within a coherent model.

Finally, Parrales (2025) argues that interdisciplinarity contributes to overcoming fragmentation by integrating content and methods across disciplines while preserving their epistemic identity. However, from a transcomplex perspective, such integration must transcend coordination and evolve into a deeper transformation of epistemic rationality. From a transcomplex standpoint, this study redefines the transition from disciplinary fragmentation to relational rationality as a shift toward a networked logic of knowledge, where disciplines are not eliminated but reconfigured within dynamic, adaptive, and interconnected systems. This transformation constitutes a fundamental condition for understanding contemporary educational systems, in which learning emerges as a complex, evolving, and relational phenomenon within transcomplex knowledge ecosystems.

Learning as an Emergent Phenomenon in Interconnected Professional Ecosystems

The conceptualization of learning as an emergent phenomenon within interconnected professional ecosystems reflects a profound epistemological shift that challenges traditional linear and individualistic models of knowledge acquisition. This transformation, situated within broader processes of digitalization, globalization, and technological acceleration, exposes the inadequacy of static frameworks to explain the dynamic and adaptive nature of contemporary learning. This study proposes a transcomplex reinterpretation of learning, conceptualized within the transcomplex architecture of networked learning as a relational, emergent, and technologically mediated process. From this perspective, learning is no longer an outcome of isolated cognition but a systemic configuration arising from multidimensional interdependencies.

Within this framework, learning must be approached as a distributed and networked phenomenon embedded within professional ecosystems characterized by continuous flows of information, interaction, and adaptation. These ecosystems operate as dynamic environments where knowledge emerges from the interplay of multiple agents and structures. While this shift aligns with the evolution of networked learning theories, it also reveals a deeper ontological transformation: learning is no longer an individual activity but a collective and relational process. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a conceptual shift by redefining learning as a relational and distributed epistemic process situated within adaptive ecosystems, thereby extending interpretations that remain predominantly functional or technologically instrumental.

From an analytical standpoint, the notion of emergence becomes central to understanding these dynamics. Zawacki-Richter et al. (2019) argue that learning in contemporary ecosystems arises from localized interactions that generate global patterns, positioning networks as adaptive and self-organizing systems rather than passive infrastructures. However, this perspective introduces a critical tension: the same conditions that enable emergence, openness, decentralization, and fluidity can also produce instability, fragmentation, and cognitive overload. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances this debate by interpreting emergence not only as a systemic property but as an epistemological condition that redefines how knowledge is constructed, validated, and transformed within complex environments.

Approaching learning from a transcomplex paradigm further extends this understanding by redefining knowledge as a multireferential and dynamic process that transcends disciplinary boundaries. Nicolescu (2002) emphasizes that

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

transdisciplinary approaches enable movement across multiple levels of reality, while Villegas (2012) highlights the integrative articulation of knowledge beyond disciplinary limits. More recent contributions underscore the growing role of artificial intelligence as an active agent in knowledge construction (Mujica-Sequera, 2025). This convergence reveals a critical epistemological shift: technology is no longer external to learning but constitutive of it. At an epistemological level, this essay redefines learning as a hybrid epistemic process in which human and artificial agents co-construct knowledge within transcomplex systems.

Recent developments in artificial intelligence intensify this transformation by reconfiguring the processes through which knowledge is generated, analyzed, and validated. Mujica-Sequera (2025) argues that intelligent systems not only enhance cognitive processes but also reshape epistemic practices. While this perspective highlights the transformative potential of AI, it also introduces tensions related to dependency, epistemic authority, and the redistribution of knowledge production. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a transcomplex perspective that integrates these tensions and repositions artificial intelligence as a co-constitutive element within emergent learning ecosystems rather than as a merely instrumental technological tool.

In contemporary professional environments, learning emerges through continuous interaction among system nodes, where interconnection becomes a structural condition rather than a complementary feature. Theory, practice, digital networks, and collaborative processes intersect to produce dynamic configurations of knowledge. While existing research acknowledges these dynamics, it often lacks an epistemological framework capable of explaining their complexity. This essay addresses this gap by proposing a transcomplex architecture that conceptualizes professional ecosystems as adaptive systems in which knowledge emerges through relational and distributed interactions under conditions of uncertainty.

Network theory provides a critical lens for analyzing these processes. Connectivism conceptualizes learning as a phenomenon grounded in complexity, chaos, and self-organization, emphasizing that knowledge resides within networks rather than individuals (Zawacki-Richter et al., 2019). However, while connectivism successfully captures the distributed nature of learning, it remains limited in addressing the epistemological implications of technological mediation and emergent complexity. This study advances beyond this limitation by integrating connectivism principles within a transcomplex framework that redefines learning as a rhizomatic, adaptive, and epistemologically situated process.

Nevertheless, the networked conception of learning is inherently paradoxical. Interconnected ecosystems generate both opportunities and constraints, where the abundance of information and accelerated interactions may undermine deep reflection and critical engagement. This tension reveals a fundamental contradiction: connectivity expands access to knowledge while simultaneously increasing cognitive and epistemic demands. The proposed transcomplex architecture of networked learning addresses this tension by reconceptualizing emergent learning as a dynamic negotiation between coherence and dispersion, requiring epistemological strategies grounded in reflexivity and relationality.

From a transdisciplinary perspective, these tensions re-signify learning as a process that requires the integration of diverse forms of knowledge while maintaining critical reflexivity. This implies moving beyond traditional notions of collaboration toward more complex forms of intercollaboration, where knowledge is co-constructed through dialogical processes. However, existing approaches often fail to operationalize this complexity. This study advances a transcomplex interpretation that positions intercollaboration as a core mechanism for knowledge production within adaptive learning ecosystems.

Ultimately, understanding learning as an emergent phenomenon requires a transformation of epistemological and cognitive frameworks. This involves moving from control-oriented models toward adaptive, self-organizing systems in which uncertainty is not a limitation but a constitutive condition of knowledge production. From this standpoint, transcomplexity provides a coherent framework for interpreting these dynamics. This essay proposes a transcomplex model of learning

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

ecosystems that redefines knowledge construction as an emergent, relational, and technologically mediated process, offering a novel conceptual basis for addressing the complexities of education in a highly interconnected global environment.

Contemporary Professional Dynamics and the Reconfiguration of Expert Knowledge

In recent decades, professional dynamics have undergone profound transformations driven by globalization, digitalization, and accelerated technological development. These shifts have not only redefined the structure of work but have fundamentally altered the nature and production of expert knowledge. Rather than being confined to individuals or institutional authorities, expertise is increasingly configured as a distributed, dynamic, and context-dependent process. This study proposes a transcomplex reinterpretation of expert knowledge within the transcomplex architecture of networked learning, redefining expertise as a relational and emergent construct shaped by distributed epistemic interactions.

Within this evolving landscape, the rapid pace of technological change and global interconnectivity has redefined the conditions under which expertise is constructed. Castells (2010) argues that the network society restructures knowledge production by embedding it within flows of information that transcend geographical and institutional boundaries. This transformation generates a critical tension between democratization and epistemic fragility: while knowledge becomes more accessible, its stability and credibility are increasingly uncertain. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a critical perspective by reframing this tension as a structural condition of contemporary epistemologies, redefining authority as a relational and dynamically negotiated construct within networked systems.

This shift is reinforced by the transition from centralized to distributed epistemologies. Giddens (1995) suggests that expert knowledge has moved from a monopolized resource to a negotiated construct shaped by multiple actors. While this transformation enables inclusivity and plural perspectives, it also raises unresolved questions regarding validation, credibility, and reliability. The proposed transcomplex architecture of networked learning redefines expertise as a relational epistemic process, emphasizing that its legitimacy emerges from interaction, negotiation, and contextual validation rather than institutional authority alone. This redefinition addresses a key epistemological gap in current literature, where distributed knowledge is recognized but insufficiently theorized.

From the perspective of complex thinking, knowledge cannot be reduced to isolated domains but must be understood as a network of interdependent relationships shaped by social, cultural, and technological interactions. Morin (2010) emphasizes that complexity requires thinking in terms of interconnections, challenging reductionist approaches that fragment reality. However, while complexity theory provides a strong conceptual basis, it often lacks operational integration within professional contexts. This essay advances this limitation by articulating a transcomplex framework that situates expert knowledge within adaptive systems characterized by continuous interaction and transformation.

Transdisciplinarity further extends this perspective by enabling the integration of diverse forms of knowledge across disciplinary boundaries. Nicolescu (2002) highlights that transdisciplinarity articulates multiple levels of reality, fostering holistic understanding. Nevertheless, a critical limitation persists: integration is often conceptual rather than epistemologically transformative. This study proposes a transcomplex perspective that moves beyond integration toward a reconfiguration of the conditions under which knowledge is legitimized, positioning expertise as a dynamic and context-sensitive construct.

Communities of practice represent a key mechanism through which this reconfiguration materializes. Wenger (2001) argues that such communities facilitate collective knowledge construction through shared experience. In contemporary ecosystems, these communities function as dynamic networks where expertise is continuously negotiated. However, this collaborative model introduces tensions related to coordination, coherence, and epistemic alignment. The proposed transcomplex architecture of networked learning

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

redefines collaboration as intercollaboration, conceptualized as a transcomplex process through which knowledge emerges from reflexive and dialogical interactions among diverse and distributed actors.

Despite these opportunities, the reconfiguration of expert knowledge exposes significant tensions. Senge (1992) highlights the increasing demand for continuous adaptation, while digital technologies and artificial intelligence introduce new mediations that reshape the boundaries between human and machine-generated knowledge. This creates a paradox: technological advancement enhances knowledge production while simultaneously destabilizing traditional notions of expertise. This study addresses this paradox by proposing a transcomplex interpretation in which human and artificial agents co-constitute knowledge within adaptive and uncertain environments.

In this context, the ethical dimension of expertise becomes central. Morin (2010) emphasizes that knowledge must be oriented toward the common good, highlighting that epistemological transformations cannot be understood solely in technical terms. Contemporary professionals must therefore develop not only technical competencies but also critical and ethical capacities. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a normative dimension by positioning responsibility, reflexivity, and contextual awareness as essential epistemic components of expert knowledge.

Ultimately, the reconfiguration of expert knowledge reflects a fundamental epistemological transformation. Knowledge is no longer a static possession but an emergent process shaped by networks, interactions, and continuous adaptation. This study proposes a transcomplex model of expert knowledge that redefines expertise as a relational, distributed, and technologically mediated process, advancing beyond traditional models toward a dynamic understanding of knowledge production. In this sense, uncertainty is not merely a challenge but a constitutive condition of contemporary knowledge, requiring new forms of thinking, learning, and professional practice capable of responding to the complexity of an interconnected world.

Technological Mediations and Hybrid Configurations of Networked Learning

The increasing integration of technological mediation within educational processes signals a profound transformation in the epistemological foundations of learning. In contemporary contexts, the educational and the technological can no longer be conceived as separate domains; rather, they are co-constituted within complex systems where learning emerges through dynamic interactions among human, digital, and contextual elements. This study proposes a transcomplex interpretation of technological mediation within the transcomplex architecture of networked learning, positioning it as a constitutive dimension of knowledge construction. From this standpoint, learning is redefined not as a process supported by technology, but as one inherently shaped by it.

Technological mediation, therefore, must be reconceptualized not as a neutral channel for information transmission but as an active epistemic agent that shapes how knowledge is produced, accessed, and validated. The incorporation of artificial intelligence into research and learning processes intensifies this transformation, particularly through prompts and algorithmic systems that function as cognitive and epistemological mediators. While these technologies expand analytical capacities, they also introduce a critical tension between augmentation and dependency. The proposed transcomplex architecture of networked learning redefines technological mediation as a co-constitutive epistemic force that simultaneously enables and constrains knowledge production within algorithmically mediated environments.

From a socio-technical standpoint, technological mediation reconfigures human interaction with knowledge, others, and the environment. Digital platforms, interfaces, and algorithms act as mediating structures that privilege certain forms of engagement while marginalizing others, embedding power relations and epistemic hierarchies within learning processes. Consequently, hybrid configurations of networked learning cannot be understood as neutral environments but as contested spaces shaped by implicit design logics. This study advances a conceptual shift by interpreting

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

hybrid learning environments as epistemic assemblages in which knowledge is produced through the interaction of human and technological actors under conditions of asymmetry and negotiation.

The notion of hybridity thus transcends the simple integration of analog and digital modalities, representing the emergence of a third epistemic space characterized by distributed cognition, fluid boundaries, and continuous reconfiguration. Within this space, learning unfolds across synchronous and asynchronous dimensions, aligning with sociomaterial perspectives that conceptualize knowledge as co-produced through the entanglement of material, technological, and social elements. However, despite its explanatory potential, this perspective often lacks a coherent epistemological articulation. The proposed transcomplex architecture of networked learning addresses this gap by advancing a framework that integrates hybridity, relationality, and emergence as core dimensions of knowledge construction.

To adequately analyze these dynamics, it is necessary to move beyond linear cause-and-effect models toward an ecology-of-knowledge perspective. In this framework, technological systems function as catalysts of complexity, enabling new forms of interaction, collaboration, and knowledge production. For instance, digital environments such as collaborative platforms mediate identity construction, collective memory, and distributed leadership. However, this generative capacity coexists with inherent tensions, as the same systems that enable collaboration may also produce fragmentation, overload, and epistemic dispersion. The proposed transcomplex architecture of networked learning reframes these contradictions as constitutive conditions of transcomplex learning systems, redefining them as inherent dynamics rather than problems requiring resolution.

Recent research has refined the understanding of technological mediation in hybrid environments. The HyPES project (Jandrić et al., 2018) distinguishes between mediatization, the structural integration of technology, and mediation, the transformative effects in practice. While this distinction is analytically valuable, it remains insufficient to fully explain the epistemological implications of technological integration. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances beyond this limitation by articulating a transcomplex interpretation in which mediation is not only a process but an epistemological condition that shapes the production and validation of knowledge.

Hybrid configurations represent not merely a new educational format but a meta-transformation in the nature of knowledge production. They embody a fundamental paradox: while expanding possibilities for connectivity and collaboration, they simultaneously introduce risks such as algorithmic bias, informational saturation, and the erosion of critical engagement. This study redefines this paradox as an inherent feature of technologically mediated learning, emphasizing the need for epistemological frameworks capable of managing the tension between expansion and fragmentation.

A critical dimension of this transformation lies in its ethical and political implications. Technological mediation involves decisions about what knowledge is prioritized, how attention is distributed, and which epistemologies are legitimized. This raises fundamental questions regarding the governance of digital infrastructures: who designs the algorithms, whose knowledge is amplified, and whose perspectives remain excluded? The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a normative perspective by integrating ethical and political considerations into the analysis of hybrid learning environments, positioning them as contested spaces of epistemic negotiation, governance, and power.

In this regard, Selwyn (2022) highlights how technological mediation redefines literacy practices and epistemic participation. Hybrid learning spaces challenge traditional conceptions of knowledge by introducing dynamic and negotiated processes involving both human and technological agents. However, existing approaches often fail to fully integrate these transformations within a coherent epistemological framework. This study addresses this limitation by proposing a transcomplex model that situates technological mediation at the core of knowledge production processes.

The concept of “configuration” becomes particularly relevant, as it emphasizes the dynamic

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

and situated nature of learning environments. Unlike static notions of "environment," configurations are continuously shaped by interactions between pedagogical design, technological affordances, and user practices. Empirical evidence shows that participants actively construct shared interactional spaces, highlighting both agency and structural constraints. The proposed transcomplex architecture of networked learning redefines configurations as adaptive epistemic systems in which knowledge emerges through continuous negotiation between structure and agency within complex learning environments.

From a transcomplex perspective, analyzing technological mediation implies recognizing that research itself is an intervention within these systems. Knowledge production is inseparable from practice, and the act of studying hybrid configurations contributes to shaping them. This reflexive dimension remains underexplored in existing literature. This study advances this perspective by positioning research as an active component of transcomplex learning ecosystems, thereby redefining the role of the researcher within technologically mediated environments.

Ultimately, technological mediations within hybrid configurations constitute the structural basis of a new ecology of knowledge characterized by interdependence, adaptability, and continuous transformation. The proposed transcomplex architecture of networked learning advances a model of learning ecosystems that redefines knowledge construction as an emergent, relational, and technologically mediated process, integrating epistemological, technological, and social dimensions within a unified framework. In this sense, the central challenge for contemporary education is not merely the integration of technology, but the development of learning ecosystems capable of sustaining complexity, fostering critical engagement, and ensuring that technological mediation remains aligned with human, ethical, and epistemological principles.

Conclusion

This study confirms and reformulates the central argument by demonstrating that the transcomplex architecture of networked learning provides a robust epistemological framework for understanding knowledge construction in contemporary educational contexts. The analysis supports a transcomplex reinterpretation of networked learning as a relational, emergent, and technologically mediated process. The arguments developed throughout the essay, grounded in complexity theory (Morin, 2010), transdisciplinarity (Nicolescu, 2002), and network-based approaches, consistently reinforce the need to move beyond linear epistemologies toward integrative frameworks capable of addressing uncertainty, interdependence, and multidimensionality. In this sense, the study not only confirms the limitations of traditional models but also advances a new theoretical stance in which learning is understood as a distributed epistemic process shaped by dynamic interactions among human and technological agents.

The scientific contribution of this study lies in proposing a transcomplex architecture of networked learning as a unified conceptual model that articulates epistemological, technological, and relational dimensions within a coherent analytical framework. This proposal extends existing approaches by moving beyond disciplinary integration and technological instrumentalism toward a reconfiguration of the conditions under which knowledge is produced and validated. The study contributes a novel perspective that redefines learning as an adaptive and co-constructed process embedded in hybrid ecosystems, while also integrating critical dimensions such as dialogicity, reflexivity, and ethical responsibility. However, the scope of the analysis remains theoretical and interpretative, which constitutes a limitation in terms of empirical validation. This highlights the need for future research to operationalize transcomplex principles through methodological designs capable of capturing the dynamics of emergent learning in real-world contexts.

From a forward-looking perspective, this study opens new lines of inquiry for the advancement of transcomplex research in education. Future studies should focus on developing empirical models that examine the interaction between human and artificial agents within hybrid learning ecosystems, as well as on critically analyzing the ethical, epistemic, and

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
444-455

political implications of technological mediation. Furthermore, the findings suggest the need to explore new forms of pedagogical design and knowledge governance that align with transcomplex principles, fostering learning environments capable of sustaining complexity, promoting critical engagement, and ensuring epistemic equity. In this sense, the essay not only consolidates a theoretical contribution but also establishes a conceptual horizon for future research, positioning transcomplexity as a key framework for understanding and transforming knowledge construction in an increasingly interconnected world.

References

Acosta Santillán, J. K., Hoyos Morán, D. I., Carabajo García, E. A., & Romero Morales, M. F. (2025). Perspectivas epistemológicas sobre la interdisciplinariedad en la educación básica superior: Retos, oportunidades e implicaciones para el aprendizaje significativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 11709–11725. https://go.docentes20.com/r98y

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2025). *Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿y si la secundaria fuera distinta? Documento básico*. Santillana.

Bajestani, M. S., Mun, D., & Kim, D. B. (2026). Human-in-the-loop and large language models in smart manufacturing: Current applications, challenges, and perspectives. *Journal of Manufacturing Systems*, 86, 913–941. https://doi.org/10.1016/j.jmsy.2026.04.027

Balza, A. (2012). *Pensar la investigación postdoctoral desde una perspectiva transcompleja*. *Investigación y Postgrado*, 24(3), pp. 45-66. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://www.redalyc.org/pdf/658/65818200003.pdf

Castells, M. (2010). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen I: la sociedad red. Alianza editorial.* España.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council Canada. https://go.docentes20.com/rb8pv

Ferguson, R. (2012). Learning analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5–6), 304–317. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2012.051816

Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea.* Editorial Península.

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

Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781071878781

Morin, E. (2008). *On complexity*. Hampton Press.

Morin, E. (2010). *La cabeza bien puesta. Editorial Seix Barral.* Biblioteca Edgar Morin. España.

Mujica-Sequera, R. M. (2024). Clasificación de las Herramientas de la Inteligencia Artificial en la Educación. *Revista Docentes 2.0*, *17*(1), 31–40. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.513´

Mujica-Sequera, R. M. (2025). Los Prompts de IA: Herramientas para la Optimización de la Investigación Científica. *Revista Docentes 2.0*, *18*(1), 267–277. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.616

Nicolescu, B. (2002). *La transdisciplinariedad: Manifiesto. Editorial 7 saberes.* UNESCO.

Parrales, J. R. A. (2025). Interdisciplinariedad y su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 1120–1142. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17541

Salamanca-Aroca, C., & Sepúlveda-Bernales, V. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinar; algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, 46, e3010. https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3010

Santos, B.D.S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice Against Epistemicide* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315634876

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2003). *Transdisciplinarity: Stimulating synergies, integrating knowledge*. UNESCO Publishing.

Selwyn, N. (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: El arte y la práctica de la organización abierta a aprendizaje*. Editorial Granica.

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Villegas, C. (2012). *La transcomplejidad: Una nueva forma de pensar*. Editorial Académica Española.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Editorial Paidós.

Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Cómo citar
Vergaras, A., González-Castro, J., García-Mago, C., Rosillón-Olivares, K., Campos Medina, M., & Mujica-Sequera, R. (2026). Relational Architectures of Networked Learning: A Transcomplex Approach in Emerging Educational and Technological Contexts. *Docentes 2.0 Technological-Educational Journal*, 19(1), 444-455. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.805

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

ARTÍCULO

Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la

Teachers' Digital Competence as a Predictor of Formative m-Learning Experiences in Higher Education

Leonidas Fidel Castelo-Barreno[1], Fernando Enrique Torres-Guzmán[2], Jackelin Tatiana Leones-Rivas[3] y Maritza Inés Zapata-Vicente[4]

[1]Universidad Estatal de Milagro, Guayas, Ecuador, email: lcastelob@unemi.edu.ec
[2]Tecnológico Universitario Argos, Guayaquil, Ecuador, email: f_torres@tecnologicoargos.edu.ec
[3]Instituto Superior de Estudios Profesionales "Medical Corp", Guayaquil, Ecuador, email: lcda.leonesrivasjackelin0321@gmail.com
[4]Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador, email: mzapatav3@uteq.edu.ec

Recibido: Enero 9, 2026 | **Aceptado:** Mayo 11, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.795

RESUMEN

La competencia digital docente se ha consolidado como un factor clave para el diseño de experiencias formativas mediadas por tecnologías móviles en la educación superior, debido a su influencia directa en la integración pedagógica de los recursos digitales y en la calidad del aprendizaje. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la competencia digital docente y las experiencias formativas basadas en el Mobile learning (m-learning), considerando, además, variables cognitivas asociadas a la autorregulación del aprendizaje, la atención sostenida y la carga cognitiva. La investigación se enmarcó en el paradigma positivista, con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental de tipo correlacional y de corte transversal, basado en el método hipotético-deductivo. Se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de 60 docentes universitarios seleccionados por conveniencia. El instrumento se elaboró a partir del marco DigCompEdu y de escalas validadas sobre experiencias de m-learning y procesos cognitivos, y presentó niveles adecuados de consistencia interna (α = 0.81–0.93). Los resultados evidenciaron relaciones positivas y estadísticamente significativas entre la competencia digital docente y la calidad de las experiencias formativas con m-learning ($r > 0.60$; $p < 0.01$), así como diferencias significativas según la modalidad de enseñanza. Asimismo, el análisis de regresión exploratoria permitió identificar que la competencia digital docente constituyó un predictor significativo de las experiencias formativas mediadas por dispositivos móviles, explicando una proporción relevante de la varianza del modelo. Se concluye que el fortalecimiento de la competencia digital docente es determinante para potenciar prácticas pedagógicas móviles más efectivas, innovadoras y cognitivamente sostenibles en el contexto universitario y para favorecer entornos de aprendizaje adaptados a las demandas tecnológicas actuales y a los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje autónomo.

PALABRAS CLAVE: Competencias digitales docentes, m-learning, educación superior, autorregulación del aprendizaje, carga cognitiva.

ABSTRACT

Faculty digital competence has established itself as a key factor in the design of educational experiences mediated by mobile technologies in higher education, owing to its direct influence on the pedagogical integration of digital resources and on the quality of learning. In this regard, the present study aimed to analyze the relationship between faculty digital competence and educational experiences based on mobile learning (m-learning), while also considering cognitive variables associated with learning self-regulation, sustained attention, and cognitive load. The research was framed within the positivist paradigm, employing a quantitative approach and a non-experimental, correlational, and cross-sectional design based on the hypothetico-deductive method. A structured questionnaire was administered to a convenience sample of 60 university faculty members. The instrument was developed based on the DigCompEdu framework and on validated scales regarding m-learning experiences and cognitive processes; it demonstrated adequate levels of internal consistency (α = 0.81–0.93). The results revealed positive and statistically significant relationships between faculty digital competence and the quality of m-learning-based educational experiences ($r > 0.60$; $p < 0.01$), as well as significant differences based on the mode of instruction. Furthermore, exploratory regression analysis identified faculty digital competence as a significant predictor of educational experiences mediated by mobile devices, explaining a substantial proportion of the model's variance. It is concluded that strengthening faculty digital competence is crucial for enhancing more effective, innovative, and cognitively sustainable mobile pedagogical practices within the university context, and for fostering learning environments adapted to current technological demands and to the cognitive processes involved in autonomous learning.

KEYWORDS: Teacher digital competencies, m-learning, higher education, self-regulated learning, cognitive load.

Cómo citar

Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

Introducción

La competencia digital docente se ha consolidado como un eje fundamental en la transformación de la educación superior, particularmente en contextos mediados por tecnologías emergentes. En la actualidad, los procesos formativos universitarios se desarrollan en escenarios caracterizados por la digitalización, la virtualización del aprendizaje y la integración progresiva de dispositivos móviles como herramientas pedagógicas. Este cambio responde no solo al avance tecnológico, sino también a transformaciones epistemológicas y pedagógicas que redefinen el rol del docente como mediador del conocimiento y el del estudiante como sujeto activo del aprendizaje (Unesco, 2021; Zawacki-Richter & Latchem, 2020). En este marco, la literatura reciente sostiene que el desarrollo de competencias digitales docentes permite optimizar la planificación didáctica, la evaluación formativa y la interacción educativa en entornos híbridos y virtuales (Gutiérrez-Pineda et al., 2025).

A pesar de los avances en infraestructura tecnológica y del acceso generalizado a dispositivos móviles en la educación superior, persisten brechas significativas en el desarrollo de las competencias digitales del profesorado, lo que limita la calidad de las experiencias formativas mediadas por tecnologías. En muchos contextos, el uso de herramientas digitales se reduce a un enfoque instrumental, sin una integración pedagógica que favorezca aprendizajes significativos y sostenibles. Esta situación evidencia una desconexión entre el potencial tecnológico disponible y su aplicación didáctica efectiva. Investigaciones recientes han demostrado que los niveles de apropiación tecnológica del docente inciden directamente en la frecuencia, la calidad y la pertinencia del uso pedagógico de las aplicaciones móviles (Cuba-Vilca et al., 2024). En consecuencia, la innovación educativa no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica, sino también de la capacidad docente para articular de manera coherente la tecnología, la pedagogía y la evaluación (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020; Cabero-Almenara et al., 2021).

En respuesta a esta problemática, el *mobile learning* (m-learning) ha emergido como una estrategia educativa innovadora que permite desarrollar experiencias formativas ubicuas, flexibles y centradas en el estudiante. Diversos estudios han evidenciado que el uso pedagógico de dispositivos móviles favorece la personalización del aprendizaje, la interacción continua y el desarrollo de competencias cognitivas superiores (Kukulska-Hulme et al., 2022). Asimismo, Hilario García (2025) señala que el m-learning potencia la autonomía del estudiante y la autorregulación del aprendizaje, siempre que exista una mediación docente adecuada. Desde la perspectiva latinoamericana, Lagos (2018) y Castelo Barreno (2024) coinciden en que la integración didáctica de las tecnologías móviles contribuye de manera significativa a mejorar la experiencia formativa y el rendimiento académico, aunque subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias digitales. De manera complementaria, los aportes de Mayer (2020) desde la teoría del aprendizaje multimedia destacan que el diseño instruccional mediado por tecnología debe considerar la carga cognitiva para evitar la sobrecarga y favorecer el aprendizaje significativo. Estos antecedentes evidencian la necesidad de integrar las competencias digitales docentes en el diseño pedagógico y en los procesos cognitivos del aprendizaje.

En este contexto, se plantea como objetivo analizar la relación entre la competencia digital docente y las experiencias formativas basadas en el m-learning en la educación superior, incorporando variables cognitivas asociadas a la autorregulación del aprendizaje, la atención sostenida y la carga cognitiva. En consecuencia, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida la competencia digital docente actúa como predictor de las experiencias formativas con m-learning, considerando los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje? Este estudio busca aportar evidencia empírica que permita comprender la interacción entre competencias docentes, la mediación tecnológica y los procesos cognitivos, y así contribuir a la toma de decisiones pedagógicas e institucionales orientadas a mejorar la calidad educativa en contextos universitarios.

Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

Metodología

Para dar respuesta al objetivo planteado, la investigación se enmarcó en el paradigma positivista, el cual se orienta a la explicación de los fenómenos mediante la observación empírica y la medición objetiva de variables, con el propósito de identificar relaciones y regularidades (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). El estudio se sustentó en el método hipotético-deductivo, caracterizado por la formulación de hipótesis derivadas de referentes teóricos que posteriormente se contrastan mediante el análisis de datos empíricos (Popper, 2008). Se adoptó un enfoque cuantitativo, basado en la medición numérica de las variables y en el uso de técnicas estadísticas para analizar sus relaciones (Creswell, 2014).

El diseño fue no experimental, ya que no se manipuló deliberadamente ninguna variable, sino que se observaron los fenómenos en su contexto natural (Kerlinger & Lee, 2002). El estudio correspondió a un diseño correlacional, orientado a identificar la asociación entre variables, con un corte transversal, en el que los datos se analizaron en un único momento (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Adicionalmente, se incorporó un análisis de regresión lineal múltiple de carácter explicativo-predictivo, con el fin de estimar el efecto de la competencia digital docente sobre las experiencias formativas con m-learning, controlando por variables contextuales como la modalidad de docencia y la experiencia profesional.

La población estuvo conformada por docentes de educación superior que impartían procesos de enseñanza en modalidades presenciales y en línea. La muestra estuvo integrada por 60 docentes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, que permite acceder a participantes disponibles que cumplen con los criterios de pertinencia del estudio (Otzen & Manterola, 2017). Los participantes contaban con experiencia en el uso de tecnologías digitales en sus prácticas educativas, lo cual resultó relevante para el análisis de las variables investigadas. Si bien este tipo de muestreo limita la generalización de los resultados, su uso se justifica en estudios correlacionales de carácter exploratorio, en los que el interés principal radica en identificar tendencias y relaciones iniciales entre variables en contextos específicos (Arias, 2016). El estudio se desarrolló en el contexto de la educación superior, en entornos de enseñanza presencial y virtual, caracterizados por la integración progresiva de tecnologías digitales y dispositivos móviles en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este entorno permitió analizar la interacción entre las competencias digitales docentes, las prácticas pedagógicas mediadas por el m-learning y los procesos cognitivos asociados al aprendizaje en escenarios educativos contemporáneos.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, entendida como un procedimiento sistemático para obtener información mediante preguntas estructuradas dirigidas a una muestra de participantes (Tamayo & Tamayo, 2004). Como instrumento, se utilizó un cuestionario estructurado, compuesto por escalas tipo Likert de cinco puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). El instrumento se diseñó para medir tres dimensiones principales: a) competencia digital docente; b) experiencia formativa con m-learning; y c) procesos cognitivos asociados al aprendizaje (autorregulación, atención sostenida y carga cognitiva).

La medición de la competencia digital docente se fundamentó en el marco DigCompEdu (Redecker, 2020), que integra dimensiones pedagógicas, tecnológicas y evaluativas. Las escalas de m-learning evaluaron aspectos como la intencionalidad pedagógica, la interacción y la evaluación formativa (Kukulska-Hulme et al., 2022). Por su parte, las variables cognitivas se fundamentaron en la teoría del aprendizaje multimedia y en estudios sobre entornos digitales (Mayer, 2020; Mosleh et al., 2022).

Antes de su aplicación definitiva, el instrumento se sometió a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. Tres especialistas con formación en tecnología educativa, neuropsicología y evaluación educativa revisaron la pertinencia, la claridad y la coherencia de los ítems, lo que permitió realizar ajustes formales y semánticos. Posteriormente, se realizó un estudio piloto con un grupo reducido de docentes para verificar la comprensión de los ítems y estimar la consistencia interna de las escalas.

La herramienta de recolección de datos consistió en un cuestionario digital aplicado a través

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

de una plataforma en línea, lo que permitió una administración estandarizada y el registro automático de las respuestas. La recolección de datos se realizó garantizando la participación voluntaria de los docentes. Previamente, los participantes se informados sobre los objetivos del estudio, el carácter confidencial y anónimo de sus respuestas y el uso exclusivamente académico de la información recopilada. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado antes de responder el instrumento.

El análisis estadístico se realizó en el entorno RStudio, una plataforma de programación orientada al análisis estadístico y a la visualización de datos de manera reproducible (R Core Team, 2023). En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos para caracterizar la muestra y examinar la distribución de las variables. La consistencia interna de las escalas se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, considerando aceptables los valores superiores a 0.70 (Nunnally & Bernstein, 1994). Posteriormente, se verificaron los supuestos estadísticos de normalidad, linealidad y homocedasticidad mediante pruebas de normalidad, análisis de residuos y gráficos de dispersión. Dependiendo del cumplimiento de dichos supuestos, se aplicaron pruebas paramétricas o no paramétricas para comparar grupos, específicamente la prueba t de Student o la prueba U de Mann–Whitney.

Para examinar la relación entre las variables de estudio, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson. Finalmente, se estimaron modelos de regresión lineal múltiple de carácter exploratorio, con el objetivo de analizar el poder predictivo de las competencias digitales docentes sobre la experiencia formativa con m-learning, controlando por la modalidad de docencia y los años de experiencia profesional. Los resultados se interpretaron considerando la significación estadística, la magnitud de los efectos y la coherencia teórica de los hallazgos.

En cuanto a los aspectos éticos, la investigación se desarrolló conforme a los principios de respeto, confidencialidad y consentimiento informado en estudios con seres humanos. La participación fue voluntaria y anónima, sin recolección de datos personales identificables. La información obtenida se utilizó exclusivamente con fines académicos y científicos, garantizando la protección de los datos y la integridad de los participantes durante todo el proceso de investigación.

Resultados

Los resultados evidenciaron que las competencias digitales docentes se relacionaron de manera positiva y estadísticamente significativa con la experiencia formativa basada en m-learning, así como con variables cognitivas asociadas al aprendizaje. Asimismo, se identificaron diferencias significativas según la modalidad de docencia y se confirmó el efecto predictivo significativo de la competencia digital docente sobre la experiencia formativa con m-learning, lo que respalda el objetivo del estudio y la coherencia del modelo analítico planteado.

Análisis Descriptivo y Consistencia Interna de los Instrumentos

En una primera fase, se analizaron las estadísticas descriptivas y la consistencia interna de las escalas utilizadas para medir las competencias digitales docentes, la experiencia formativa con m-learning y las variables cognitivas asociadas al aprendizaje. La Tabla 1 presenta los coeficientes alfa de Cronbach correspondientes a cada dimensión evaluada, mientras que la Tabla 2 muestra las medias y desviaciones estándar de las variables principales del estudio.

Tabla 1
Fiabilidad Interna de las Escalas y Subescalas Utilizadas.

Escala / Dimensión	Ítems	α de Cronbach	Interpretación
Competencias digitales docentes (global)	22	0.91	Excelente
Compromiso profesional	4	0.88	Muy buena
Recursos digitales	4	0.86	Muy buena
Enseñanza y aprendizaje	5	0.89	Muy buena
Evaluación	4	0.84	Buena

Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

Empoderamiento del alumnado	3	0.87	Muy buena
Facilitación de la competencia digital	2	0.82	Buena
Experiencias formativas con m-learning	10	0.90	Excelente
Autorregulación del aprendizaje	8	0.88	Muy buena
Atención sostenida percibida	5	0.85	Buena
Carga cognitiva percibida	5	0.81	Buena

Nota. Criterios de interpretación: α ≥ .90 = excelente; .80–.89 = muy buena; .70–.79 = adecuada, elaboración propia (2026).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables principales (N = 60).

Variable	Media (M)	Desv. Est. (DE)
Competencias digitales docentes	3.92	0.54
Experiencias con m-learning	3.85	0.58
Autorregulación del aprendizaje	3.76	0.60
Atención sostenida percibida	3.68	0.62
Carga cognitiva percibida	3.21	0.71

Nota. La tabla presenta las medias y desviaciones estándar de las variables principales del estudio en una muestra de docentes de educación superior (N = 60), elaboración propia (2026).

Los resultados de la Tabla 1 evidenciaron niveles adecuados de consistencia interna en todas las escalas, con coeficientes alfa de Cronbach entre 0.81 y 0.91, lo que garantiza la fiabilidad de las mediciones. En particular, las escalas de competencias digitales docentes y de experiencias formativas con *m-learning* alcanzaron valores clasificados como excelentes, mientras que las variables cognitivas presentaron niveles de fiabilidad entre buenos y muy buenos.

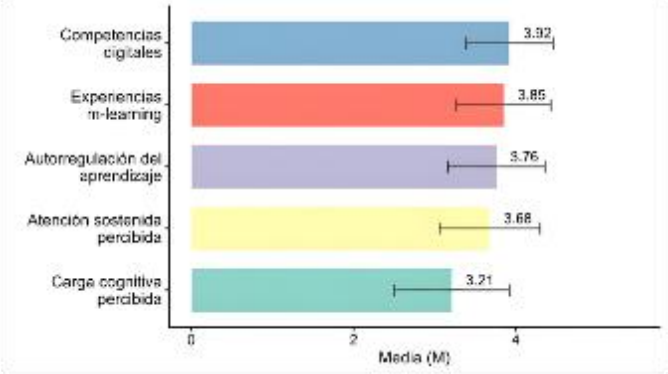
En relación con las estadísticas descriptivas (Tabla 2), las competencias digitales docentes registraron la media más alta (M = 3.92; DE = 0.54), seguidas por la experiencia formativa con m-learning (M = 3.85; DE = 0.58). En cuanto a las variables cognitivas, la autorregulación del aprendizaje (M = 3.76; DE = 0.60) y la atención sostenida percibida (M = 3.68; DE = 0.62) mostraron niveles moderados, mientras que la carga cognitiva percibida (M = 3.21; DE = 0.71) presentó el valor más bajo, lo que sugiere una menor percepción de sobrecarga en los entornos de aprendizaje analizados. Estos resultados iniciales permiten establecer una base empírica sólida para los análisis inferenciales posteriores, evidenciando tanto la calidad de los instrumentos como la distribución de las variables en la muestra estudiada.

Comparación de Resultados según Modalidad de Docencia

Con el objetivo de analizar las diferencias según la modalidad de docencia (presencial vs. en línea), se realizaron comparaciones entre grupos independientes. Previamente, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas, lo que permitió aplicar la prueba t de Student para muestras independientes en las variables que los cumplían. En los casos en que estos no se cumplieron, se consideró utilizar la prueba U de Mann–Whitney como alternativa no paramétrica. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 3.

Figura 1

Distribución de Medias de las Variables Principales.



Nota. Gráfico de barras que muestra las medias de las competencias digitales docentes, las experiencias con m-learning, la autorregulación, la atención sostenida y la carga cognitiva percibida, elaboración propia (2026).

Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre docentes de modalidad presencial y en línea en la mayoría de las variables analizadas, como se observa en la Tabla 3 y se representa gráficamente en la Figura 1. En particular, las competencias digitales docentes fueron significativamente mayores en la modalidad en línea (M = 4.02; DE = 0.49) que en la modalidad presencial

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

(M = 3.78; DE = 0.56), con un tamaño del efecto moderado (d = 0.42). De manera consistente, la experiencia formativa con m-learning presentó diferencias significativas (t = 2.73; p = .008), con valores más elevados en los docentes en línea (M = 4.02; DE = 0.51) frente a los presenciales (M = 3.61; DE = 0.60), lo que muestra un tamaño del efecto moderado (d = 0.56), lo que indica una diferencia relevante en términos prácticos.

Tabla 3

Comparación de Medias por Modalidad de Docencia.

Variable	Modalidad	M	DE	t / U	p	d / r
Competencias digitales	Presencial	3.78	0.56			
	En línea	4.02	0.49	2.01	.048	0.42
Experiencias con m-learning	Presencial	3.61	0.60			
	En línea	4.02	0.51	2.73	.008	0.56
Autorregulación del aprendizaje	Presencial	3.55	0.63			
	En línea	3.91	0.55	2.34	.022	0.48
Atención sostenida percibida	Presencial	3.49	0.65			
	En línea	3.83	0.57	2.12	.038	0.44
Carga cognitiva percibida	Presencial	3.05	0.69			
	En línea	3.33	0.72	1.62	.110	0.33

Nota. Comparación de las medias de las variables principales según la modalidad de docencia (presencial y en línea), incluyendo estadísticos de contraste y tamaños de efecto, elaboración propia (2026).

En relación con las variables cognitivas, la autorregulación del aprendizaje mostró diferencias significativas (t = 2.34; p = .022; d = 0.48), evidenciando niveles más altos en docentes en línea (M = 3.91; DE = 0.55) que en los presenciales (M = 3.55; DE = 0.63). De igual forma, la atención sostenida percibida fue significativamente superior en la modalidad en línea (M = 3.83; DE = 0.57) que en la modalidad presencial (M = 3.49; DE = 0.65), con un tamaño del efecto moderado (d = 0.44).

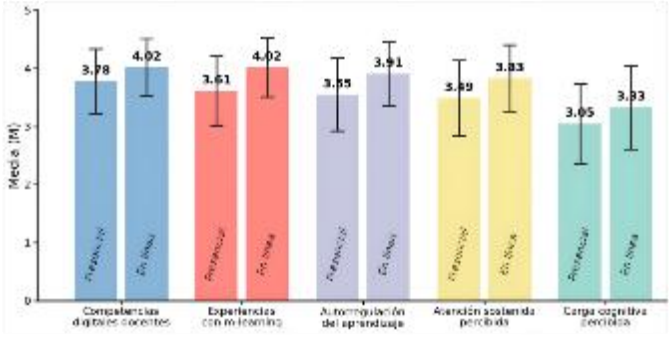
Por el contrario, la carga cognitiva percibida no mostró diferencias estadísticamente significativas entre ambas modalidades (t = 1.62; p = .110), aunque se observó **una media** ligeramente superior en la modalidad en línea. Este resultado sugiere que, si bien el entorno digital puede implicar mayores demandas cognitivas, estas no alcanzan niveles estadísticamente significativos en la muestra analizada. En conjunto, los resultados indican que la modalidad de docencia en línea se asocia con niveles más altos de competencias digitales, experiencias formativas con m-learning y variables cognitivas favorables, lo que refuerza la relevancia del contexto educativo como factor modulador en la integración pedagógica de las tecnologías digitales.

Análisis Correlacional entre Competencias Digitales, M-learning y Variables Cognitivas

Con el propósito de examinar la relación entre las competencias digitales docentes, la experiencia formativa con m-learning y las variables cognitivas asociadas al aprendizaje, se calcularon coeficientes de correlación de Pearson, previa verificación de los supuestos de normalidad y de linealidad. La matriz de correlaciones obtenida se presenta en la Tabla 4, mientras que la distribución comparativa de las variables según la modalidad se ilustra en la Figura 2.

Figura 2

Comparación de Medias por Modalidad.



Nota. Gráfico de barras agrupadas que compara docentes de modalidad presencial y en línea en las variables analizadas, elaboración propia (2026).

Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

Los resultados evidenciaron relaciones positivas, de magnitud moderada a alta y estadísticamente significativas entre las variables centrales del estudio, tal como se presenta en la Tabla 4 y se complementa con la visualización comparativa de la Figura 2. En particular, se identificó una correlación positiva significativa entre las competencias digitales docentes y la experiencia formativa con m-learning ($r = .64$; $p < .01$), lo que indica que, a mayores niveles de competencia digital, mayor calidad de las experiencias formativas mediadas por tecnologías móviles. Asimismo, las competencias digitales docentes mostraron correlaciones positivas con la autorregulación del aprendizaje ($r = .58$; $p < .01$) y con la atención sostenida percibida ($r = .49$; $p < .01$), lo que sugiere que el desarrollo de capacidades digitales en el profesorado se asocia con condiciones cognitivas más favorables para el aprendizaje en entornos mediados por la tecnología.

Tabla 4

Correlaciones entre Competencias Digitales, M-learning y Procesos Cognitivos.

Variable	1	2	3	4	5
1. Competencias digitales	—				
2. Experiencias con m-learning	.64**	—			
3. Autorregulación del aprendizaje	.58**	.61**	—		
4. Atención sostenida percibida	.49**	.53**	.56**	—	
5. Carga cognitiva percibida	-.32*	-.28*	-.35**	-.30*	—

Nota. $*p < .05$; $**p < .01$., elaboración propia (2026).

Por otra parte, la experiencia formativa con m-learning también se relacionó de manera significativa con variables cognitivas, específicamente con la autorregulación del aprendizaje ($r = .61$; $p < .01$) y la atención sostenida ($r = .53$; $p < .01$), lo que evidencia la interdependencia entre la calidad del diseño pedagógico móvil y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. En contraste, la carga cognitiva percibida presentó correlaciones negativas y significativas con las competencias digitales docentes ($r = -.32$; $p < .05$) y con la experiencia formativa con m-learning ($r = -.28$; $p < .05$), lo que indica que niveles más altos de competencia digital y experiencias formativas más positivas se asocian con una menor percepción de sobrecarga cognitiva. En conjunto, estos resultados evidencian un patrón consistente de asociación entre competencias docentes, mediación tecnológica y procesos cognitivos, lo que refuerza la validez del modelo teórico planteado y sustenta la integración de estas variables como componentes interrelacionados en el análisis del aprendizaje mediado por tecnologías móviles.

Modelo de Regresión para la Predicción de la Experiencia con M-learning

Con el propósito de analizar el poder predictivo de las competencias digitales docentes sobre la experiencia formativa con m-learning, se estimó un modelo de regresión lineal múltiple que incorporó como variables independientes las competencias digitales docentes, la modalidad de docencia y los años de experiencia profesional. Previamente, se verificaron los supuestos del modelo, incluyendo linealidad, independencia de los errores, homocedasticidad y ausencia de multicolinealidad, no detectándose problemas en este último caso (VIF < 5), lo que confirma la estabilidad de las estimaciones. La representación estructural del modelo se presenta en la Figura 3, donde se ilustra la relación entre la variable predictora principal y la variable dependiente, considerando las variables de control incluidas en el análisis.

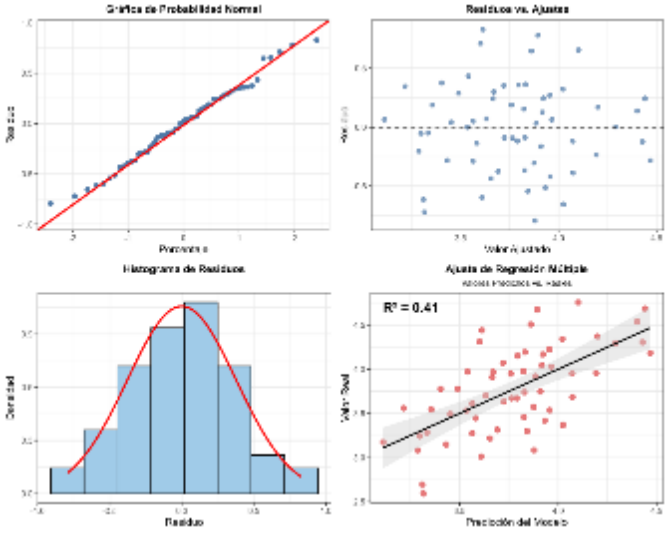
Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

Figura 3

Modelo Predictivo de las Competencias Digitales Docentes sobre la Experiencia con M-learning.



Nota. Diagrama de regresión lineal que muestra la influencia de las competencias digitales docentes (β positivo) sobre la experiencia con m-learning, controlando por la modalidad de docencia y los años de experiencia, elaboración propia (2026).

Los resultados del modelo evidenciaron que las competencias digitales docentes constituyen un predictor positivo y estadísticamente significativo de la experiencia formativa con m-learning ($\beta > 0$; $p < .01$), lo que indica que el incremento en los niveles de competencia digital se asocia con una mejora sustantiva en la calidad de las experiencias formativas mediadas por tecnologías móviles. Asimismo, la modalidad de docencia mostró un efecto significativo ($p < .05$), lo que evidencia que el contexto educativo (presencial o en línea) influye en la configuración de dichas experiencias formativas. Por su parte, los años de experiencia profesional presentaron un efecto de menor magnitud y, en algunos casos, no significativo, lo que sugiere que la experiencia acumulada no constituye un predictor determinante en comparación con las competencias digitales docentes.

En términos de capacidad explicativa, el modelo presentó un nivel de ajuste moderado, explicando una proporción significativa de la varianza de la variable dependiente ($R^2 \approx 0.33$), lo que indica que las variables incluidas permiten comprender de manera relevante el fenómeno estudiado, aunque no de forma exhaustiva. En conjunto, los resultados confirman la centralidad de las competencias digitales docentes como factor explicativo clave en el uso pedagógico del *m-learning* en la educación superior, reforzando la validez del modelo teórico planteado y evidenciando la necesidad de fortalecer dichas competencias en el profesorado como estrategia para optimizar los procesos formativos en entornos digitales.

Discusión

Los hallazgos del estudio confirman que la competencia digital docente actúa como un predictor significativo y de magnitud moderada de la calidad de las experiencias formativas basadas en m-learning en la educación superior, explicando una proporción relevante de la varianza del modelo ($R^2 \approx 0.33$). En este sentido, se responde a la pregunta de investigación al evidenciar que, a mayores niveles de competencia digital docente, se incrementa la calidad de las experiencias formativas mediadas por tecnologías móviles, así como la presencia de condiciones cognitivas favorables para el aprendizaje, tales como la autorregulación y la atención sostenida, y una menor percepción de carga cognitiva. Estos resultados refuerzan la premisa teórica de que la integración pedagógica de tecnologías móviles no depende exclusivamente del acceso a dispositivos o aplicaciones, sino del nivel de competencia profesional del docente para articular tecnología, pedagogía y evaluación de manera coherente (Cabero-Almenara et al., 2021; Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Este planteamiento coincide con estudios contemporáneos que destacan el rol del docente como mediador pedagógico en entornos digitales, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje móviles estructuradas, activas y centradas en el estudiante. En particular, los resultados obtenidos son consistentes con los hallazgos de Cabero-Almenara et al. (2021), quienes evidencian que los docentes con mayores niveles de competencia digital no solo dominan herramientas tecnológicas, sino que integran de manera significativa los recursos digitales en función de objetivos pedagógicos, de la interacción y de la evaluación formativa. De manera similar, Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2020) sostienen que la competencia digital docente constituye un elemento articulador entre tecnología y pedagogía, lo

Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

cual coincide directamente con los resultados de este estudio.

Desde una perspectiva cognitiva, los hallazgos se alinean con investigaciones que destacan la autorregulación del aprendizaje como componente clave en entornos de enseñanza digital. En este sentido, los resultados son consistentes con los de Mosleh et al. (2022), quienes señalan que los entornos formativos mediados por la tecnología favorecen los procesos de planificación, monitoreo y control del aprendizaje. Asimismo, Kukulska-Hulme et al. (2022) indican que el m-learning promueve aprendizajes autónomos y flexibles, lo cual coincide con los niveles de autorregulación observados en el presente estudio. No obstante, a diferencia de algunos estudios que reportan efectos limitados en contextos con baja formación docente, los resultados obtenidos evidencian una relación más robusta, lo cual podría explicarse por el nivel de competencia digital de los participantes analizados.

De manera complementaria, la relación identificada entre las competencias digitales docentes y la carga cognitiva se vincula con los planteamientos de la teoría del aprendizaje multimedia. Los resultados son coherentes con los de Mayer (2020), quien sostiene que un diseño instruccional adecuado permite optimizar el procesamiento de la información y reducir la sobrecarga cognitiva. En esta línea, los hallazgos también se relacionan con investigaciones recientes que sugieren que la competencia digital docente incide directamente en la estructuración de contenidos y en la gestión de los recursos cognitivos del estudiantado. Sin embargo, algunos estudios han señalado que el uso intensivo de la tecnología puede incrementar la carga cognitiva si no se gestiona adecuadamente, lo que introduce un matiz relevante que invita a profundizar en el equilibrio entre el uso tecnológico y el diseño pedagógico.

Las diferencias observadas según la modalidad de docencia se interpretan de manera coherente con estudios recientes sobre aprendizaje móvil y entornos virtuales. En particular, los resultados coinciden con los de Kukulska-Hulme et al. (2024), quienes destacan que los entornos en línea favorecen prácticas de m-learning más sistemáticas cuando existe una mediación pedagógica intencional. Asimismo, estos hallazgos son consistentes con investigaciones que sugieren que la modalidad virtual potencia la integración tecnológica del docente; no obstante, algunos estudios reportan resultados inconsistentes en contextos con limitaciones institucionales, lo que sugiere que la modalidad por sí sola no garantiza mejores resultados, sino que depende de la interacción con las competencias digitales docentes.

En este sentido, los hallazgos permiten identificar áreas específicas de competencia digital docente que resultan especialmente relevantes para el diseño de experiencias formativas de *m-learning*. A partir del marco DigCompEdu, se destacan las competencias relacionadas con el diseño de experiencias de aprendizaje, la evaluación formativa, el uso pedagógico de recursos digitales y la promoción de la competencia digital del alumnado. Estos resultados son consistentes con estudios que enfatizan la necesidad de una formación docente integral que articule dimensiones pedagógicas y tecnológicas, y evidencian que dichas competencias se relacionan con mejores condiciones cognitivas, como mayor autorregulación, mayor atención sostenida y menor carga cognitiva percibida.

En conjunto, estos aportes permiten comprender el m-learning no como una simple adopción tecnológica, sino como una mediación pedagógica y cognitiva compleja, en la que confluyen las competencias digitales docentes, el diseño instruccional, la modalidad de enseñanza y los procesos cognitivos del aprendizaje. Esta interpretación coincide con enfoques contemporáneos que subrayan que la innovación educativa solo resulta sostenible cuando se fundamenta en competencias profesionales sólidas y en una planificación didáctica coherente (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020).

Finalmente, el estudio presenta limitaciones relacionadas con el tamaño muestral, el muestreo por conveniencia y la naturaleza autorreportada de los instrumentos, lo que puede restringir la generalización de los resultados. No obstante, estos hallazgos constituyen una base empírica relevante para futuras investigaciones. En este sentido, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra, incorporar diseños longitudinales y aplicar modelos analíticos más robustos, como los modelos de ecuaciones estructurales, con el fin de profundizar en las relaciones causales entre las competencias digitales docentes, las prácticas de m-learning y las

Cómo citar
Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

variables cognitivas del aprendizaje (Ghasemy et al., 2020).

Conclusiones

El presente estudio confirma la importancia de las competencias digitales docentes como factor determinante de la calidad de las experiencias formativas mediadas por el *m-learning* en la educación superior. Los resultados evidencian que la competencia digital del profesorado actúa como predictor significativo de dichas experiencias, lo que permite comprender la integración de tecnologías móviles no como un proceso instrumental, sino como una mediación pedagógica y cognitiva compleja. En este sentido, el estudio aporta evidencia empírica que vincula las competencias docentes con condiciones cognitivas favorables para el aprendizaje, tales como niveles más altos de autorregulación y atención sostenida, así como una menor carga cognitiva percibida.

En relación con el impacto futuro, los hallazgos permiten proyectar que el fortalecimiento de las competencias digitales docentes incidirá directamente en la mejora de los procesos formativos en entornos educativos digitales, favoreciendo el desarrollo de experiencias de aprendizaje más estructuradas, interactivas y sostenibles desde el punto de vista cognitivo. Asimismo, la evidencia sugiere que la integración coherente de la tecnología, la pedagogía y la evaluación transformará los modelos de enseñanza en la educación superior, promoviendo prácticas educativas más adaptadas a las demandas del aprendizaje móvil y a los retos de la digitalización educativa.

Finalmente, se concluye que futuras investigaciones deberán ampliar el alcance metodológico del estudio, incorporando muestras más representativas y diseños longitudinales que permitan profundizar en las relaciones causales entre las competencias digitales docentes, las prácticas de m-learning y las variables cognitivas del aprendizaje. Asimismo, se recomienda desarrollar estudios que evalúen el impacto de programas de formación docente centrados en competencias pedagógico-digitales integradas, así como aplicar modelos analíticos más robustos, como los de ecuaciones estructurales, con el fin de fortalecer la comprensión del fenómeno en diversos contextos educativos.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses, financiero, personal o profesional, que haya influido en el desarrollo del presente estudio ni en la interpretación de sus resultados. Ninguno de los autores ha recibido financiación externa ni mantiene vínculos institucionales o comerciales que puedan comprometer la objetividad del trabajo. La investigación se realizó de manera independiente, garantizando la imparcialidad, la transparencia y el rigor científico en todas las etapas del proceso investigativo.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio se llevó a cabo en cumplimiento de los principios éticos establecidos para la investigación con seres humanos. La participación fue voluntaria y estuvo precedida por la aceptación de un consentimiento informado, en el que se explicaron los objetivos del estudio, el carácter anónimo de la participación y el uso académico de los datos. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de la información, evitando la recolección de datos personales identificables. Asimismo, el tratamiento de los datos se realizó conforme a los principios de integridad, rigor científico y responsabilidad ética en la investigación.

Referencias

Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica (7.ª ed.).* Episteme.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco europeo de competencia digital docente «DigCompEdu»: Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In».

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
456-466

EDMETIC, 9(1), 213–234. https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J.-J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). The teaching digital competence of health sciences teachers: A study at Andalusian universities (Spain). *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2552. https://doi.org/10.3390/ijerph18052552

Castelo Barreno, L. F. (2024). Dispositivos móviles y aplicaciones educativas para el desarrollo de competencias digitales en estudiantes de educación superior. *Gestión I+D, 9*(1), 210–223. https://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_GID/article/view/27641

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE.

Cuba-Vilca, L., Teves-Ccanre, R., & Saavedra-Carrion, N. (2024). Apropiación tecnológica y uso de aplicativos móviles de los docentes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 345–354. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.532

Ghasemy, M., Teeroovengadum, V., Becker, J.-M., & Ringle, C. M. (2020). This fast car can move faster: A review of PLS-SEM application in higher education research. *Higher Education, 80*(6), 1121–1152. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00534-1

Gutiérrez-Pineda, S. J., Torres-Andrade, C. A., Noguera-Galeano, D. C., Mazzo-Pérez, J. J., & Vargas-Ortega, G. A. (2025). Competencias transversales docentes en la educación universitaria virtual: Percepción y relevancia en la enseñanza. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(2), 393–401. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.714

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

Hilario García, E. (2025). Incidencia del m-learning como estrategia de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. *Pedagogical Constellations, 4*(1), 218–238. https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.92

Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales (4.ª ed.).* McGraw-Hill.

Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., & Coughlan, T. (2022). Mobile learning in higher education: Conceptual challenges and future directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 1–17. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00323-y

Kukulska-Hulme, A., Wise, A., Coughlan, T., Biswas, G., Bossu, C., Burriss, S., Charitonos, K., Crossley, S., Enyedy, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Hundley, M., McTamaney, C., Molvig, O., Pendergrass, E., Ramey, L., Sargent, J., & Whitelock, D. (2024). *Innovating pedagogy 2024: Open University innovation report 12.* The Open University.

Lagos, G. G. (2018). El m-learning, un nuevo escenario en la educación superior del Ecuador. *INNOVA Research Journal, 3*(10.1), 114–122. https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.1.2018.859

Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning (3rd ed.).* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316941355

Mosleh, S. M., Kasasbeha, M. A., Aljawarneh, Y. M., Alrimawi, I., & Saifan, A. R. (2022). The impact of online teaching on stress and burnout of academics during the transition to remote teaching from home. *BMC Medical Education, 22*(1), 475. https://doi.org/10.1186/s12909-022-03496-3

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.).* McGraw-Hill.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227–232. https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037

Popper, K. (2008). *La lógica de la investigación científica.* Tecnos.

R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing.* R Foundation for Statistical Computing. https://www.r-project.org/

Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Tamayo & Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica (4.ª ed.).* Limusa.

Unesco. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

Zawacki-Richter, O., & Latchem, C. (2020). Exploring four decades of research in Computers & Education. *Computers & Education, 146,* 103808. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103808

Cómo citar

Castelo-Barreno, L., Torres-Guzmán, F., Leones-Rivas, J., & Zapata-Vicente, M. (2026). Competencia Digital Docente como Predictor de las Experiencias Formativas con M-learning en la Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 456-466. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.795

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

ARTÍCULO

Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior

Factors that Lead to Students in Higher Education Wanting to Drop out

Norma Alejandra Yerena-González[1], Andrea Juárez-Montalvo[2], Edna María Medina-Morón[3] y Elizabeth Guajardo-García[4]

[1]Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México, email: norma.yerenagnzl@uanl.edu.mx
[2]Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México, email: andrea.juarezm@uanl.edu.mx
[3]Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México, email: Edna.medinamrn@uanl.edu.mx
[4]Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza, México, email: elizabeth.guajardogr@uanl.edu.mx

Recibido: Enero 7, 2026 | **Aceptado:** Mayo 7, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.793

RESUMEN

Las instituciones universitarias persiguen, entre sus principales objetivos, garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, con miras a potenciar su formación profesional, económica y social. También deben mantener su prestigio institucional y sus indicadores de eficiencia terminal, por lo que la deserción escolar constituye uno de sus principales desafíos. Por esta razón, el objetivo del presente estudio fue identificar los principales factores que motivan a los estudiantes universitarios a desertar. Para lograrlo, se realizó una investigación bajo el método hipotético-deductivo, paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental de tipo descriptivo-correlacional y corte transversal. Se aplicó un cuestionario de 28 reactivos a una muestra sistemática de 112 estudiantes. Los resultados muestran que la principal causa de abandono escolar es la dificultad académica, y esto ocurre durante los primeros tres semestres. Otros factores reportados fueron las razones personales y la calidad educativa. Se encontró que el género no está relacionado con la intención de deserción ni con la dificultad de la carrera. En general, se observa que las causas del fenómeno son multifactoriales y abarcan aspectos académicos y formativos, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los apoyos institucionales que atiendan de manera integral las condiciones académicas y emocionales de los estudiantes, de acuerdo con sus necesidades reales.

PALABRAS CLAVE: Intención de deserción, estudiantes universitarios, dificultad académica.

ABSTRACT

Among their primary objectives, higher education institutions seek to ensure an effective teaching-learning process and the development of their students' skills, in order to enhancing their professional, economic, and social development. They must also maintain their institutional prestige and terminal efficiency indicators, which is why student dropout rates represent one of their main challenges. For this reason, the objective of this study was to identify the main factors that motivate university students to drop out. To achieve this, research was conducted using the hypothetical-deductive method, a positivist paradigm, with a quantitative approach, a non-experimental descriptive-correlational design, and a cross-sectional approach. A questionnaire with 28 items was administered to a systematic sample of 112 students. The results show that the main cause of dropping out is academic difficulty, and this occurs during the first three semesters. Other reported factors included personal reasons and educational quality. It was found that gender is not related to the intention to drop out of the difficulty of the program. Overall, it is observed that the causes of this phenomenon are multifactorial, involving both academic and formative aspects; therefore, there is a clear need to strengthen institutional support systems that comprehensively address students' academic and emotional conditions in accordance with their actual needs.

KEYWORDS: Dropout intention, university students, academic difficulty.

Cómo citar

Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

Introducción

Las instituciones universitarias persiguen, entre sus principales objetivos, garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo y el desarrollo de competencias en sus estudiantes, con miras a potenciar su formación profesional, económica y social. También deben mantener su prestigio institucional y sus indicadores de eficiencia terminal, por lo que la deserción escolar constituye uno de sus principales desafíos.

La deserción escolar es el abandono temporal o definitivo de los estudiantes, lo cual afecta su desarrollo humano y social. La intención de deserción es la idea de abandonar los estudios antes de terminarlos, lo cual constituye un problema para la facultad universitaria. Autores como Corzo Salazar (2017) la definen como un alejamiento que culmina en el abandono. López-Angulo et al. (2024) señalan que la intención surge en los primeros años universitarios. Rodríguez Núñez & Londoño Londoño (2011) clasifican la deserción en precoz, temprana y tardía. Además, Corzo Salazar (2017) distingue entre la deserción total y la deserción parcial. La intención de abandono se relaciona positivamente con la deserción real y está influida por factores externos, como el mercado laboral (Findeisen et al., 2024). Por ello, es fundamental atender a quienes consideran abandonar los estudios para prevenir el abandono real.

La deserción en la educación superior afecta la eficiencia terminal y el desarrollo integral de los estudiantes. En México, pocos estudios abordan la intención de deserción como etapa previa al abandono. Dzay Chulim & Nárvaez Trejo (2012) señalan como causas principales la reprobación (44.6%), el cambio de carrera (9.6%), las expectativas de los estudiantes (7.2%), el cambio de vivienda (6.3%) y la situación económica (5.4%). Rochin (2021) sugiere actualizar los programas curriculares y fortalecer la docencia para reducir el rezago, mientras que Banda Casa et al. (2024) proponen tutorías, apoyo socioemocional y adaptación del aprendizaje. Seminara (2020) destaca la resiliencia y cuestiona atribuir el abandono únicamente al estudiante. Chalpartar Nasner et al. (2022) señalan que durante la pandemia prevaleció el factor familiar y que el apoyo institucional es clave, aunque está limitado por el presupuesto.

La presente investigación busca comprender los factores que influyen en la decisión de los estudiantes, a fin de generar propuestas de apoyo académico, emocional y socioeconómico que favorezcan su permanencia. El objetivo general es identificar los principales factores que motivan a los estudiantes universitarios a desertar, con la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las causas principales por las que los estudiantes universitarios consideran abandonar su carrera? Los objetivos específicos son: a) Identificar si la principal razón para la intención de deserción es por ser una carrera difícil; b) Determinar si existe relación entre la intención de deserción en el semestre que lo consideró y la dificultad de la carrera; c) Evaluar si elegir la facultad como primera opción se relaciona con la intención de desertar; y d) Determinar si la relación entre intención de abandono y dificultad varía según el género.

Metodología

Para responder al objetivo planteado y en concordancia con las líneas de investigación y la generación de conocimiento, se desarrolló una investigación enmarcada en el paradigma positivista, que busca explicar los hechos a partir de los fenómenos observados. Se empleó el método hipotético-deductivo, orientado a la verificación de teorías sociales (Ortiz Arellano, 2013). El enfoque fue cuantitativo, lo que permitió establecer patrones de comportamiento, y el diseño fue no experimental, ya que no se manipularon intencionalmente las variables. El estudio fue de tipo descriptivo–correlacional y de corte transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), la población se define como el conjunto de casos que cumplen determinadas especificaciones. En este estudio, la población estuvo conformada por 4090 estudiantes de la facultad. Para determinar el tamaño de la muestra, se realizó un cálculo con base en la población total. A partir de una premuestra de 11 alumnos, se obtuvo una proporción preliminar de p = 0.3636 que representa el porcentaje de estudiantes que manifestaron haber considerado desertar. Se estableció un límite máximo de error permitido de 0,09.

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

El margen de error del 9% se estableció debido a limitaciones operativas en la recolección de datos y por coherencia con estudios previos. Operativamente, la aplicación presencial del cuestionario en horarios restringidos (7:00 a 19:00 horas) y la disponibilidad limitada de recursos humanos hicieron necesario ajustar este margen. En cuanto a antecedentes, investigaciones similares sobre deserción universitaria han empleado tamaños de muestra compatibles; por ejemplo, Euan-Catzin & Canto-Herrera (2025) trabajaron con 71 estudiantes para analizar propiedades psicométricas, mientras que Bá Cahuec (2024) utilizó 42 estudiantes para identificar factores académicos. En este contexto, la muestra calculada se consideró suficiente para los análisis estadísticos planificados, que no requieren tamaños muestrales tan elevados como los de los estudios puramente descriptivos. Con estos valores se aplicó la fórmula:

$$n = \frac{N(pq)}{(N-1)\left(\frac{B^2}{4}\right) + (pq)}$$

Donde N = 4090, p = 0.3636, q = 0.6363 y B = 0.09, se obtiene n = 111.17, redondeado a 112 participantes. Para la selección de la muestra, se empleó un muestreo sistemático, eligiendo a un estudiante cada 45, a partir del décimo. La técnica de recolección de datos fue el cuestionario, que, según Cely Calixto et al. (2023), permite obtener información pertinente para el análisis mediante un conjunto de preguntas relacionadas con las variables de interés. En este estudio se aplicó un cuestionario estructurado en formato digital, compuesto por 24 ítems que incluían preguntas dicotómicas cerradas y escalas de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

El instrumento se aplicó de forma presencial en los puntos más concurridos de la facultad, en horario de 7:00 a 19:00 horas. Se siguió el método de muestreo sistemático, abordando a un estudiante cada 45, comenzando por el número 10. A cada participante se le preguntó por su licenciatura y se le invitó a responder la encuesta, informándole que era con fines académicos y que sus respuestas serían anónimas. Quienes aceptaron accedieron al cuestionario mediante un código QR que los dirigía a la plataforma MS Teams, donde se recopilaron las respuestas.

El análisis de los datos se realizó con el software estadístico SPSS (versión 27). Siguiendo a Hernández-Sampieri et al. (2014), una vez codificados los datos, se procedió a su análisis. La estadística descriptiva incluyó distribuciones de frecuencias y porcentajes para caracterizar la muestra según el género, la edad, el semestre, la licenciatura y otras variables de interés.

La consistencia interna del cuestionario se evaluó mediante el alfa de Cronbach, con un valor de 0.657. Si bien algunos autores sugieren un umbral mínimo de 0.70, se ha documentado que en la investigación en ciencias sociales se utiliza explícitamente un punto de corte de 0.60 para considerarse fiable y bien construido (Sun, 2014). Por lo tanto, consideramos que el nivel de fiabilidad alcanzado es adecuado para los fines descriptivos y correlacionales de la presente investigación.

Para el análisis inferencial se emplearon técnicas no paramétricas. La variable dificultad percibida se codificó en una escala ordinal de 1 (muy fácil) a 5 (muy difícil). Se calculó el coeficiente rho de Spearman para evaluar la relación entre la dificultad percibida y la intención de abandono. También se utilizó el coeficiente gamma para analizar la asociación entre la dificultad percibida y el momento de considerar el abandono (nunca, temprano, tardío), respetando el orden natural de las categorías. Para examinar la relación entre elegir la facultad como primera opción y la intención de abandono, se aplicó la prueba de chi-cuadrado a una tabla de contingencia. Adicionalmente, para contrastar la hipótesis H1, se aplicó una prueba de chi-cuadrado de bondad de ajuste a fin de determinar si las frecuencias de las causas de abandono se distribuyen de manera uniforme entre las categorías identificadas.

Posteriormente, se realizó un ANOVA de dos vías para explorar el efecto del género y de la intención de abandono sobre la dificultad percibida, verificando los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro-Wilk) y de homocedasticidad (prueba de Levene), y calculando el tamaño del efecto (η^2 parcial) para cada factor. Además, se llevó a cabo un análisis de regresión logística binaria para evaluar la relación entre haber elegido la facultad como primera opción y la intención de abandono, controlando

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

variables de confusión como el género y la dificultad percibida; los resultados se presentan como odds ratio (OR) con sus respectivos intervalos de confianza del 95%. Como parte del compromiso ético de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los estudiantes, se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas y se preservó su anonimato, lo que aseguró la transparencia y el rigor del proceso.

Se presentan las siguientes hipótesis con el fin de plantear respuestas a los objetivos establecidos: H1: La principal razón de la intención de deserción es la dificultad de la licenciatura. H2: La intención de deserción en la licenciatura se manifiesta en los primeros semestres y se relaciona con la dificultad de la carrera. H3: Los alumnos que ingresan a la facultad como primera opción tienen mayor probabilidad de tener la intención de desertar. H4: La intención de abandonar los estudios y la dificultad de la carrera varían según el género.

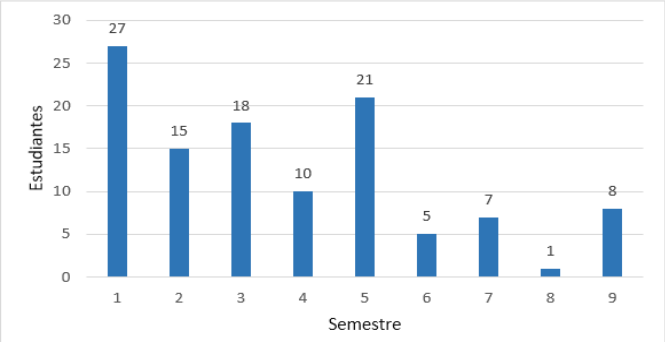
Resultados

De acuerdo con las respuestas obtenidas, el 37% (41 estudiantes) manifestó haber considerado abandonar su carrera. Entre las causas señaladas, la dificultad de las materias fue la más frecuente (46,3%, n = 19), seguida de razones personales (22%, n = 9), percepción de baja calidad educativa (17,1%, n = 7), otras razones (9,8%, n = 4) y el largo trayecto de traslado (4,9%, n = 2). Para determinar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se aplicó una prueba chi-cuadrada de bondad de ajuste, que indicó que las frecuencias observadas difieren significativamente de una distribución uniforme (χ^2 = 21.317, gl = 4, $p < 0.001$). Los residuos mostraron que la categoría “Dificultad” presenta el mayor valor positivo (10.8). Estos resultados confirman H1, que establece que la dificultad de la licenciatura es la principal razón asociada a la intención de abandono.

La muestra estuvo compuesta por 112 estudiantes de la facultad, de los cuales 65 se identificaron como de género masculino y 47 como de género femenino. En cuanto a las edades de los encuestados, estas oscilan entre los 16 y los 31 años. La distribución de los participantes por semestre se muestra en la Figura 1. En ella se observa que el primer semestre concentra la mayor cantidad de estudiantes (27), seguido del segundo (18) y del quinto (16). Los semestres con menor participación fueron el octavo (7 estudiantes) y el noveno (8 estudiantes). Esta composición muestral permite abarcar la totalidad de los niveles formativos de la licenciatura, desde los estudiantes de reciente ingreso hasta los próximos a egresar.

Figura 1

Estudiantes por Semestre.



Nota. Composición de la muestra según el semestre de los participantes, elaboración propia (2025).

Del total de estudiantes encuestados, el 79% son de origen local y el 21% foráneo. Entre estos últimos, el 70% indicó que la distancia de su familia no afectó su desempeño académico, mientras que el 30% restante manifestó que sí tuvo algún impacto. En cuanto al grado de dificultad percibido de su programa, el 14% (16) lo considera muy difícil; el 66% (74), difícil; el 17% (19), normal; el 2% (2), fácil; y el 1% (1), muy fácil. Al analizar esta percepción según la intención de abandono, se observan diferencias: entre quienes no han considerado desertar (n = 71), solo el 9,9% califica su carrera como muy difícil; en contraste, dentro del grupo que sí ha contemplado esa posibilidad (n = 41), el 22% la percibe como muy difícil, más del doble que en el grupo anterior.

En la figura 2 se muestra la distribución de los estudiantes por la licenciatura que cursan. La carrera con mayor participación es Actuaría, con 36 estudiantes (32% del total). Le siguen Matemáticas, con 23 estudiantes (21%), y Física, con 19 (17%). Las carreras con menor representación son Seguridad en Tecnologías de Información, con 8 estudiantes (7%) y Ciencias Computacionales, con 12 (11%). Del total de encuestados, el 19,6% (22 estudiantes) manifestó que actualmente trabaja. De ellos, cinco estudiantes (12,2% de quienes han considerado abandonar) señalaron que su actividad laboral afecta negativamente su rendimiento académico.

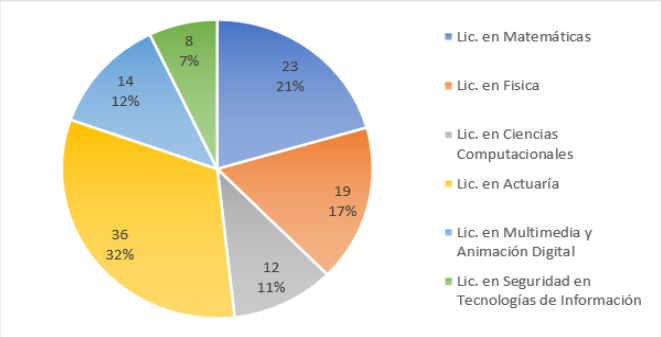
Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

Figura 2

Estudiantes por Licenciatura.



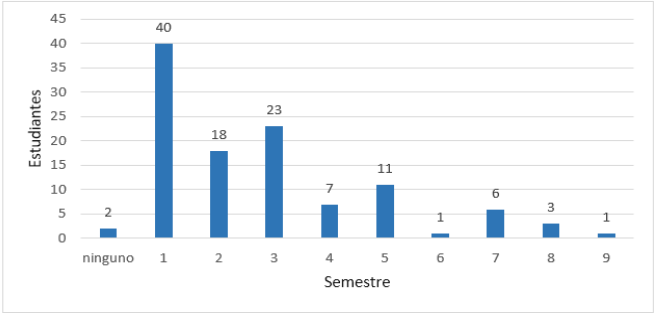
Nota. Distribución de los estudiantes encuestados según la licenciatura que cursan*:* Actuaría concentra el mayor porcentaje de participantes, elaboración propia (2025).

En cuanto a la elección de la institución educativa, el 78% (87 estudiantes) indicó que la facultad fue su primera opción para cursar sus estudios, mientras que el 22% (25) no lo fue. No obstante, la gran mayoría de los participantes (92%, equivalente a 103 estudiantes) manifestó sentirse satisfecho con la carrera elegida, en contraste con el 8% (9 estudiantes) que expresó lo contrario.

La Figura 3 muestra los semestres que los estudiantes perciben como los más difíciles de la carrera. El eje horizontal representa los semestres del 1 al 9; el eje vertical, la frecuencia de las respuestas. El primer semestre concentra la mayor cantidad de menciones (40), seguido del tercero (23) y el segundo (18). A partir del cuarto semestre, las frecuencias descienden notablemente, lo que indica que la dificultad percibida se concentra en los primeros tres semestres.

Figura 3

Semestre con Mayor Grado de Dificultad.



Nota. Semestres señalados por los estudiantes como los más difíciles, con mayor concentración en los primeros tres, elaboración propia (2025).

En cuanto al programa de estudios, el 72% (81 estudiantes) manifestó estar a gusto con la licenciatura que cursa, mientras que el 28% (31 estudiantes) expresó lo contrario. Respecto a la percepción sobre la calidad docente, el 8% (9) calificó el desempeño de sus profesores como excelente; el 46% (51), como bueno; el 39% (44), como regular; el 4% (5), como malo; y el 3% (3), como deficiente.

De los 41 estudiantes que han considerado abandonar su carrera, se observa en la Figura 4 que el semestre promedio en el que surgió esta idea fue de 2.73, con un rango que abarca desde el primer hasta el séptimo semestre. La moda se ubicó en el primer semestre, en el que 12 estudiantes (29%) contemplaron desertar por primera vez. De acuerdo con la distribución mostrada, la intención de abandono tiende a concentrarse en los primeros tres semestres de la carrera.

Figura 4

Intención de Abandonar la Carrera por Semestre.



Nota. Distribución del semestre en que surgió la idea de abandono, los primeros tres concentran la mayoría de los casos, elaboración propia (2025).

El análisis de correlación de Spearman evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre la dificultad percibida de la carrera y la intención de abandono académico ($\rho = 0.227$; IC 95%: 0.04 – 0.40; $p = 0.016$). Este hallazgo sugiere que, a mayor dificultad reportada por los estudiantes, mayor es la probabilidad de que consideren desertar. La magnitud de la correlación, aunque modesta, indica que la dificultad percibida es un factor relevante, si bien no el único, en la intención de abandono.

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

En cuanto a la elección de la facultad como primera opción, se construyó una tabla de contingencia para examinar su relación con la intención de abandono (tabla 1). De los 87 estudiantes que eligieron la facultad como primera opción, 33 (37.9%) han considerado abandonarla, mientras que de los 25 que no la eligieron primera opción, 8 (32.0%) lo han considerado. La prueba de chi-cuadrado no mostró una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables ($\chi^2 = 0.294$, $p = 0.587$). Se verificó el supuesto de frecuencias esperadas, cumpliéndose en todas las celdas (mínima esperada = 9.15). El tamaño del efecto, medido mediante el coeficiente phi, fue de 0.051, lo que indica una magnitud muy pequeña.

Tabla 1

Relación entre Haber Elegido la Facultad como Primera Opción y la Intención de Abandono.

Primera Opción	¿Has considerado abandonar?		Total
	No	Si	
No	17 (68.0%)	8 (32.0%)	25
Si	54 (62.1%)	33 (37.9%)	87
Total	71 (0.0%)	41 (88.9%)	112

Nota. Los valores entre paréntesis representan porcentajes por fila. Se verificó el supuesto de frecuencias esperada mínima (9.15), elaboración propia (2025).

Este resultado se confirmó mediante un análisis de regresión logística, que permitió controlar posibles variables de confusión, como el género y la dificultad percibida. El modelo no evidenció un efecto significativo (OR = 0.77, IC del 95%: [0.30 – 1.98], p = 0.588), lo que refuerza la conclusión de que haber elegido la facultad como primera opción no influye en la probabilidad de desertar. En conjunto, ambos análisis indican que no existe una relación significativa entre esta variable y la intención de abandono.

Se realizó un ANOVA de dos vías para evaluar los efectos del género y de la intención de abandono sobre la dificultad percibida de la carrera. El supuesto de homocedasticidad de la prueba de Levene resultó no significativo ($F = 1.123$, $p = 0.343$), y aunque Shapiro-Wilk indicó una desviación de la normalidad ($p < 0.001$), se optó por el ANOVA debido a su mayor robustez. Los resultados no mostraron un efecto principal del género ($F = 1.939$, $p = 0.167$, η^2 parcial = 0.018) ni una interacción significativa entre el género y la intención de abandono ($F = 0.235$, $p = 0.629$, η^2 parcial = 0.002). No obstante, las medias descriptivas indicaron que las mujeres que consideraban abandonar en los primeros semestres reportaron una mayor dificultad percibida ($M = 4.25$, $DE = 0.447$) que los hombres ($M = 4.00$, $DE = 0.707$). Aunque esta diferencia no fue estadísticamente significativa, sugiere una tendencia relevante para futuras investigaciones.

Para identificar la relación entre la dificultad percibida de la carrera y el momento en que se considera abandonar, se clasificó a los estudiantes en tres grupos: nunca han pensado en abandonar, lo consideran en semestres tempranos (1 a 3) o en semestres tardíos (4 a 7). Esta agrupación se basa en Rodríguez Núñez & Londoño Londoño (2011), quienes señalan los primeros semestres como período crítico para la deserción, y en la figura 4, donde la mayoría de los casos se concentra en los tres primeros semestres. Para el coeficiente Gamma, se ordenaron las variables de la siguiente manera: dificultad percibida (Baja-Media, Difícil, Muy difícil) y momento de abandono (No consideró, Temprano, Tardío). Los resultados mostrados en la tabla 2, revelan una asociación significativa (Gamma = 0.402 y $p = 0.008$), indicando que, a mayor dificultad percibida, los estudiantes tienden a considerar el abandono en semestres más tempranos.

Tabla 2

Distribución de la Dificultad Percibida según el Semestre de Considerar Abandonar.

Consideración de abandono	Dificultad percibida, n (%)			
	Baja-Media	Difícil	Muy difícil	Total
No consideró abandonar	18 (25.3%)	46 (64.8%)	7 (9.9%)	71
Consideró temprano (1 a 3 semestre)	4 (12.5%)	20 (62.5%)	8 (25.0%)	32
Consideró tardío (4 a 7 semestre)	0 (0.0%)	8 (88.9%)	1 (11.1%)	9

Nota. Baja-Media: incluye respuestas "muy fácil", "fácil" o "normal". El orden de las categorías para el cálculo Gamma fue: dificultad percibida (Baja-Media, Difícil y Muy difícil); momento de abandono (No consideró, Temprano y Tardío), elaboración propia (2025).

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

Complementariamente, se realizó un análisis de correlación de Spearman utilizando el semestre como variable continua, considerando únicamente a los estudiantes que sí contemplaron el abandono (n = 41). Los resultados no mostraron una correlación lineal significativa entre el semestre y la dificultad percibida (ρ = 0.041; IC 95%: [-0.27, 0.34]; p = 0.798). Esto sugiere que la asociación detectada mediante el coeficiente Gamma responde más a una tendencia general hacia los primeros semestres que a un patrón lineal estricto, y refuerza la pertinencia de analizar el fenómeno mediante categorías basadas en la teoría y la distribución empírica de los datos.

Discusiones

Los resultados indican que la dificultad de las materias (46%), las razones personales (22%) y la calidad educativa (17%) son las principales causas por las que los estudiantes consideran abandonar sus estudios. Estas cifras coinciden parcialmente con las de Rojo Morales et al. (2023), quienes identificaron factores institucionales y personales como los más relevantes. Además, Euan-Catzin & Canto-Herrera (2025) encontraron que la motivación académica se relaciona de manera inversa con la intención de deserción. La alta frecuencia de "dificultad de materias" podría interpretarse como un indicador indirecto de una baja motivación ante el rezago. Por ello, las instituciones deberían implementar programas de tutoría temprana que refuercen tanto el rendimiento como la motivación intrínseca y la integración social, tal como sugieren Cefa & Zawacki-Richter (2025).

En la presente investigación, a diferencia de Corzo Salazar (2017) y Rodríguez Núñez & Londoño Londoño (2011), no se tomaron en cuenta los tipos de deserción, ya que el objetivo fue identificar las causas de por qué los estudiantes piensan en la deserción como una opción y de acuerdo con Dzay Chulim & Nárvaez Trejo (2012), también se debe tomar en cuenta si algunas de las principales causas de la deserción es la reprobación de alguna materia, el cambio de carrera y si el programa no cumplió con las expectativas del estudiante.

En la figura 4 se observa que la intención de abandono se concentra en los primeros tres semestres, especialmente en el primero. Este patrón coincide con lo reportado por Peña-Vázquez et al. (2023) y, desde una perspectiva predictiva, con los hallazgos de Sandoval-Palis et al. (2020). Estos autores desarrollaron un modelo de predicción de deserción temprana en estudiantes universitarios ecuatorianos, alcanzando una precisión del 86,3% e identificando que las variables académicas son los principales predictores para detectar el riesgo de abandono en los primeros niveles formativos.

El 19,6 % de los estudiantes trabaja actualmente y, de ellos, el 12,2 % (5 estudiantes) considera que esta actividad afecta negativamente su rendimiento. González-Morales et al. (2025) encontraron que la combinación de trabajo y la ausencia de beca académica aumenta significativamente la probabilidad de abandono. Nuestros datos, aunque limitados por el tamaño de la submuestra, apuntan en la misma dirección.

El coeficiente de Spearman mostró una correlación positiva y significativa entre la dificultad percibida y la intención de abandono (ρ = 0.227; IC 95%: 0.04 – 0.40; p = 0.016). Este resultado se alinea con el modelo predictivo propuesto por López-Angulo et al. (2024) para estudiantes universitarios chilenos, quienes encontraron que la percepción del desempeño académico es un factor de gran peso en la intención de deserción y explica, junto con otras variables, el 38,9% de su varianza. Nuestro hallazgo complementa esta evidencia al señalar que la dificultad de las materias, una dimensión directamente vinculada al desempeño, es la causa principal mencionada por los estudiantes (46 %).

En conjunto, estos resultados refuerzan la necesidad de implementar sistemas de seguimiento y tutoría académica temprana, tal como sugieren Pinto Espinosa & Betancourt Ramírez (2025) y López-Angulo et al. (2024), no solo para identificar el rezago, sino también para intervenir antes de que la percepción de dificultad se consolide en una intención firme de abandono. Véliz Palomino & Ortega (2023) señalan que la permanencia está ligada al grado de adaptación académica y social, por lo que las intervenciones deben ser integrales y no exclusivamente curriculares. Esta necesidad de detección temprana coincide con la de Quispe-Cruz (2025), cuyo análisis bibliométrico destaca que los modelos predictivos y las intervenciones tempranas son áreas de investigación en crecimiento para la retención estudiantil, aunque aún persisten vacíos en su implementación en contextos de desarrollo.

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

En relación con las hipótesis planteadas, los resultados confirman que la dificultad percibida se asocia de manera significativa con la intención de deserción académica, lo que respalda las hipótesis H1 y H2. Por el contrario, no se encontró evidencia estadística suficiente para sustentar las hipótesis H3 y H4, relacionadas con la elección vocacional inicial y el género, respectivamente. Este patrón es consistente con lo señalado por González-Morales et al. (2025): la deserción no responde a un único factor, sino a una combinación de factores individuales, institucionales y económicos. Este hallazgo se alinea con la revisión bibliométrica de Quispe-Cruz (2025), quien identificó que la literatura especializada converge en señalar que la deserción estudiantil en la educación superior tecnológica es un fenómeno determinado por una compleja interacción de factores institucionales, socioeconómicos, académicos y psicológicos.

La ausencia de efecto del género y la elección vocacional inicial sugiere que, en nuestra población, los determinantes estructurales (como la dificultad académica y el trabajo) pesan más que las variables sociodemográficas aisladas. No obstante, el tamaño muestral limitado de algunos subgrupos invita a interpretar estos resultados con cautela y a replicar el estudio con muestras más amplias que permitan análisis multivalorados más robustos.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender con mayor profundidad el fenómeno de la intención de deserción entre los estudiantes de la facultad, ya que a partir de los análisis realizados se identificó que las causas principales se concentran en la dificultad de la carrera, razones personales y la percepción de la calidad educativa, lo cual reafirma que la intención de abandonar los estudios es un proceso multifactorial en el que intervienen elementos académicos, emocionales y formativos. Además, se pudo precisar que ocurre en los primeros tres semestres de la carrera. También se identificó que el género no determina ni la intención de abandonar los estudios ni la relación con la dificultad de la carrera.

Estos hallazgos constituyen un aporte relevante, pues contradice suposiciones comunes y permite replantear la comprensión del fenómeno desde un enfoque menos asociado a estereotipos académicos y más cercano a las experiencias individuales de los estudiantes, además aporta información útil para el diseño de estrategias institucionales orientadas a mejorar el acompañamiento académico, fortalecer la atención socioemocional y promover acciones que favorezcan la permanencia estudiantil. Con ello, este estudio contribuye a la reflexión sobre la importancia de crear entornos educativos más integrales, sensibles y acordes con las necesidades reales del alumnado.

Como una limitación del estudio, se indica que no se tomó en cuenta el abandono en sí mismo, sino una etapa previa en la que el estudiante contempla esa posibilidad, lo considera seriamente o prepara el terreno para desistir, por lo que se recomienda en un futuro realizar una investigación complementaria con estudiantes que sí abandonaron sus estudios universitarios y contrastar las causas con las identificadas en esta investigación.

Declaración de Conflictos de Intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El estudio se desarrolló conforme a principios de integridad científica, confidencialidad y respeto a los participantes. Los estudiantes fueron informados sobre los fines académicos de la investigación, participaron de manera voluntaria y sus respuestas se trataron de forma anónima, sin recopilar datos personales identificables ni generar riesgos para los participantes.

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476.
https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

Referencias

Bá Cahuec, M. (2024). Factores académicos incidentes en la intención de abandono de estudios universitarios. *Revista Guatemalteca de Cultura*, *4*(2), 68–80. https://doi.org/10.46954/revistaguatecultura.v4i2.51

Banda Casa, M. M., Serrano Bonifaz, A., & Mendoza Moreira, F. S. (2024). Estrategias institucionales frente a la deserción escolar del estudiante: una revisión sistemática. *Revista Minerva*, 5(8), 124-149. https://doi.org/10.53591/minerva.v5i8.31

Cefa, B., & Zawacki-Richter, O. (2025). Mapping the dropout phenomenon in open, distance, and digital education (ODDE): A conceptual analysis BERRIN CEFA. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 27(2):3, 1–15. https://doi.org/10.65043/eurodl.153

Cely Calixto, N. J., Palacios Alvarado, W., & Caicedo Rolón, Á. J. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la Investigación* (1st ed.). Editorial Creser s.a.s.

Chalpartar Nasner, L. T. M., Fernández Guzmán, A. M., Betancourth Zambrano, S., & Gómez Delgado, Y. A. (2022). Deserción en la población estudiantil universitaria durante la pandemia, una mirada cualitativa. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (66), 37–62. https://doi.org/10.35575/rvucn.n66a3

Corzo Salazar, C. (2017). Deserción escolar. *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 4(8). https://go.docentes20.com/rf5w

Dzay Chulim F., Narváez Trejo, O.M. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil. La Editorial Manda. https://go.docentes20.com/r33q*

Euan-Catzin, A.-J., & Canto-Herrera, P.-J. (2025). Análisis psicométrico de una escala para medir la intención de deserción universitaria: un estudio piloto. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 41. https://doi.org/10.21555/rpp.3588

Findeisen, S., Brodsky, A., Michaelis, C., Schimmelpenningh, B., & Seifried, J. (2024). Dropout intention: a valid predictor of actual dropout? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 16(10). https://doi.org/10.1186/s40461-024-00165-1

González-Morales, M. O., López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Toledo-Delgado, P. A. (2025). Dropping out of higher education: Analysis of variables that characterise students who interrupt their studies. *Acta Psychologica*, 252. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104669

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.

López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R., Sáez-Delgado, F., Mella-Norambuena, J., Pérez-Villalobos, M.V., & Díaz-Mujica, A. (2024). Cognitive motivational variables and dropout intention as precursors of university dropout. *Front. Educ.* 9:1416183. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416183

Ortiz-Arellano, E. (2013). *Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. Revista de Claseshistoria* (408). https://go.docentes20.com/ru26

Peña-Vázquez, R., González Morales, O., Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2023). Building the profile of students with the intention of dropping out of university studies. *Revista Espanola de Pedagogia*, 81(285), 291–315. https://doi.org/10.22550/REP81-2-2023-03

Pinto Espinosa, S. P., & Betancourt Ramirez, E. A. (2025). Explorando la deserción universitaria: una revisión a través de la lente del aprendizaje. *Congreso Internacional Ideice*, 15, 207–214.

Cómo citar
Yerena-González, N., Juárez-Montalvo, A., Medina-Morón, E., & Guajardo-García, E. (2026). Factores que Generan la Intención de Deserción en Alumnos de Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 467-476. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.793

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
467-476

https://doi.org/10.47554/cii.vol15.2024.pp207-214

Quispe-Cruz, A. (2025). Deserción Estudiantil en Instituciones de Educación Superior Tecnológica. *Revista Docentes 2.0*, *18*(2), 13–24. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.655

Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: revisión de literatura. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.821

Rodríguez Núñez, L. H., & Londoño Londoño, F. J. (2011). Estudio sobre deserción estudiantil en los programas de Educación de la Católica del Norte Fundación Universitaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 1-28. https://go.docentes20.com/rx44z

Rojo Morales, D., Núñez Maciel, O. & Rojas García, A. C. (2023). La deserción: causas y propuestas para su atención en el Centro Universitario del Sur. En A. Valdez Zepeda & M. Rujano Silva (Coords.), *Reprobación y Deserción Escolar, 45-71.* Prometeo Editores S.A. de C.V.

Sandoval-Palis, I., Naranjo, D., Vidal, J., & Gilar-Corbi, R. (2020). Early Dropout Prediction Model: A Case Study of University Leveling Course Students. *Sustainability*, *12*(22), 9314. https://doi.org/10.3390/su12229314

Seminara, M. P. (2020). La deserción universitaria: resiliencia como posibilidad de logro. *Revista Digital Universitaria* (RDU), 21(5). http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.11

Sun, Q. (2014). *Assessing Social Determinants of Severe Mental Illness in High-Risk Groups,* [Doctoral dissertation, University of North Texas]. UNT Digital Library. https://doi.org/10.12794/metadc500085

Véliz Palomino, J. C., & Ortega, A. M. (2023). Dropout intentions in higher education: systematic literature review. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 149–158. https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160206

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

ARTÍCULO

Conductas Disruptivas y Redes Sociales

Disruptive Behaviors and Social Networks

Ibis Julia Vicente-Huamán[1], Yoselin Andrea Huapaya-Capcha[2], Giomar Arturo Shiguay-Guizado[3] y Ricardo De la Cruz Rioja[4]

[1]Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, email: ibis.vicente@unmsm.edu.pe
[2]Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú, email: yhuapaya@une.edu.pe
[3]Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, email: giomar.shiguay@unmsm.edu.pe
[4]Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, email: ricardo.delacruz@unmsm.edu.pe

Recibido: Diciembre 10, 2025 | **Aceptado:** Mayo 7, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.787

RESUMEN

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación transformó las formas de interacción social de los jóvenes, especialmente en el contexto universitario, donde las redes sociales se consolidaron como espacios de socialización, de intercambio académico y de construcción identitaria. Sin embargo, su uso intensivo también generó riesgos asociados a la dependencia digital, la exposición permanente y la aparición de conductas disruptivas. El objetivo de la investigación fue comprender la influencia de las redes sociales como factor desencadenante de conductas disruptivas en estudiantes universitarios. El estudio se enmarcó en el paradigma humanista, bajo el método hermenéutico, con enfoque cualitativo, diseño narrativo de tipo tópico, investigación documental de tipo informativo y corte transversal. La población estuvo conformada por documentos científicos vinculados a redes sociales y conductas disruptivas en jóvenes universitarios; mediante muestreo selectivo se recuperaron 34 documentos en Google Académico, SciELO, Web of Science y ScienceDirect. Se emplearon la triangulación de fuentes y categorías como técnica, una matriz de análisis documental como herramienta y un análisis dialéctico-hermenéutico para interpretar los hallazgos. Los resultados evidenciaron que el uso intensivo de redes sociales se asoció con dependencia digital, búsqueda de validación externa, pérdida de autocontrol, ansiedad e irritabilidad. Asimismo, el anonimato digital favoreció manifestaciones como el ciberacoso, los comentarios ofensivos y la actuación de "haters". Se concluyó que las redes sociales constituyeron espacios relevantes para la interacción académica y social, pero su uso desregulado incrementó la vulnerabilidad ante dinámicas de acoso, por lo que se requirió fortalecer la ciberseguridad, la autorregulación digital y las habilidades socioemocionales en la educación universitaria.

PALABRAS CLAVE: Redes Sociales, internet, conductas disruptivas, bullying, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The development of information and communication technologies transformed young people's forms of social interaction, particularly in university contexts, where social media became spaces for socialization, academic exchange, and identity construction. However, its intensive use also generated risks associated with digital dependency, constant exposure, and the emergence of disruptive behaviors. The objective of the research was to understand the influence of social media as a triggering factor for disruptive behaviors among university students. The study was framed within the humanistic paradigm, under the hermeneutic method, with a qualitative approach, a topical narrative design, an informative documentary scope, and a cross-sectional timeframe. The population consisted of scientific documents related to social media and disruptive behaviors among young university students; through selective sampling, 34 documents were retrieved from Google Scholar, SciELO, Web of Science, and ScienceDirect. Source and category triangulation was used as the technique, a documentary analysis matrix was applied as the tool, and a dialectical-hermeneutic analysis was conducted to interpret the findings. The results showed that intensive social media use was associated with digital dependency, the search for external validation, loss of self-control, anxiety, and irritability. Likewise, digital anonymity favored manifestations such as cyberbullying, offensive comments, and the activity of "haters." It was concluded that social media constituted relevant spaces for academic and social interaction; nevertheless, its unregulated use increased vulnerability to harassment dynamics. Therefore, strengthening cybersecurity, digital self-regulation, and socio-emotional skills in university education was required.

KEYWORDS: Social networks, internet, disruptive behaviors, bullying, university students.

Cómo citar

Vicente-Huamán, I., Huapaya-Capcha, Y., Shiguay-Guizado, G., & De la Cruz Rioja, R. (2026). Conductas Disruptivas y Redes Sociales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 477-486. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.787

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Introducción

Desde finales del siglo XX, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha transformado de manera significativa las dinámicas de interacción social, especialmente entre los jóvenes. Las redes sociales digitales se han convertido en uno de los principales espacios de socialización, influyendo en la construcción de la identidad, las relaciones interpersonales y los patrones de conducta. No obstante, esta expansión de los entornos virtuales también ha dado lugar a nuevas manifestaciones de conductas disruptivas, como la desregulación emocional, la agresividad verbal o la dificultad para controlar los impulsos. Estos comportamientos pueden comprenderse en el proceso de socialización, que tradicionalmente se desarrolla en la familia, el ámbito educativo, el grupo de pares y la comunidad. En la actualidad, las plataformas digitales se integran a estos espacios, reconfigurando la manera en que los jóvenes universitarios interactúan y se comportan.

Diversos estudios han identificado que factores como la discordia familiar, los estilos de crianza inadecuados, la disciplina inconsistente y el escaso apoyo social se asocian con la aparición de conductas disruptivas en jóvenes (Rivera & Cahuana, 2016; Lam et al., 2022). Sin embargo, en los últimos años se ha incorporado un nuevo elemento a los procesos de socialización: el uso intensivo de las redes sociales. Estas plataformas han pasado de ser espacios complementarios de interacción a convertirse en escenarios centrales de comunicación, especialmente entre estudiantes universitarios (Jurado & Justiniano, 2017). El internet, como extensión de la interacción presencial, ha ampliado los contextos de relación más allá de los ámbitos social, educativo y profesional (Lupano & Castro, 2021). No obstante, aún resulta necesario profundizar en cómo estas dinámicas digitales pueden relacionarse con la manifestación de conductas disruptivas en el ámbito universitario.

La proliferación de las redes sociales ha transformado los enfoques sobre el aprendizaje y la educación, generando efectos tanto positivos como negativos en el bienestar psicológico (Valle Perís, 2022; Granizo-Garrido, 2024). En el caso de los estudiantes universitarios, esta etapa representa una transición hacia la adultez, caracterizada por la construcción de la identidad y la asunción de nuevas responsabilidades (Del Barrio Fernández & Ruiz Fernández, 2014). Durante la adultez emergente, la búsqueda de autonomía se intensifica y los dispositivos digitales amplían los intercambios sociales, culturales y académicos (Frison & Eggermont, 2017). Las redes sociales facilitan la interacción más allá de las barreras físicas y temporales (Valdemoros-San-Emeterio et al., 2017; Aparisi et al., 2025), y se utilizan para la socialización, la información y el ocio (Espinoza Núñez & Rodríguez Zamora, 2017). No obstante, el uso excesivo puede implicar riesgos, asociándose con mayor agresividad, transgresión de normas y problemas de atención (Fajardo-Bullon et al., 2019), además de transformar los procesos tradicionales de socialización juvenil (Jasso Medrano et al., 2017).

Ante esta realidad, surgió la inquietud: ¿Cuál es la influencia de las redes sociales como factor desencadenante de conductas disruptivas en los estudiantes universitarios? Y, para resolverla, se planteó como propósito comprender la influencia de las redes sociales como factor desencadenante de conductas disruptivas en estudiantes universitarios.

Metodología

Se realizó una investigación enmarcada en el paradigma humanista, que centra su interés en la comprensión de la experiencia humana desde una perspectiva integral, destacando la subjetividad, el contexto y la interpretación del significado (Rogers, 1961). Este enfoque reconoce al individuo como un ser activo en la construcción de su realidad social. El estudio se desarrolló bajo el método hermenéutico, entendido como un proceso de interpretación y comprensión de textos y fenómenos sociales a partir del análisis crítico del contexto y del sentido que subyace en los discursos (Gadamer, 1975). Asimismo, adoptó un enfoque cualitativo que, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), busca comprender fenómenos mediante el análisis interpretativo de información no numérica, priorizando la profundidad sobre la medición estadística. La investigación se estructuró mediante un diseño narrativo de tipo tópico, organizando la información en categorías temáticas relacionadas con

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

el uso de redes sociales y con las conductas disruptivas en el ámbito educativo. Correspondió a una investigación documental de carácter informativo y de corte transversal, ya que se basó en la revisión y el análisis de fuentes académicas en un periodo determinado, sin seguimiento longitudinal.

La población, entendida como el conjunto total de elementos que comparten características relacionadas con el fenómeno de estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), estuvo conformada por la totalidad de los documentos científicos vinculados al uso de redes sociales y a las conductas disruptivas en estudiantes universitarios. Para la selección de la muestra se aplicó un muestreo intencional o selectivo, que, según Martínez-Salgado (2012), permite elegir fuentes relevantes en función de su pertinencia teórica. Este procedimiento es propio de investigaciones documentales, en las que el investigador define previamente los criterios de búsqueda (Mendieta, 2015). Se estableció un rango temporal de publicaciones comprendido entre 2015 y 2023, considerando como criterios de inclusión: artículos científicos indexados, tesis y revisiones sistemáticas relacionadas con redes sociales, conducta disruptiva o comportamiento juvenil en contextos educativos. Se excluyeron documentos sin revisión por pares, publicaciones duplicadas y estudios no vinculados al ámbito universitario. La búsqueda se realizó en enero de 2024, empleando las palabras clave: "redes sociales", "conductas disruptivas", "estudiantes universitarios", "socialización digital" y "comportamiento juvenil". Como resultado, se seleccionaron 34 documentos pertinentes. La recuperación de información se efectuó en repositorios académicos reconocidos, definidos como sistemas certificados que facilitan el acceso a la producción científica validada (Codina, 2020), entre ellos Google Académico, SciELO, Web of Science y ScienceDirect (Elsevier).

La técnica de investigación se entiende como el procedimiento específico utilizado para recolectar y organizar la información relevante del estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En esta investigación se empleó la técnica de triangulación, definida como un proceso de contraste y convergencia de información proveniente de distintas fuentes o perspectivas con el fin de fortalecer la validez interpretativa (Okuda & Gómez-Restrepo, 2005). En este caso, se realizó una triangulación de fuentes y categorías, contrastando los aportes teóricos de diversos autores con las categorías emergentes del análisis documental (Cisterna Cabrera, 2005). El procedimiento se desarrolló en cuatro etapas: a) lectura analítica de los documentos seleccionados; b) identificación de ideas clave relacionadas con las redes sociales y las conductas disruptivas; c) agrupación de contenidos en categorías temáticas; d) contraste entre autores para identificar convergencias, divergencias y aportes complementarios.

La herramienta es el instrumento concreto que permite operacionalizar la técnica de investigación (Arias, 2012). En este estudio se utilizó una matriz de análisis documental elaborada por el investigador, con la cual se organizaron y sistematizaron los 34 documentos seleccionados. En ella se registraron datos como el autor, el año de publicación, el contexto del estudio, los objetivos, los principales hallazgos y la relación con las categorías de análisis. Esta matriz permitió clasificar la información temáticamente y facilitó la interpretación crítica.

El análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en un proceso sistemático de interpretación y construcción de significado a partir de la información recopilada (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Para el procesamiento de la información, el estudio se apoyó en la dialéctica como método de construcción del conocimiento, entendido como un proceso reflexivo basado en la confrontación y la síntesis de ideas (Ortiz Torres, 2011). El análisis se desarrolló mediante un diálogo crítico entre el investigador y los textos, orientado a profundizar en los significados subyacentes y no a la búsqueda de una verdad absoluta (Viveros, 2019). Este proceso permitió interpretar la influencia de las redes sociales en las conductas disruptivas desde una perspectiva contextual y reflexiva.

Al tratarse de una investigación documental basada exclusivamente en fuentes secundarias de acceso público, no se requirieron ni el consentimiento informado ni la aprobación de un comité de ética. Se respetaron los principios de integridad académica, citación adecuada y uso responsable de la información científica.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Resultados

El análisis de los documentos seleccionados permitió identificar que el uso intensivo de las redes sociales se asoció con la aparición de conductas adictivas y disruptivas en jóvenes, especialmente en contextos educativos. En el conjunto de estudios revisados se evidenció una asociación recurrente entre la búsqueda de validación social, la gratificación inmediata y la exposición constante, en línea con manifestaciones como la pérdida de autocontrol, la ansiedad, la irritabilidad y las alteraciones de la autoestima. Asimismo, se encontró que el anonimato propiciado por las plataformas digitales favoreció la proliferación de conductas como el ciberacoso y la persistencia de "haters", lo que impactó negativamente en la autoimagen de los usuarios. De igual manera, los documentos señalaron que, aunque las redes sociales constituyeron herramientas relevantes para la interacción, el aprendizaje y la conectividad académica, su uso desmedido se asoció con riesgos psicosociales y comportamentales que afectaron el bienestar integral de los jóvenes.

El corpus analizado estuvo conformado por 32 documentos científicos relacionados con el uso de redes sociales, la adicción digital y las conductas disruptivas en la población juvenil (Tabla 1). En términos temporales, los estudios se concentraron principalmente entre 2015 y 2022, lo que evidencia una mayor producción investigativa en el periodo reciente y refleja el creciente interés académico por la problemática. En cuanto a la distribución geográfica, se identificaron investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos y europeos, así como estudios de alcance internacional. Predominaron los enfoques cuantitativos de tipo correlacional y descriptivo, orientados a establecer asociaciones entre variables como el uso intensivo de redes sociales, la dependencia digital, la autoestima y el ciberacoso, aunque también se observaron revisiones teóricas que aportaron marcos conceptuales sobre la adicción conductual y el comportamiento disruptivo en entornos digitales.

Tabla 1

Corpus de Documentos Revisados.

Autor – Año	Muestra	Hallazgos clave	Unidad de sentido
Hernández et al. (2017)	Jóvenes	Validación externa y proyección de imagen	Uso adictivo
Moral Jiménez & Fernández (2019)	Jóvenes	Gratificación inmediata y centralidad de la imagen	Gratificación social
Rojas-Jara et al. (2018)	Jóvenes	Multitarea e inmediatez favorecen uso constante	Estimulación digital
Blanco & Blanco (2021)	Jóvenes	Integración natural de TIC	TIC y vida cotidiana
Tume Saba (2020)	Jóvenes	TIC en desarrollo juvenil	TIC y formación
Velasteguí (2019)	Jóvenes	Conductas adictivas vinculadas a RRSS	Uso adictivo
Cruz Pérez et al. (2018)	Usuarios	Internet como agente de cambio social	Transformación social
Flores-Cueto et al. (2020)	Jóvenes	Internet como herramienta educativa	Uso educativo
Águila Calero et al. (2018)	Adolescentes	Impacto en formación del carácter	Formación personal
Díaz Barahona (2020)	Adolescentes	Influencia en comportamiento	Conducta juvenil
Valbuena-Duarte et al. (2019)	Jóvenes	Repercusión conductual	Conducta y TIC
Araujo Robles (2017)	Usuarios	Pérdida de autocontrol	Síntomas de adicción
Griffiths (2005)	Usuarios con adicción	Componentes clínicos de adicción	Marco teórico
Marengo et al. (2015)	Jóvenes	Asociación con ansiedad	Consecuencias psicológicas
Vicente-Escudero et al. (2019)	Jóvenes	Irritabilidad y dependencia	Dependencia digital
Vara Salas (2018)	Usuarios	Dimensiones clínicas de adicción	Dimensiones de adicción

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Cruz (2019)	Usuarios RRSS	Interacción constante y dependencia	Validación social
Martín & Medina (2021)	Jóvenes	Dependencia a opiniones externas	Gratificación social
Lupano & Castro (2021).	Usuarios	Conductas disruptivas asociadas	Conductas disruptivas
Narváez & Obando (2020)	Usuarios	Interacción digital directa	Interacción digital
Carbajal et al. (2022)	Estudiantes	Uso académico y social	Uso funcional
Zhu et al. (2021)	Usuarios	Cyberbullying	Ciberacoso
Abaido (2020)	Usuarios	Anonimato favorece acoso	Anonimato
Cabero Almenara et al. (2019)	Estudiantes	Potencial educativo de RRSS	Uso educativo
Towbin et al. (2020)	Usuarios	Aparición de "haters"	Haters
Gylfason et al. (2021)	Usuarios	Discurso negativo en línea	Anonimato digital
Silva & Botelho (2020)	Usuarios	Impacto en autoestima	Autoestima
Astorga-Aguilar & Schmidt (2019)	Estudiantes	Promoción de ciberseguridad	Ciberseguridad
Spanou et al. (2020)	Usuarios	Prevención del acoso	Prevención
Martín Critikián & Medina (2021)	Usuarios	Persistencia de conductas negativas	Conductas disruptivas
Sorokowski et al. (2020)	Usuarios	Perfil de "haters"	Haters

Nota. La tabla resume los documentos analizados según autor, muestra, hallazgos clave y unidad de sentido, elaboración propia (2024).

A continuación, se presentan las categorías emergentes:

Categoría 1: Uso Adictivo de Redes Sociales

El uso adictivo de redes sociales fue definido operacionalmente, a partir del análisis documental, como un patrón de conexión excesiva y reiterada, caracterizado por la pérdida de autocontrol, la necesidad constante de validación social, la dependencia emocional de la interacción digital y la dificultad para regular el tiempo de exposición en línea. Esta definición se elaboró a partir de los elementos comunes identificados en los documentos revisados.

Entre los principales patrones encontrados se registraron la búsqueda persistente de aprobación mediante "likes" y comentarios, la gratificación inmediata como refuerzo conductual, la ansiedad ante la desconexión, la irritabilidad cuando no se tenía acceso a internet y la tendencia a priorizar la identidad digital sobre la interacción presencial. Asimismo, se describieron síntomas asociados, como alteraciones del sueño, disminución de la atención y cambios de humor, vinculados a la actividad en redes sociales.

Se observaron coincidencias generales en que la población juvenil fue el grupo más expuesto a estas dinámicas, destacándose que la portabilidad de los dispositivos y la inmediatez de respuesta de las plataformas reforzaron el uso continuo. En términos descriptivos, la mayoría de los documentos analizados abordaron esta categoría desde una perspectiva conductual y psicológica, señalando la recurrencia de componentes como la abstinencia, la tolerancia y la recaída en el uso intensivo.

Categoría 2: Conductas Disruptivas

Las conductas disruptivas se entendieron como acciones en entornos digitales que perjudicaron a otros usuarios, manifestándose principalmente mediante ciberacoso, comentarios ofensivos, hostigamiento persistente y ataques anónimos. Esta categoría emergió como consecuencia del uso intensivo y desregulado de las redes sociales.

Entre las manifestaciones más frecuentes se identificaron el cyberbullying, la presencia de "haters", la difusión de contenido negativo y la descalificación pública en plataformas digitales. Estas conductas se evidenciaron principalmente en contextos de interacción juvenil, especialmente en espacios académicos y universitarios, donde la exposición constante a información personal incrementó la vulnerabilidad.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

En relación con las variables analizadas, se observó una asociación recurrente entre el anonimato digital y una mayor probabilidad de comportamiento hostil, así como entre la sobreexposición en redes sociales y la afectación de la autoestima. En general, los documentos coincidieron en que la facilidad de la interacción inmediata y la percepción de la invisibilidad favorecieron la repetición de este tipo de conductas. Asimismo, se identificó que la gestión inadecuada del tiempo de uso y la ausencia de prácticas de ciberseguridad se asociaron con un mayor riesgo de experimentar o de ejercer comportamientos disruptivos.

La mayoría de los documentos coincidieron en señalar que el uso intensivo de las redes sociales se asoció con manifestaciones de dependencia digital, caracterizadas por la pérdida de autocontrol, la necesidad constante de conexión y la búsqueda reiterada de validación externa. Asimismo, se identificó consenso en torno a la relación entre gratificación inmediata y permanencia prolongada en línea, destacándose la influencia de las reacciones, los comentarios y las visualizaciones como estímulos reforzadores del uso continuo.

Otro punto de convergencia estuvo relacionado con la aparición de conductas disruptivas, especialmente el ciberacoso, favorecido por el anonimato y la exposición constante de la vida personal en entornos digitales. De igual manera, varios estudios coincidieron en que estas dinámicas incidieron en dimensiones psicoemocionales como la autoestima, la autoimagen y la estabilidad emocional. En conjunto, predominó la tendencia a vincular el uso desmedido de las redes sociales con efectos conductuales y emocionales en la población juvenil.

Se observaron diferencias en la profundidad con la que los estudios abordaron la relación entre el uso de redes sociales y las consecuencias conductuales, ya que algunos trabajos se centraron exclusivamente en describir síntomas de adicción, mientras que otros enfatizaron las conductas disruptivas sin detallar los mecanismos psicológicos subyacentes.

Asimismo, se identificó un vacío en la especificación metodológica en varios documentos, particularmente en lo relativo al tamaño muestral, a las técnicas de recolección de datos y a los diseños de investigación. También se evidenció una exploración limitada de variables contextuales, como el entorno familiar, los factores socioeconómicos o las estrategias preventivas sostenidas en el tiempo.

En ciertos casos, los estudios resaltaron las potencialidades educativas y sociales de las redes, mientras que otros se centraron predominantemente en los riesgos, sin establecer puntos de articulación entre ambas perspectivas. Estas diferencias reflejaron enfoques parciales del fenómeno analizado.

En conjunto, el análisis del corpus permitió evidenciar una producción académica centrada en el estudio del uso intensivo de las redes sociales y en su asociación con la dependencia digital y con las conductas disruptivas en los jóvenes. Predominaron hallazgos orientados a describir efectos psicoemocionales y conductuales vinculados a la gratificación inmediata, la validación social y el anonimato en línea. Si bien se registraron coincidencias en torno a la presencia de riesgos asociados al uso desmedido, también se identificaron diferencias en el alcance y la profundidad del abordaje temático. En general, los documentos revisados aportaron información relevante para comprender las dinámicas conductuales vinculadas a la interacción digital en la población juvenil.

Discusiones

Los resultados obtenidos permitieron responder con claridad a la pregunta de investigación, evidenciando que las redes sociales influyeron como factor desencadenante de conductas disruptivas en estudiantes universitarios cuando su uso fue intensivo, constante y prioritariamente orientado a la validación externa. El análisis documental mostró que las características estructurales de estas plataformas favorecieron dinámicas de conexión prolongada que derivaron en patrones de dependencia digital. Esta dependencia se manifestó en la pérdida de autocontrol, la necesidad reiterada de revisar las notificaciones, la irritabilidad ante la desconexión, la ansiedad por la aprobación social y la priorización de la identidad digital por encima de la interacción presencial. Asimismo, se evidenció que la exposición constante a la vida cotidiana y la presión por proyectar una imagen positiva generaron situaciones de vulnerabilidad emocional. En este contexto, el anonimato digital emergió como un factor facilitador

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

de conductas disruptivas, en particular el ciberacoso, los comentarios ofensivos persistentes y la actuación de "haters", afectando directamente la autoestima, la autoimagen y la estabilidad emocional de los estudiantes universitarios. De esta manera, aunque las redes sociales constituyeron herramientas relevantes para la interacción académica y social, su uso desregulado se asoció con alteraciones conductuales que perjudicaron la convivencia universitaria.

Estos hallazgos guardaron coherencia con investigaciones previas que abordaron fenómenos similares. En concordancia con lo planteado por Lupano Perugini & Castro Solano (2021), el uso excesivo de redes sociales se asoció con la aparición de conductas disruptivas en la población joven, especialmente cuando hubo una exposición prolongada y poco regulada. Del mismo modo, los aportes teóricos de Mark D. Griffiths (2005) sobre los componentes de la adicción conductual coincidieron con los patrones descritos en el análisis, en particular en lo relativo a la pérdida progresiva de control sobre el tiempo de uso. Asimismo, investigaciones como las de Zhu Yu (2021) respaldaron la asociación entre el anonimato digital y una mayor probabilidad de ciberacoso, lo cual fue consistente con la evidencia sobre la actuación de usuarios hostiles que se ampararon en identidades virtuales para perpetrar ataques persistentes. De igual manera, los estudios revisados que destacaron la influencia de la gratificación inmediata y la búsqueda de aprobación social coincidieron con los resultados obtenidos, mientras que la validación externa se identificó como un refuerzo conductual que intensificó tanto la dependencia como las respuestas impulsivas en línea. En términos generales, los resultados mostraron consistencia con la literatura especializada y confirmaron que la interacción constante, la sobreexposición y la percepción de invisibilidad digital fueron factores recurrentemente asociados a comportamientos disruptivos en contextos universitarios.

En cuanto a las direcciones futuras, la investigación podría ampliarse mediante estudios empíricos con diseños correlacionales y explicativos que permitan cuantificar el grado de influencia de variables específicas, como la gratificación inmediata, la validación social, el anonimato y el tiempo de exposición a dispositivos digitales, en la aparición de conductas disruptivas. También resultaría pertinente desarrollar investigaciones longitudinales que analicen la evolución de la dependencia digital a lo largo de la trayectoria universitaria, así como su impacto acumulado en el bienestar emocional y en la convivencia institucional. Asimismo, futuras líneas de estudio podrían incorporar variables mediadoras o moderadoras, como habilidades socioemocionales, la regulación del uso de tecnologías, competencias en ciberseguridad y estrategias de afrontamiento ante el acoso digital. Finalmente, se sugiere profundizar en el análisis comparativo entre los beneficios académicos de las redes sociales y sus riesgos conductuales, con el propósito de comprender de manera más integral el fenómeno en el ámbito universitario.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender la importancia de analizar la influencia de las redes sociales como factor desencadenante de conductas disruptivas en estudiantes universitarios. Se evidenció que, si bien el ser humano es social por naturaleza y busca constantemente mecanismos de interacción con sus semejantes, la dinámica digital ha transformado dichas formas de relación, generando escenarios que pueden propiciar situaciones adversas como el acoso y el denominado bullying en línea. En este sentido, el estudio resultó relevante al aportar una aproximación sistemática para comprender cómo la interacción constante, la validación social y el anonimato digital se vincularon con manifestaciones de comportamiento disruptivo en el contexto universitario.

En relación con los objetivos específicos planteados, se reconoció la prevalencia de conductas disruptivas asociadas a la sensación de anonimato propia de determinados entornos virtuales. Se identificó que los denominados "haters" operaron con frecuencia a través de cuentas falsas o perfiles encubiertos para infundir odio, desacreditar y acosar a otros estudiantes expuestos en redes sociales. De mantenerse estas dinámicas sin regulación ni formación preventiva, el futuro del entorno universitario podría verse afectado en términos de convivencia, bienestar emocional y seguridad digital.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Por ello, se destacó la necesidad de promover espacios orientados a la ciberseguridad, al uso responsable de las plataformas y al fortalecimiento de habilidades socioemocionales que permitan minimizar la ocurrencia de estos eventos.

Finalmente, el horizonte de reflexión asumido permitió identificar brechas en la comprensión integral del fenómeno de las conductas disruptivas asociadas al uso de redes sociales. En consecuencia, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en este aspecto, incorporando enfoques metodológicos más amplios, análisis comparativos y estudios longitudinales que permitan ampliar el conocimiento existente. Asimismo, se considera pertinente explorar variables mediadoras y contextuales que contribuyan a explicar con mayor precisión la complejidad del fenómeno, favoreciendo la construcción de evidencia científica sólida que sustente la formulación de estrategias preventivas e intervencionistas en el ámbito universitario.

Referencias

Abaido, G. M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), pp. 407–420. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059

Águila Calero, G., Díaz Quiñones, J. A., & Díaz Martínez, P. M. (2018). Adolescencia y tecnologías de la información y comunicaciones. Un reto para la sociedad cubana actual. *MEDISUR*, 16(5), pp. 711–714. http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v16n5/ms13516.pdf

Aparisi, D., Delgado, B., & Bo, R. (2025). Cultura digital y percepciones del ciberacoso en estudiantes universitarios. *Revista Prohominum*. https://doi.org/10.47606/acven/ph0387

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Araujo Robles, E. D. (2017). De la adicción a la adicción a internet. *Revista Psicológica Herediana*, 10(1–2), pp. 47. https://doi.org/10.20453/rph.v10i1-2.3023

Astorga-Aguilar, C., & Schmidt-Fonseca, I. (2019). Peligros de las redes sociales: Cómo educar a nuestros hijos e hijas en ciberseguridad. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), pp. 1–24. https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17

Blanco, M. A., & Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *Ciencia UNEMI*, 14(36), pp. 21–33. https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p

Cabero Almenara, J., del Prete, A., & Arancibia Muñoz, M. L. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 35. https://doi.org/10.5944/ried.22.2.22847

Carbajal, O. J., Vivar Bravo, J., Fernández Perez, Y. D., Matta Huerta, C. R., Mera Paucar, G. E., Vasquez Ruiz, O. N., & Quiza Añazco, C. (2022). Bienestar psicológico y uso de redes sociales en estudiantes del Instituto ICT, Huancayo. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación,* 6(22), pp. 147–162. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.323

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), pp. 61–71. https://go.docentes20.com/su5x5

Codina, L. (2020). *Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas*. Revista ORL, 11(2), pp. 139–153. https://doi.org/10.14201/orl.22977

Cruz, L. (2019). *Adicción a las redes sociales y habilidades sociales en estudiantes de secundaria de una institución educativa particular de la ciudad de Tarapoto 2017*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Señor de Sipán. https://hdl.handle.net/20.500.12802/6895

Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinueza, M. A., Andino Jaramillo, A. F., & Arias Parra, A. D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *E-Ciencias de la Información*, 9(1), pp. 44–59. https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052

del Barrio Fernández, Á., & Ruiz Fernández, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), pp. 571–576. https://go.docentes20.com/s85nx

Díaz Barahona, J. (2020). Retos y oportunidades de la tecnología móvil en la educación física (Challenges and opportunities of mobile technology in physical education). *Retos*, 37, 763-773. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68851

Espinoza Núñez, L. A., & Rodríguez Zamora, R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México. RICSH *Revista Iberoamericana de Las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11), pp. 151–170. https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i11.113

Fajardo-Bullon, F., Burguillo Valverde, B., Leon Del Barco, B., & Felipe-Castaño, E. (2019). Salud mental de adolescentes españoles según variables contextuales y horas de uso de internet. *Universitas Psychologica*, 18(2), pp. 1–12. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.smae

Flores-Cueto, J. J., Hernández, R. M., & Garay-Argandoña, R. (2020). Tecnologías de información: Acceso a internet y brecha digital en Perú. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(90), pp. 504–527. https://doi.org/10.37960/rvg.v25i90.32396

Cómo citar
Vicente-Huamán, I., Huapaya-Capcha, Y., Shiguay-Guizado, G., & De la Cruz Rioja, R. (2026). Conductas Disruptivas y Redes Sociales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 477-486. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.787

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Frison, E., & Eggermont, S. (2017). Browsing, Posting, and Liking on Instagram: The Reciprocal Relationships Between Different Types of Instagram Use and Adolescents' Depressed Mood. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(10), pp. 603–609. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0156

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method*. Continuum.

Granizo-Garrido, R. (2024). Futuros educadores en una sociedad tecnológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(1), 123–134. https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.442

Griffiths, M. D. (2005). Adicción a los videojuegos: una revisión de la literatura. *Psicología Conductual*, 13(3), pp. 445–462. https://go.docentes20.com/sbj7

Gylfason, H. F., Sveinsdottir, A. H., Vésteinsdóttir, V., & Sigurvinsdottir, R. (2021). Haters Gonna Hate, Trolls Gonna Troll: The Personality Profile of a Facebook Troll. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5722. https://doi.org/10.3390/ijerph18115722

Hernández, K., Yanez, J., & Carrera, A. (2017). Las Redes Sociales y Adolescencias. Repercusión en la actividad física. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), pp. 242–247. https://go.docentes20.com/swkt

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

Jasso Medrano, J. L., López Rosales, F., & Díaz Loving, R. (2017). Conducta adictiva a las redes sociales y su relación con el uso problemático del móvil. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(3), pp. 2832–2838. https://doi.org/10.1016/j.aipprr.2017.11.001

Jurado, P., & Justiniano, M. (2017). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Revista Boletín Redipe*, 4(12), pp. 26–36. https://go.docentes20.com/s3jgt

Lam, T. N., Jensen, D. B., Hovey, J. D., & Roley-Roberts, M. E. (2022). College students and cyberbullying: How social media use affects social anxiety and social comparison. *Heliyon, 8*(12), e12556. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12556

Lupano, M., & Castro, A. (2021). Rasgos de personalidad, bienestar y malestar psicológico en usuarios de redes sociales que presentan conductas disruptivas online. Interdisciplinaria *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), pp. 7–23. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.1

Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2021). Rasgos de personalidad, bienestar y malestar psicológico en usuarios de redes sociales que presentan conductas disruptivas online. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(2), pp. 7–23. https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.1

Marengo, L., Herrera Nuñez, L. M., Coutinho, T. V., Rotela Leite, G., & Strahler Rivero, T. (2015). Gamer o adicto? Revisión narrativa de los aspectos psicológicos de la adicción a los videojuegos. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 7(3), pp. 1–12. https://www.redalyc.org/pdf/4395/439543448001.pdf

Martín Critikián, D., & Medina Núñez, M. (2021). Redes sociales y la adicción al like de la generación z. *Revista de Comunicación y Salud*, 11, pp. 55–76. https://doi.org/10.35669/rcys.2021.11.e281

Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias.* Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), pp. 613–619. https://go.docentes20.com/sxwm

Mendieta, G. (2015). *Informantes y muestreo en investigación cualitativa*. Andina, 17(30), pp. 1148–1150. https://go.docentes20.com/sg8br

Moral Jiménez, M. de la V., & Fernández Domínguez, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(1), pp. 103. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029

Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de deprivación sociocultural. *Psicogente*, 23(44), pp. 1–22. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509

Okuda, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), pp. 118–124. https://go.docentes20.com/sgyw

Ortiz Torres, E. (2011). La dialéctica en las investigaciones educativas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), pp. 1–26. https://go.docentes20.com/sert

Rivera, R., & Cahuana, M. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Actualidades en Psicología*, 30(120), pp. 85–96. https://doi.org/10.15517/ap.v30i120.18814

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Rojas-Jara, C., Ramos-Vera, J., Pardo-González, E., & Henríquez-Caroca, F. (2018). Adicción a internet en adolescentes: una breve revisión. *Drugs and Addictive Behavior*, 3(2), pp. 267–281. https://doi.org/10.21501/24631779.2876

Silva, L. R. L., & Botelho-Francisco, R. Ed. (2020). Gestão de conteúdo de ódio no Facebook um estudo sobre haters, trolls e naysayers. *P2P E INOVAÇÃO*, 6, pp. 38–56. https://doi.org/10.21721/p2p.2020v6n2.p38-56

Sorokowski, P., Kowal, M., Zdybek, P., & Oleszkiewicz, A. (2020). Are Online Haters Psychopaths? Psychological Predictors of Online Hating Behavior. *Frontiers in Psychology*, 11. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00553

Spanou, K., Bekiari, A., & Theocharis, D. (2020). Bullying y maquiavelismo en la universidad a través del análisis de redes sociales. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), pp. 151. https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.096

Towbin, A. J., O'Connor, T., Perry, L. A., Moskovitz, J. A., Miñano, G. G., Regan, J., Hulefeld, D., Schwieterman, E., Hater, D., & Smith, R. L. (2020). Using informatics to engage patients.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
477-486

Pediatric Radiology, 50(11), pp. 1514–1524. https://doi.org/10.1007/s00247-020-04767-1

Tume Saba, L. M. (2020). *El uso de las TIC en los niños y niñas de educación inicial* [Trabajo académico de especialización]. Universidad Nacional de Tumbes. https://hdl.handle.net/20.500.12874/2548

Valbuena-Duarte, S., Marín-Tapia, K. A., & de la Hoz, A. P. (2019). Desarrollo de competencias en educación económica y financiera para la toma de decisiones informadas del ciudadano común. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1), pp. 95–109. https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1103

Valdemoros-San-Emeterio, M. Á., Sanz-Arazuri, E., & Ponce-de-León-Elizondo, A. (2017). Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria. *Comunicar*, 25(50), pp. 99–108. https://doi.org/10.3916/C50-2017-09

Valle Perís, M. (2022). Evolución y consecuencias de la hiperconectividad. *Proyecta56, an Industrial Design Journal*, 2, pp. 58–75. https://doi.org/10.25267/P56-IDJ.2022.i2.05

Vara Salas, R. P. (2018). *Adicción a los videojuegos y agresividad en estudiantes de secundaria de dos colegios privados de Villa María del Triunfo, 2017* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma del Perú. https://hdl.handle.net/20.500.13067/558

Velasteguí, P. H. (2019). La influencia del internet y su impacto en los adolescentes. *Explorador Digital*, 3(1), pp. 5–22. https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v3i1.342

Vicente-Escudero, J. L., Saura-Garre, P., López-Soler, C., Martínez, A., & Alcántara, M. (2019). Adicción al móvil e internet en adolescentes y su relación con problemas psicopatológicos y variables protectoras. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 12(2), pp. 103–112. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v12i2.10065

Viveros, E. (2019). El diálogo como fusión de horizontes en la comprensión hermenéutica de Gadamer. *Perseitas*, 7(2), pp. 341–354. https://doi.org/10.21501/23461780.3293

Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

ENSAYO

La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica

Teaching English: Global Challenges and Perspectives from Basic Education

Indira Xochiquetzalt Aviles-Bustamante[1], Martha Laura Alonso-López[2] y Ricardo Herrera-Navarrete[3]

[1]Universidad Hipócrates, Acapulco, México, email: indira.aviles.84@gmail.com
[2]Universidad Hipócrates, Acapulco, México, email: lau.alo187@gmail.com
[3]Universidad Hipócrates, Acapulco, México, email: ricardoherrera@uhippocrates.edu.mx

Recibido: Enero 19, 2026 | **Aceptado:** Mayo 19, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.798

RESUMEN

El aprendizaje del idioma inglés en la educación básica se configuró como un eje estratégico para el desarrollo social, económico y cultural en contextos globalizados, donde el dominio lingüístico amplió las oportunidades académicas, laborales e interculturales. El objetivo del estudio fue analizar críticamente los retos y las perspectivas globales de la enseñanza del inglés en la educación básica, en articulación con los principios del desarrollo sostenible. El ensayo se enmarcó en el paradigma crítico-social, bajo el método deductivo, con enfoque cualitativo, de tipo analítico-documental y con un diseño narrativo de tópico. El universo estuvo conformado por literatura científica reciente y por documentos de política educativa internacional. Como técnica, se empleó la revisión documental y, como instrumento, la matriz de análisis categorial, orientada a la comparación de políticas educativas y estrategias pedagógicas en distintos contextos. El análisis evidenció que la incorporación del inglés en la educación básica trascendió su carácter normativo y requirió una articulación efectiva entre las políticas públicas, la formación docente y el uso pedagógico de las tecnologías educativas. Asimismo, se identificaron avances y limitaciones en países como México, Brasil, Nepal, Finlandia y Ruanda, vinculados a factores estructurales, socioculturales y tecnológicos. Se concluyó que el fortalecimiento de la enseñanza del inglés desde edades tempranas constituyó una condición necesaria para promover la equidad, la competitividad y el desarrollo integral, aunque su efectividad dependió de la coherencia entre el diseño curricular, las condiciones contextuales y las estrategias de implementación educativa.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas, programas educativos, oportunidad laboral, inclusión social, ODS

ABSTRACT

This paper presents a critical theoretical analysis of the challenges and prospects of teaching English from elementary school onwards. To this end, it reviews several studies that help to justify and demonstrate how English language teaching is developed in different parts of the world, focusing on educational policies and teaching strategies. In this regard, various pieces of evidence are analyzed, identifying countries such as Mexico, Brazil, Nepal, Finland, and Rwanda with educational policies that address English language teaching from the basic level, attempting to fulfill the commitments of the 2030 Agenda and promote economic development by equipping their populations with language skills for integration into a globalized labor market. Finally, with the aim of improving learning levels, teachers are encouraged to implement strategies for teaching English that focus on information technologies, in order to achieve greater interest and motivation among students, particularly at the basic level.

KEYWORDS: Educational policies, educational programs, employment opportunity, social inclusion, SDGs.

Cómo citar

Aviles-Bustamante, I., Alonso-López, M., & Herrera-Navarrete, R., (2026). La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 487-497. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.798

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés en la educación básica se configuró como un eje estratégico para el desarrollo social, económico y cultural en contextos globalizados, donde el dominio lingüístico amplió las oportunidades académicas, laborales e interculturales. El presente ensayo tiene como objetivo analizar críticamente los retos y las perspectivas globales de la enseñanza del inglés en la educación básica, a partir de la revisión de experiencias internacionales y de su articulación con el desarrollo sostenible. En la actualidad, la globalización ha reconfigurado las dinámicas del mercado laboral, incrementando la demanda de capital humano con competencias lingüísticas, particularmente en inglés, considerado la lengua de la interacción internacional en ámbitos como el comercio, la ciencia y el entorno digital (SEP, 2017). Este escenario posiciona el aprendizaje temprano del inglés como un elemento estratégico para la inserción en redes globales de conocimiento y producción, así como para la construcción de trayectorias educativas y profesionales competitivas en sociedades interconectadas.

No obstante, la incorporación del inglés en la educación básica presenta tensiones estructurales que evidencian brechas entre el discurso político-educativo y las condiciones reales de su implementación. Estas tensiones se relacionan con limitaciones en la formación docente, desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos y la persistencia de enfoques pedagógicos tradicionales que restringen el desarrollo de competencias comunicativas. En este sentido, la educación se comprende como un sistema dinámico susceptible de transformación, cuya efectividad depende de la articulación entre actores, recursos y contextos socioculturales (Valdiviezo et al., 2025). Asimismo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, lo que implica fortalecer las políticas lingüísticas que contribuyan al aprendizaje a lo largo de la vida (Bhusal & Baral, 2025).

Frente a este panorama, diversas aproximaciones teóricas y empíricas han destacado la relevancia de integrar las tecnologías de la información en los procesos de enseñanza del inglés, así como de promover estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a contextos diversos. El desarrollo tecnológico ha ampliado las posibilidades de acceso al conocimiento y ha redefinido las prácticas educativas, generando nuevas oportunidades para el aprendizaje lingüístico mediado por entornos digitales (Zhang & Lu, 2025). De igual forma, estudios previos han evidenciado que la enseñanza temprana del inglés puede incidir en el diseño de políticas públicas orientadas al desarrollo del capital humano, con impactos en la competitividad económica y en la participación global (Montero et al., 2020). Sin embargo, estas propuestas también enfrentan limitaciones vinculadas a factores culturales, institucionales y pedagógicos que condicionan su efectividad.

En este contexto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida la enseñanza del inglés en la educación básica se configura como una política educativa efectiva para promover la equidad y la competitividad en contextos globalizados? A partir de este cuestionamiento, se examinan las convergencias y divergencias entre políticas educativas, condiciones contextuales y estrategias pedagógicas, con el propósito de aportar una comprensión crítica que oriente la transformación de los procesos de enseñanza del inglés en escenarios educativos contemporáneos. En este sentido, el estudio no solo analiza experiencias internacionales, sino que propone una comprensión crítica de la enseñanza del inglés en la educación básica como un proceso condicionado por tensiones estructurales entre la política educativa, el contexto sociocultural y las capacidades institucionales. Asimismo, se aporta una visión integradora que permite reinterpretar su implementación más allá de los enfoques normativos, orientándola hacia modelos educativos contextualizados y sostenibles.

Desarrollo

La enseñanza del idioma inglés en la educación básica trasciende su concepción como componente curricular, al configurarse como una decisión de carácter político, social y económico que incide directamente en la distribución de oportunidades y en la reproducción de desigualdades dentro de las naciones. En este marco, el presente desarrollo se orienta al análisis comparativo de políticas educativas implementadas en distintos contextos

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

internacionales, así como a la identificación de los desafíos estructurales que condicionan su efectividad, entre ellos las limitaciones en la formación docente, la desigualdad territorial y las brechas en el acceso a recursos tecnológicos. De igual manera, se examinan las implicaciones socioculturales derivadas de la incorporación temprana del inglés en los sistemas educativos, considerando las tensiones entre el discurso global que promueve su obligatoriedad y las realidades locales que limitan su implementación efectiva. En consecuencia, se sostiene que la eficacia de la enseñanza del inglés en la educación básica no depende exclusivamente de su inclusión normativa, sino también de la articulación coherente entre las políticas públicas, las condiciones contextuales y el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las dinámicas contemporáneas del aprendizaje.

La Enseñanza del Inglés: Relevancia y avance

El inglés se ha consolidado como una lengua franca en el contexto global contemporáneo, al constituirse en un medio de comunicación transversal en ámbitos científicos, económicos y socioculturales. Esta condición le otorga un valor estratégico en los sistemas educativos, particularmente en la educación básica, donde su aprendizaje temprano favorece el desarrollo cognitivo, la interacción intercultural y la ampliación de oportunidades en escenarios globalizados. En términos analíticos, la enseñanza del inglés no solo responde a una necesidad comunicativa, sino que también se articula con procesos de formación integral orientados a la construcción de competencias para la vida. Pese a las evidencias previas, su implementación efectiva requiere superar desafíos estructurales asociados a la disponibilidad de docentes calificados y al diseño de metodologías comunicativas pertinentes, cuya eficacia depende de su contextualización en la realidad sociocultural del estudiante para promover aprendizajes significativos.

Desde una perspectiva cuantitativa, la expansión del inglés como lengua global se evidencia en su amplia difusión y uso en diversos contextos geográficos. Datos reportados por la Secretaría de Educación Pública estiman aproximadamente 400 millones de hablantes nativos distribuidos en diversas regiones, mientras que países no anglófonos, como Suiza, han fortalecido su posicionamiento económico mediante altos niveles de dominio del idioma, en contraste con otros contextos donde persisten brechas significativas en el aprendizaje del idioma (SEP, 2017; Montero et al., 2020). Asimismo, se ha establecido una relación directa entre el nivel educativo y la probabilidad de dominio del inglés, lo que refuerza su carácter como indicador de desarrollo del capital humano (Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO], 2015). Para el año 2020, se estimaba que cerca de dos mil millones de personas utilizaban o aprendían el idioma, cifra que ha continuado en aumento debido a la expansión de los entornos digitales y de las tecnologías emergentes que facilitan el acceso al aprendizaje (Montero et al., 2020; Zhang & Lu, 2025).

En este contexto, las tecnologías de la información y la comunicación han adquirido un papel central en la transformación de los procesos de enseñanza del inglés, al posibilitar entornos interactivos, personalizados y centrados en el estudiante. Sin embargo, su incorporación demanda una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y la superación de paradigmas tradicionales que limitan la innovación educativa. En este marco, se reconoce que el idioma inglés no debe concebirse como patrimonio exclusivo de los países anglófonos, sino como un recurso global que requiere enfoques pedagógicos inclusivos y contextualizados (Dias & Puttin, 2024). En tensión con lo anterior, la práctica docente continúa influida por creencias pedagógicas arraigadas y por la formación inicial del profesorado, lo que incide en la selección de estrategias metodológicas y en la efectividad del proceso de enseñanza (Zhang & Lu, 2025).

Por otra parte, el estudiante asume un rol activo en su proceso formativo, lo que implica la necesidad de incorporar recursos innovadores que favorezcan su participación y el desarrollo de competencias comunicativas. Desde una perspectiva crítica, las estrategias basadas en metodologías activas y en el uso de tecnologías emergentes han demostrado su potencial para dinamizar el aprendizaje del idioma (Cedeño et al., 2024). Sin embargo, persisten limitaciones estructurales, como la brecha digital, la desigualdad en el acceso a recursos educativos y la prevalencia de enfoques tradicionales que dificultan la contextualización del aprendizaje. Estas condiciones representan desafíos críticos para las

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

políticas educativas, en particular en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia de educación. En consecuencia, la enseñanza del inglés en la educación básica se configura como una inversión estratégica en capital humano, con implicaciones directas para la competitividad económica y el bienestar social de las naciones.

La Educación Básica Escolar en el Mundo: Brecha y Tensión Política

La incorporación del idioma inglés en la educación básica responde a una tendencia global orientada al fortalecimiento de los sistemas educativos en función de exigencias internacionales y de dinámicas de competitividad. Sin embargo, su implementación evidencia una heterogeneidad significativa entre los contextos nacionales, lo que pone de manifiesto una tensión estructural entre el diseño normativo de las políticas educativas y las condiciones reales de su aplicación. En clave interpretativa, el análisis comparativo de distintos sistemas permite identificar que la inclusión del inglés no constituye, en sí misma, un indicador de efectividad, sino que su impacto depende de la articulación entre factores pedagógicos, institucionales y socioculturales.

En el caso de Nepal, la estructura del programa educativo de inglés en el nivel básico (Tabla 1) evidencia una organización progresiva por niveles de aprendizaje y de carga horaria, lo que sugiere una planificación curricular formalmente estructurada. En contraposición a esta perspectiva, los resultados muestran una brecha entre la planificación y su implementación, reflejada en el incumplimiento de los objetivos curriculares percibido por la comunidad educativa. Este desfase se atribuye a limitaciones en la formación docente, al insuficiente desarrollo de competencias pedagógicas y a la ausencia de innovación metodológica, lo que restringe la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bhusal & Baral, 2025). En este contexto, la tabla no solo describe la estructura del sistema, sino que también evidencia una contradicción entre el diseño educativo y los resultados alcanzados.

Tabla 1

Programa Educativo de Inglés en el Nivel Básico en Nepal.

Nivel escolar	Grados	Grupo de edad	Nivel de aprendizaje	Núm. asignaturas a impartir	Total de horas (por año)
Básico	Grado 1-3	5 a 7 años	Nivel 1	5	832
Básico	Grado 4-5	8 a 9 años	Nivel 2	7	1024
Básico	Grado 6-8	10 a 12 años	Nivel 3	7	1024

Nota. Niveles de aprendizaje de inglés en el sistema de educación básico de Nepal, retomado de Bhusal and Baral (2025).

En contraste, el modelo finlandés presenta una integración más coherente del idioma inglés desde etapas tempranas, sustentada en un currículo nacional que promueve la confianza del estudiante y una actitud positiva hacia el aprendizaje. La exposición constante al idioma en entornos cotidianos favorece su apropiación progresiva, lo que sugiere una alineación entre la política educativa, la cultura lingüística y las prácticas pedagógicas (Inha, 2025). Esta diferencia evidencia que la efectividad de las políticas lingüísticas no depende exclusivamente de su obligatoriedad, sino también de su contextualización y de su coherencia sistémica.

Por su parte, Ruanda introduce una dimensión crítica vinculada a factores socioculturales, en la que, a pesar de los avances en la paridad educativa, persisten barreras asociadas a la desigualdad de género que afectan la participación y el rendimiento académico en el aprendizaje del inglés. Estas limitaciones reflejan cómo las dinámicas culturales inciden directamente en la efectividad de las políticas educativas, lo que evidencia que la implementación curricular no puede desvincularse de las condiciones sociales en las que se desarrolla (Kuchah et al., 2024). En América Latina, Brasil plantea la necesidad de integrar enfoques de multialfabetización que articulen la enseñanza del inglés con la multimodalidad y la diversidad cultural, en respuesta a las demandas de una sociedad contemporánea caracterizada por la complejidad y la digitalización (Unesco, 2017; Dias & Puttin, 2024).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

En el contexto mexicano, la evolución de las políticas educativas orientadas a la enseñanza del inglés, representadas en iniciativas como el PNIEB y el PRONI, evidencia un esfuerzo por consolidar una estrategia nacional; sin embargo, la estructura del programa (Tabla 2) revela una planificación escalonada orientada al desarrollo progresivo de competencias lingüísticas. A pesar de ello, persisten debilidades en su institucionalización, seguimiento y evaluación, lo que limita el logro de metas como el nivel B2 del MCER proyectado a largo plazo (SEP, 2017; Montero et al., 2020). A la luz de lo anterior, la Tabla 2 permite identificar no solo la secuencia formativa propuesta, sino también la distancia entre la planificación estratégica y su implementación efectiva en el sistema educativo.

Tabla 2

Estructura del Programa "Estrategia Nacional de Inglés" en México.

Preescolar		**Primaria**				**Secundaria**			**Bachillerato**
3°	1°	2°	3°	4°	5°	6°	1°	2°	3°	1° a 3°
Ciclo 1			Ciclo 2		Ciclo 3		Ciclo 4			Ciclo 5
Etapa de contacto y familiarización			Etapa de competencia y dominio básicos del inglés							Etapa de competencia y dominio intermedio
Sensibilización			Aproximación		Desarrollo			Consolidación		
Escuchar			Hablar							
			Leer-Escribir							
Prácticas sociales del lenguaje										Práctica social y académica del lenguaje

Nota. La estructura del programa en México contempla dos niveles: el preescolar, la primaria y la secundaria conforman el nivel básico, y el bachillerato se considera el nivel medio superior. Retomado de la SEP (2017).

Asimismo, la crítica de Hernández-Fernández (2017) pone de manifiesto la ausencia de una política pública consolidada, caracterizada por la falta de continuidad, la opacidad de los resultados y los desacuerdos políticos que dificultan su implementación homogénea. A esta problemática se suma el impacto en la identidad profesional docente, en el que las exigencias institucionales pueden generar tensiones con las prácticas pedagógicas, lo que afecta la motivación y la permanencia en la profesión (Parr et al., 2025). Estas condiciones evidencian que las reformas educativas no solo requieren coherencia técnica, sino también la consideración de las dimensiones humanas y profesionales involucradas en su implementación.

En síntesis, el análisis comparativo de estos contextos permite sostener que la enseñanza del inglés en la educación básica se encuentra atravesada por una tensión constante entre el discurso globalizador que impulsa su obligatoriedad y las realidades locales que condicionan su implementación. Las evidencias analizadas, incluidas las estructuras curriculares presentadas en las Tablas 1 y 2, demuestran que la efectividad de estas políticas no depende exclusivamente de su diseño formal, sino también de la coherencia entre la formación docente, las condiciones socioculturales y las capacidades institucionales. En consecuencia, se plantea la necesidad de enfoques integrales que superen la lógica normativa y promuevan transformaciones estructurales en los sistemas educativos para garantizar una formación lingüística equitativa y sostenible.

Enseñanza del Idioma Inglés en la Educación Básica: Principales Desafíos

El análisis de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica revela que su implementación se ve condicionada por un conjunto de desafíos estructurales, socioculturales y pedagógicos que limitan su efectividad en diversos contextos internacionales. Aunque numerosos sistemas educativos han incorporado el inglés como una estrategia para fortalecer el desarrollo nacional, en muchos casos esta inclusión responde más a compromisos globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que a una planificación educativa contextualizada y sostenible. Esta situación evidencia una tensión entre la adopción normativa del

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

idioma y su apropiación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que condiciona los resultados en términos de calidad educativa.

Desde una perspectiva sociocultural, el caso de Ruanda pone de manifiesto cómo las dinámicas de género inciden directamente en el aprendizaje del inglés. A pesar de la alta participación femenina en el sistema educativo, las condiciones sociales asociadas a roles tradicionales, responsabilidades domésticas y prácticas culturales restrictivas limitan la participación activa de las estudiantes, lo que afecta su desarrollo académico (Kuchah et al., 2024). Este escenario evidencia que la enseñanza del inglés no puede desvincularse de las estructuras sociales en las que se inserta, ya que estas condicionan tanto el acceso como la calidad del aprendizaje y reproducen desigualdades en el desarrollo de competencias lingüísticas.

En el ámbito curricular, los hallazgos en Turquía evidencian que la articulación entre niveles educativos no garantiza, por sí misma, la efectividad del aprendizaje del idioma. Aunque se ha logrado coherencia en la secuencia formativa, persisten debilidades en la integración de las habilidades lingüísticas, particularmente en los procesos de evaluación, lo que limita el desarrollo integral de la competencia comunicativa (Baysal et al., 2022). Este caso pone de manifiesto la necesidad de superar enfoques de enseñanza fragmentados y avanzar hacia modelos integrados que articulen de manera efectiva los componentes del aprendizaje lingüístico.

Por su parte, en Ecuador se identifican desafíos asociados a factores pedagógicos y estructurales que inciden directamente en la calidad del aprendizaje del inglés. La prevalencia de metodologías tradicionales, caracterizadas por la repetición mecánica y la falta de contextualización, junto con limitaciones en la infraestructura y los recursos didácticos, particularmente en zonas rurales, restringe el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes (Torres & Estrella, 2022). Asimismo, la percepción negativa del proceso de enseñanza por parte del estudiantado refleja una desconexión entre las estrategias pedagógicas y sus intereses, lo que impacta en la motivación y en los resultados del aprendizaje.

En el contexto mexicano, los desafíos se vinculan principalmente con la evolución y consolidación de las políticas educativas orientadas a la enseñanza del inglés. A pesar de iniciativas como el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), su implementación ha sido parcial y desigual, lo que ha generado brechas significativas en el acceso y el dominio del idioma entre las regiones (Montero et al., 2020). La falta de obligatoriedad en todos los niveles de la educación básica, junto con la limitada cobertura inicial del programa piloto, evidencia una debilidad estructural en la política educativa que ha impedido su consolidación como estrategia nacional efectiva.

De manera transversal, estos casos evidencian que la enseñanza del inglés en la educación básica no puede comprenderse exclusivamente desde una perspectiva curricular, sino como un fenómeno complejo en el que confluyen variables políticas, culturales y pedagógicas. La evidencia analizada sugiere que factores como la desigualdad social, la formación docente, las prácticas pedagógicas y la disponibilidad de recursos educativos constituyen determinantes clave de la efectividad de las políticas lingüísticas. En este orden de ideas, la implementación de programas orientados al aprendizaje del inglés requiere enfoques integrales que articulen el desarrollo del capital humano con las condiciones contextuales de cada país.

En síntesis, los principales desafíos identificados ponen de manifiesto que la enseñanza del inglés en la educación básica enfrenta limitaciones estructurales que trascienden el ámbito educativo y se vinculan con dinámicas sociales y políticas más amplias. En consecuencia, su fortalecimiento requiere no solo de reformas curriculares, sino también de estrategias que integren dimensiones socioculturales, pedagógicas e institucionales, con el fin de garantizar una formación lingüística equitativa y pertinente en contextos globalizados.

La Enseñanza del Idioma Inglés: Perspectivas para un Aprendizaje Efectivo

El análisis comparado de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica evidencia que su fortalecimiento requiere la implementación de estrategias pedagógicas integrales que respondan a las demandas de un entorno global caracterizado por la transformación tecnológica y la creciente interdependencia económica. En este contexto, la

Cómo citar
Aviles-Bustamante, I., Alonso-López, M., & Herrera-Navarrete, R. (2026). La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 487-497. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.798

OPEN ACCESS

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

consolidación de competencias lingüísticas se vincula estrechamente con la formación de capital humano capaz de responder a las exigencias de sectores estratégicos como la educación, la salud, la tecnología y el comercio internacional. Estas dinámicas demandan profesionales con habilidades comunicativas en un lenguaje estandarizado, lo que posiciona al inglés como una herramienta transversal para la resolución de problemas en entornos complejos y globalizados.

Desde esta perspectiva, el dominio del idioma inglés establece una relación directa entre educación y desarrollo económico, al constituirse en un factor determinante de la inserción laboral y de la competitividad de los países. En consecuencia, diversos sistemas educativos han incorporado su enseñanza como componente obligatorio en la formación académica, en respuesta a procesos de globalización que han intensificado las interacciones científicas, tecnológicas y comerciales mediadas por este idioma (SEP, 2017; Montero et al., 2020). Este escenario ha impulsado la reconfiguración de políticas educativas orientadas a fortalecer las competencias lingüísticas desde etapas tempranas, con el propósito de ampliar las oportunidades de desarrollo individual y colectivo.

En paralelo, el avance de las tecnologías de la información ha transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, al reducir las barreras geográficas y ampliar el acceso a recursos educativos digitales. En consonancia con ello, el idioma deja de ser un patrimonio exclusivo de contextos anglófonos para consolidarse como un recurso global mediado por plataformas digitales y entornos virtuales de aprendizaje (Dias & Puttin, 2024). Asimismo, la incorporación de herramientas como la inteligencia artificial, la gamificación y la realidad aumentada ha generado nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias lingüísticas, al promover experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y centradas en el estudiante (Zhang & Lu, 2025).

Aun cuando lo anterior resulta consistente, la integración de estas tecnologías en el ámbito educativo plantea desafíos vinculados a la formación docente y a la resistencia al cambio en las prácticas pedagógicas. La evidencia sugiere que la efectividad de estas herramientas depende en gran medida de las competencias digitales del profesorado y de su capacidad para integrarlas de manera pedagógicamente significativa en el aula (Ye et al., 2022). En coherencia con lo anterior, la adopción de tecnologías no garantiza por sí misma la mejora del aprendizaje, si no se acompaña de procesos formativos que permitan transformar los enfoques tradicionales hacia modelos más flexibles e innovadores.

Desde una perspectiva didáctica, el análisis de las estrategias pedagógicas revela la coexistencia de enfoques tradicionales y metodologías activas en la enseñanza del inglés. Si bien las estructuras curriculares iniciales suelen centrarse en la adquisición de vocabulario básico y expresiones simples mediante la repetición, las nuevas generaciones demandan enfoques que integren el uso de tecnologías y promuevan la participación activa del estudiante (Inha, 2025). En este contexto, la gamificación se posiciona como una estrategia relevante para el desarrollo de habilidades lingüísticas, al generar entornos motivadores que favorecen la interacción y el aprendizaje significativo (Quevedo-Seminario, 2025; Dias & Puttin, 2024). Asimismo, tanto los entornos digitales como los juegos tradicionales, cuando incorporan elementos de retroalimentación y reconocimiento, contribuyen al fortalecimiento del vocabulario, la gramática y la competencia comunicativa (Zhang & Lu, 2025).

Por otra parte, el uso de la inteligencia artificial en la enseñanza del inglés ha demostrado su potencial para mejorar la planificación didáctica y personalizar los procesos de aprendizaje, facilitando el desarrollo de habilidades como la lectura, la escritura y la expresión oral. Sin embargo, también plantea desafíos relacionados con la dependencia tecnológica y la confiabilidad de la información, lo que exige una integración crítica y reflexiva de estas herramientas en el contexto educativo (Crompton et al., 2024; Zhang & Lu, 2025). En correspondencia con lo expuesto, el equilibrio entre la innovación tecnológica y el criterio pedagógico resulta fundamental para garantizar la calidad del aprendizaje.

Adicionalmente, el desarrollo de competencias léxicas continúa siendo un desafío en la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha impulsado la incorporación de recursos innovadores, como los cómics electrónicos, que favorecen la comprensión y la contextualización del lenguaje en entornos

Cómo citar
Aviles-Bustamante, I., Alonso-López, M., & Herrera-Navarrete, R. (2026). La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 487-497. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.798

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

digitales (Flores-González et al., 2024). Sin embargo, la efectividad de estas estrategias está condicionada por factores estructurales, como la brecha digital y la desigualdad en el acceso a recursos educativos, lo que limita su implementación en contextos vulnerables.

En conclusión, las perspectivas para un aprendizaje efectivo del inglés en la educación básica se orientan hacia la integración de enfoques pedagógicos innovadores, el fortalecimiento de las competencias docentes y la incorporación crítica de tecnologías emergentes. La evidencia analizada sugiere que el éxito de estas estrategias depende de la capacidad de los sistemas educativos para articular las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y contextuales, a fin de garantizar un aprendizaje equitativo, pertinente y sostenible en escenarios globalizados.

Por consiguiente, la enseñanza del idioma inglés en la educación básica se configura como un campo de tensiones entre las exigencias de la globalización y las capacidades reales de los sistemas educativos para responder de manera efectiva a dichas demandas. Si bien diversos marcos normativos han promovido su incorporación como componente obligatorio del currículo, la evidencia sugiere que esta inclusión no se traduce necesariamente en el desarrollo de competencias comunicativas, lo cual coincide con lo planteado por Bhusal y Baral (2025), quienes identifican una brecha significativa entre la planificación curricular y los resultados de aprendizaje. En contraste, experiencias como la finlandesa evidencian que la efectividad no radica en la obligatoriedad per se, sino en la coherencia entre la política educativa, la cultura lingüística y las prácticas pedagógicas (Inha, 2025), lo que introduce una primera tensión entre modelos centrados en la normativa y aquellos orientados a la contextualización.

Esta divergencia se profundiza al considerar los factores socioculturales que condicionan el aprendizaje del idioma. En este contexto, Kuchah et al. (2024) evidencian que, incluso en contextos donde se han alcanzado avances en la cobertura educativa, las dinámicas de género continúan limitando la participación efectiva de las estudiantes, lo que contrasta con enfoques más estructurales que atribuyen las limitaciones exclusivamente a deficiencias pedagógicas. Esta perspectiva sugiere que la enseñanza del inglés no puede analizarse únicamente desde una lógica didáctica, sino que debe comprenderse como un fenómeno atravesado por relaciones de poder, cultura y desigualdad social, lo cual coincide parcialmente con los planteamientos de Valdiviezo et al. (2025) sobre la naturaleza dinámica y transformadora de los sistemas educativos.

En el ámbito curricular, los hallazgos de Baysal et al. (2022) cuestionan la idea de que la articulación estructural del currículo garantiza la efectividad del aprendizaje, al evidenciar que la coherencia vertical no se traduce necesariamente en una integración funcional de las habilidades lingüísticas. Esta postura entra en tensión con modelos que priorizan la secuencialidad del contenido como eje central del aprendizaje y sugiere la necesidad de enfoques más integradores que articulen la evaluación, la práctica comunicativa y la contextualización del conocimiento. De manera similar, Torres & Estrella (2022) señalan que la persistencia de metodologías tradicionales limita el desarrollo de competencias, lo que refuerza la crítica a los modelos pedagógicos centrados en la repetición mecánica y desvinculados de la realidad del estudiante.

En el contexto latinoamericano, particularmente en Brasil y México, se observa una convergencia de desafíos asociados a la implementación de políticas educativas. Mientras Dias y Puttin (2024) proponen la incorporación de enfoques de multialfabetización como respuesta a la complejidad cultural y digital, Hernández-Fernández (2017) advierte sobre la fragilidad institucional de las políticas educativas, caracterizada por la discontinuidad y la falta de evaluación. Esta tensión entre la innovación pedagógica y la debilidad estructural revela que la transformación educativa no depende únicamente de la introducción de nuevas metodologías, sino también de la capacidad del sistema para sostener procesos de cambio a largo plazo. En este mismo sentido, Parr et al. (2025) introducen una dimensión crítica adicional al evidenciar el impacto de estas transformaciones en la identidad docente, lo que sugiere que las reformas educativas pueden generar resistencias cuando no consideran las condiciones profesionales del profesorado.

Por otra parte, el avance de las tecnologías educativas ha sido ampliamente reconocido como un factor potenciador del aprendizaje del inglés, aunque no exento de contradicciones. Zhang & Lu (2025)

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

destacan el potencial de herramientas como la inteligencia artificial y la gamificación para dinamizar el aprendizaje, lo que coincide con los planteamientos de Quevedo-Seminario (2025) y Crompton et al. (2024) sobre su impacto positivo en la motivación y personalización del aprendizaje. Sin embargo, Ye et al. (2022) advierten que la efectividad de estas tecnologías depende de las competencias digitales del profesorado, lo que introduce una tensión entre la innovación tecnológica y la capacidad institucional. En esta misma línea, el uso de recursos digitales, como los cómics electrónicos, propuesto por Flores-González et al. (2024), evidencia el potencial de las estrategias multimodales, aunque su impacto se ve limitado por la persistencia de la brecha digital.

En términos económicos, la relación entre el dominio del inglés y la competitividad global ha sido ampliamente documentada (SEP, 2017; Montero et al., 2020), lo que refuerza su posicionamiento como una inversión en capital humano. Aun así, esta perspectiva economicista entra en tensión con enfoques que enfatizan la dimensión sociocultural del aprendizaje, lo que plantea la necesidad de un equilibrio entre ambas visiones. Desde este planteamiento, la evidencia sugiere que la enseñanza del inglés no debe limitarse a su función instrumental, sino que debe integrarse en procesos formativos que promuevan la interculturalidad y la equidad.

En síntesis, el análisis desarrollado permite sostener que la enseñanza del inglés en la educación básica se encuentra atravesada por múltiples tensiones: entre la normativa y la práctica, entre la innovación y la capacidad institucional, entre el enfoque económico y la dimensión sociocultural. Estas tensiones no representan únicamente limitaciones, sino también oportunidades para reconfigurar los modelos educativos hacia enfoques más integrales y contextualizados. En consecuencia, se infiere que la efectividad de las políticas lingüísticas dependerá de la capacidad de los sistemas educativos para articular estas dimensiones de manera coherente, superando enfoques fragmentados y avanzando hacia una comprensión más compleja del aprendizaje en contextos globalizados.

En consecuencia, se infiere que la efectividad de las políticas lingüísticas dependerá de la capacidad de los sistemas educativos para articular estas dimensiones de manera coherente. En este marco, el presente estudio propone reinterpretar la enseñanza del inglés en la educación básica no como un componente curricular aislado, sino como un sistema complejo de interacciones entre factores políticos, pedagógicos y socioculturales, lo que permite avanzar hacia una comprensión más integral del aprendizaje en contextos globalizados.

Conclusión

La enseñanza del idioma inglés en la educación básica se consolida como un eje estratégico para el desarrollo integral de las sociedades contemporáneas, al incidir en la formación de capital humano, la equidad educativa y la competitividad global. El análisis realizado permite establecer que la efectividad de su implementación no depende exclusivamente de su incorporación al currículo, sino también de la coherencia entre políticas públicas, formación docente y condiciones socioculturales. Desde esta perspectiva, el estudio aporta una comprensión crítica que evidencia cómo las brechas estructurales, tecnológicas y pedagógicas condicionan el desarrollo de las competencias lingüísticas, lo que posiciona la enseñanza del inglés como un desafío sistémico que requiere abordajes integrales. En este sentido, el estudio aporta una perspectiva crítica que permite comprender la enseñanza del inglés como un fenómeno sistémico, superando enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en su incorporación curricular y orientando el análisis hacia la articulación entre políticas públicas, formación docente y condiciones socioculturales.

En relación con los objetivos planteados, se reconoce que la enseñanza del inglés tiene el potencial de incidir en el desarrollo económico y social, al facilitar la inserción en mercados laborales globalizados y promover la interacción intercultural. Sin embargo, este impacto se ve mediado por limitaciones asociadas a la desigualdad en el acceso a recursos, la insuficiente capacitación docente y la falta de articulación de las políticas educativas. En consecuencia, el fortalecimiento de esta área exige la consolidación de estrategias educativas sostenibles que integren enfoques pedagógicos innovadores, evaluación continua y mecanismos de seguimiento que permitan mejorar la calidad del aprendizaje en

Cómo citar
Aviles-Bustamante, I., Alonso-López, M., & Herrera-Navarrete, R. (2026). La Enseñanza del Idioma Inglés: Retos y Perspectivas Globales desde la Educación Básica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 487-497. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.798

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

distintos contextos, incluidos aquellos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad.

De cara al futuro, la enseñanza del inglés en la educación básica tenderá a consolidarse como una competencia transversal vinculada al desarrollo tecnológico y a la transformación de los sistemas educativos. En este escenario, se requerirá promover investigaciones que profundicen en la relación entre el aprendizaje lingüístico, los contextos socioculturales y los avances en tecnologías emergentes, así como en el impacto de estas variables en el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Asimismo, se recomienda fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías, ampliar la infraestructura digital en contextos desfavorecidos y diseñar políticas públicas que garanticen una implementación equitativa del aprendizaje del idioma. Estas líneas futuras permitirán avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, adaptativos y coherentes con las dinámicas globales del conocimiento.

Declaración de Conflictos de interés

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo que garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente ensayo no requirió aprobación de un comité de ética institucional, debido a su carácter documental, analítico e interpretativo, basado exclusivamente en literatura científica publicada y documentos de política educativa de acceso público. No se realizó intervención con participantes humanos ni se utilizaron datos personales, sensibles o identificables. Se garantizó el uso responsable de las fuentes, la correcta atribución de autoría, la integridad académica y la transparencia en el análisis crítico de la información.

Referencias

Baysal, H., Yedigöz Kara, Z., & T. Bümen, N. (2022). Articulation in English Language Curricula: A Systematic Analysis from Basic Education to Secondary Education. *Education and Science*, 47(209), 381-412. https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735

Bhusal, P. C., & Baral, R. K. (2025). Unfulfilled promises of diversity: a decolonial assessment of the basic level English education in Nepal. *Cogent Education*, 12(1), 2460251. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2460251

Cedeño, J. C., Álvarez, D. F., & Rosales, A. C. (2024). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través del arte escénico en la educación básica superior. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 12(1), 88-95. https://go.docentes20.com/rn8rz

Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology,* 55(6), 2503-2529. https://doi.org/10.1111/bjet.13460

Dias, R., & Puttin, A. B. (2024). A plataforma digital "Kahoot" na Educação Básica brasileira: Multiletramentos em inglês – diversidade e multimodalidade em ambiente gamificado. *Revista de Estudos da Linguagem*, 31(4), 1866-1890. https://doi.org/10.17851/2237-2083.31.4.1866-1890

Flores-González, N., Flores, V. C., & Hernández, M. Z. (2024). The Influence of E-Comics on English Lexical Competence in Virtual Higher Education. IAFOR Journal of Education, 12(2). https://doi.org/10.22492/ije.12.2.07

Hernández-Fernández, J. (2017). ¿Cuándo tendremos una verdadera política de enseñanza del idioma inglés? *Revista NEXOS.* México. https://go.docentes20.com/ryqs

Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO). (2015). *Inglés para la competitividad y la movilidad social: Propuesta de una Agenda Nacional*. https://go.docentes20.com/rzne2

Inha, K. (2025). "Words are repeated in your mind and then you remember": Young learners' beliefs about learning English at the beginning of Finnish basic education.

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
487-497

System, 130, 103612. https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103612

Kuchah, K., Adamson, L., Dorimana, A., Uwizeyemariya, A., Uworwabayeho, A., & Milligan, L. O. (2024). Silence and silencing in the classroom: Rwandan girls' epistemic exclusion in English medium basic education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(10), 4301-4315. https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2159031

Montero, K., De la Cruz, V., & Arias, J. C. (2020). El idioma inglés en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes*, 30(71), 55-64. https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924

Parr, G., Hicks, D., McGraw, A., & O'Mara, J. (2025). The Importance of Professional Identity in the Sustainability of the Secondary English Teaching Profession. *Changing English*, 1-19. https://doi.org/10.1080/1358684X.2025.2579796

Quevedo-Seminario, S. (2025). Impacto de la Gamificación en la Enseñanza del Inglés en Educación Inicial. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 431-442. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.650

Secretaría de Educación Pública **(**SEP). (2017). Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés. https://go.docentes20.com/rkk6z

Torres, C. A., & Estrella, L. G. (2022). Retos y desafíos en el proceso de aprendizaje del inglés: reflexiones y perspectivas. *Revista Scientific*, 7(24), 255-271. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.13.255-271

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2017). *Brasil: Perfil de educación.* https://go.docentes20.com/rp7p

Valdiviezo, M. H., Vera, L. S., Granda, M. K., & Rodríguez, L. d. C. (2025). La educación del siglo XXI: retos y oportunidades centradas en la innovación para el aprendizaje enseñanza de calidad y calidez. *Reincisol.*, 4(7), 3282-3304. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3282-3304

Ye, L., Kuang, M., & Liu, S. (2022). ICT Self-Efficacy, Organizational Support, Attitudes, and the Use of Blended Learning: An Exploratory Study Based on English Teachers in Basic Education. *Front Psychol*, 13, 941535. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.941535

Zhang, J., & Lu, J. (2025). Innovation of English language teaching mode in basic education under the integration of information technology. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(5), 1971-1982. https://doi.org/10.55214/25768484.v9i5.7354

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

ARTÍCULO

Pilar: Plataforma Intuitiva, Libre y Analítica para el Registro, Gestión y Análisis de Calificaciones

Pilar: An Intuitive, Free, and Analytical Platform for Recording, Managing, and Analyzing Grades

Jorge Méndez-González[1]

[1]Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro, Saltillo, Coahuila, México, email: jmendezg@hotmail.com

Recibido: Enero 21, 2026 | **Aceptado:** Mayo 28, 2026 | **Publicado:** Mayon 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.800

RESUMEN

La práctica educativa contemporánea se encuentra atravesada por procesos de transformación digital que ofrecen oportunidades para optimizar la enseñanza, la evaluación y la toma de decisiones pedagógicas. El estudio tuvo como objetivo diseñar, desarrollar e implementar una herramienta digital gratuita, ligera e intuitiva, denominada Pilar, orientada a automatizar la gestión de procesos evaluativos mediante analíticas visuales e inmediatas. La investigación se desarrolló bajo un paradigma tecnológico, con el método de ciencia del diseño, enfoque cuantitativo-descriptivo en la fase de validación, diseño tecnológico, tipo aplicado y corte transversal. La muestra estuvo conformada por 31 docentes universitarios voluntarios de áreas como las ciencias agrarias, la ingeniería y las ciencias sociales, con entre 5 y 25 años de experiencia docente. Se emplearon como técnicas la revisión documental, la ingeniería de software, las pruebas funcionales y la encuesta de validación; como instrumentos, se utilizaron una matriz de requerimientos, pruebas de funcionalidad y un cuestionario de 20 ítems, de los cuales 16 fueron reactivos cerrados con escala Likert. Los resultados evidenciaron que Pilar integró módulos para el registro académico, la configuración de rubros, el cálculo automatizado de promedios, la visualización de datos y la generación de reportes. Las pruebas funcionales mostraron estabilidad operativa en la mayoría de las funciones, mientras que la validación docente reflejó una alta valoración de la utilidad, la facilidad de uso y la eficiencia percibida. Se concluyó que Pilar constituyó una alternativa tecnológica viable para optimizar la gestión evaluativa y apoyar la toma de decisiones pedagógicas basadas en datos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación educativa, gestión de calificaciones, analíticas de aprendizaje, automatización docente, tecnología educativa.

ABSTRACT

Contemporary educational practice is permeated by processes of digital transformation that offer opportunities to optimize teaching, evaluation, and pedagogical decision-making. The study aims to design, develop, and implement a free, lightweight, and intuitive digital tool, called Pillar, aimed at automating the management of evaluation processes through visual and immediate analytics. The investigation unfolded under a technological paradigm, with the design science method, quantitative-descriptive approach in the validation phase, technological design, applied type, and cross-section. The sample is made up of 31 volunteer university teachers from areas such as agricultural sciences, engineering, and social sciences, with teaching experience of between 5 and 25 years. Document review, software engineering, functional tests, and validation testing were used as techniques; As instruments, they will use a matrix of requirements, functionality tests, and a questionnaire of 20 items, of which 16 were closed-ended with a Likert scale. The results showed that Pilar integrated modules for the academic record, the configuration of rubrics, the automated calculation of measurements, the visualization of data, and the generation of reports. The functional tests show operational stability in most of the functions, while the teaching validation reflects a high value of utility, ease of use, and perceived efficiency. It was concluded that Pilar constitutes a viable technological alternative to optimize evaluative management and support data-based pedagogical decision making.

KEYWORDS: Educational assessment, grade management, learning analytics, teacher automation, educational technology.

Cómo citar

Méndez-González, J. (2026). Pilar: Plataforma Intuitiva, Libre y Analítica para el Registro, Gestión y Análisis de Calificaciones. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 498-510. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.800

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

Introducción

La práctica educativa contemporánea se encuentra atravesada por procesos de transformación digital que ofrecen oportunidades para optimizar la enseñanza, la evaluación y la toma de decisiones pedagógicas. En este contexto, la gestión de calificaciones constituye una actividad recurrente del quehacer docente, estrechamente vinculada a la planificación didáctica, la retroalimentación formativa y el seguimiento del aprendizaje. La literatura reconoce que la evaluación es un componente clave del proceso de enseñanza-aprendizaje y que, cuando se apoya en datos confiables, puede orientar mejoras concretas en el desempeño estudiantil y en la práctica docente. En esta línea, las Analíticas de Aprendizaje permiten comprender con mayor profundidad los procesos educativos mediante el análisis de datos asociados al rendimiento, la participación y los contextos de los estudiantes (Ferguson, 2012). Asimismo, los estudios recientes evidencian un crecimiento sostenido de la transformación digital y de los métodos de enseñanza en la docencia universitaria desde 2015 (Rivas-Huaman et al., 2025), mientras que el fortalecimiento de las competencias docentes mediante tecnologías innovadoras mejora la comunicación y favorece ambientes de aprendizaje positivos (Suniaga, 2019).

No obstante, la evaluación continúa anclada a procedimientos manuales o semiautomatizados que generan una considerable carga administrativa para el profesorado. Cada semestre, un docente puede dedicar más de 50 horas exclusivamente a tareas relacionadas con el registro de calificaciones, el cálculo de promedios, la verificación de ponderaciones y la elaboración de informes, tiempo que podría destinarse a la mentoría personalizada, al diseño de experiencias de aprendizaje y a la creación de materiales didácticos más efectivos (Liow et al., 2024; Ruth & Hott, 2025). Esta situación desvía la atención de lo fundamental: el aprendizaje del estudiante. Además, el uso predominante de hojas de cálculo, como Excel, exige configurar fórmulas, estructuras y ponderaciones manualmente, lo que incrementa el esfuerzo cognitivo, el estrés docente y la probabilidad de errores difíciles de detectar. A ello se suma que la educación virtual ha evidenciado limitaciones en el conocimiento y uso de herramientas de evaluación en línea por parte de la comunidad educativa (Basogain-Urrutia, 2021).

Frente a esta problemática, la literatura ha identificado diversas soluciones tecnológicas orientadas a automatizar la gestión evaluativa y reducir la carga operativa del profesorado. Las hojas de cálculo, como Microsoft Excel o Google Sheets, se mantienen como recursos accesibles; sin embargo, requieren configuración manual, aumentan el tiempo invertido y elevan la probabilidad de errores humanos (Selwyn, 2016). Por su parte, las plataformas institucionales ofrecen mayor capacidad de análisis, aunque suelen ser costosas, complejas de implementar y poco adaptables a las necesidades específicas de distintos contextos educativos (Viberg et al., 2018). En respuesta, se ha ampliado el desarrollo de sistemas automatizados, modelos de inteligencia artificial y herramientas de analítica predictiva orientados a evaluar el desempeño estudiantil con mayor objetividad (Doak, 2023; Dada et al., 2025; Gomathy et al., 2025; Tejaswi et al., 2025). Asimismo, estudios recientes proponen herramientas ligeras, intuitivas y automatizadas para reducir tareas manuales, minimizar errores y liberar tiempo docente para la retroalimentación pedagógica (Weegar & Idestam-Almquist, 2023; Tejaswi et al., 2025).

Bajo esta premisa, la presente investigación tiene como objetivo diseñar, desarrollar e implementar una herramienta digital gratuita, ligera e intuitiva, centrada en la labor docente, denominada Pilar, orientada a administrar los procesos evaluativos de manera automática mediante la integración de analíticas de aprendizaje visuales e inmediatas. La propuesta busca responder a la necesidad de contar con una solución accesible que integre el registro diario de calificaciones, la automatización de ponderaciones, la visualización de datos académicos y la generación de reportes útiles para la toma de decisiones pedagógicas. En consecuencia, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿puede una herramienta digital diseñada específicamente para la práctica docente, que articule el manejo cotidiano de los procesos evaluativos con analíticas visuales del aprendizaje, disminuir la sobrecarga administrativa y cognitiva, minimizar las fallas humanas y favorecer la implementación de una evaluación formativa

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

continua en el aula, optimizando los métodos tradicionales?

Metodología

El estudio se desarrolló bajo un paradigma tecnológico, orientado al diseño, la construcción y la validación de una herramienta digital destinada a satisfacer una necesidad práctica en contextos educativos. Este paradigma priorizó la generación de soluciones funcionales a problemas reales de la práctica docente, en contraste con los modelos centrados exclusivamente en la explicación causal de los fenómenos educativos (Hevner et al., 2004; Wieringa, 2014). La investigación se sustentó en el método de ciencia del diseño, que permitió estructurar el proceso mediante la identificación del problema, la definición de requerimientos, el desarrollo del artefacto tecnológico, la verificación funcional y la validación externa de la propuesta (Hevner et al., 2004; Peffers et al., 2007). Desde esta perspectiva, el estudio se asumió como una investigación aplicada, con enfoque cuantitativo-descriptivo en la fase de validación, diseño tecnológico y corte transversal, debido a que la información se recolectó en un momento específico para valorar la funcionalidad, la utilidad y la facilidad de uso de la plataforma Pilar (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2020).

La población accesible estuvo conformada por docentes universitarios vinculados a las áreas de ciencias agrarias, ingeniería y ciencias sociales, quienes empleaban procedimientos manuales o semiautomatizados para la gestión de calificaciones. La muestra quedó integrada por 31 docentes universitarios voluntarios, con experiencia profesional de entre 5 y 25 años. La selección se realizó mediante un muestreo no probabilístico por voluntariado, debido a la disponibilidad de los participantes para explorar la plataforma y responder el instrumento de validación. Como criterios de inclusión, se consideró que los docentes tuvieran experiencia en registro de calificaciones, uso previo de hojas de cálculo o herramientas digitales para la administración académica, y disposición para participar en la prueba de la plataforma. Se excluyó a los participantes que no completaron la capacitación, no exploraron las funciones principales del sistema o no respondieron la totalidad del instrumento aplicado.

El entorno de validación correspondió a un contexto universitario, en el cual los participantes recibieron una capacitación colectiva de aproximadamente 30 minutos sobre el funcionamiento general de Pilar. Posteriormente, cada docente exploró de forma autónoma las funciones de la plataforma mediante ejemplos prácticos sobre la carga de estudiantes, la configuración de rubros, el registro de calificaciones, el cálculo automatizado de promedios, la visualización de datos y la generación de reportes. Este procedimiento permitió valorar la experiencia de uso en condiciones cercanas a la práctica docente cotidiana. La plataforma se desarrolló como una aplicación web de cliente único, distribuida en un único archivo HTML que integró HTML5, CSS3 y JavaScript (ES6+), lo que permitió su funcionamiento sin instalación, sin servidor externo y sin conexión permanente a internet. Además, se emplearon Bootstrap 5 para la interfaz, Chart.js para la visualización dinámica de datos académicos, XLSX.js (SheetJS) para la importación y exportación de datos, y la API de localStorage del navegador para el almacenamiento local de datos en formato JSON.

Las técnicas empleadas fueron la revisión documental, la ingeniería de software, las pruebas funcionales y la encuesta de validación. La revisión documental permitió identificar necesidades asociadas a la gestión docente de calificaciones y fundamentar los requerimientos iniciales del sistema. Las técnicas de ingeniería de software se utilizaron para definir los requerimientos funcionales, estructurar la arquitectura de la plataforma, construir prototipos iterativos y verificar la consistencia operativa de los módulos implementados. Las pruebas funcionales se aplicaron a más de 20 módulos de Pilar, con un rango de 30 a 60 ensayos por función, orientadas a comprobar la estabilidad de operaciones como copiar, pegar, guardar, cargar datos, calcular promedios, visualizar información y exportar registros. La encuesta de validación se aplicó a los 31 docentes participantes mediante un cuestionario de 20 ítems, integrado por 16 reactivos cerrados con escala Likert de cinco puntos y cuatro preguntas complementarias de caracterización o valoración general. La escala se organizó de 1 =

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

totalmente en desacuerdo a 5 = totalmente de acuerdo, con el propósito de valorar la utilidad, la facilidad de uso, la eficiencia percibida, la seguridad, la portabilidad y la aplicabilidad pedagógica de Pilar frente a estrategias convencionales basadas en hojas de cálculo genéricas (Doak, 2023; Parojenog, 2023).

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva. Para las pruebas funcionales se calcularon frecuencias de ejecución, tiempos de respuesta, porcentaje de éxito operativo y estabilidad por módulo, con el fin de identificar funciones óptimas, intermedias o críticas. Para la validación docente, se estimaron frecuencias absolutas, porcentajes, medias aritméticas e intervalos de confianza de los ítems del tipo Likert. Asimismo, se analizaron las respuestas relacionadas con el ahorro de tiempo percibido por materia, entendido como una estimación subjetiva de los docentes al comparar Pilar con sus procedimientos habituales de registro y de administración de calificaciones. Los resultados se organizaron en tablas y figuras para facilitar la interpretación de la eficiencia técnica, la aceptación docente y el potencial pedagógico de la plataforma. Durante todo el proceso se resguardó la confidencialidad de la información académica mediante su almacenamiento local, sin recurrir a servidores externos ni a servicios en la nube. La participación docente fue voluntaria, con fines académicos y de validación tecnológica, sin recolección de datos personales sensibles del estudiantado.

Resultados

Los resultados evidenciaron que Pilar se consolidó como una plataforma digital funcional para la gestión automatizada de calificaciones, al integrar módulos orientados al registro académico, a la configuración de rubros, al cálculo automático de promedios, a la visualización de datos y a la generación de reportes analíticos. Las pruebas funcionales mostraron un desempeño técnico favorable en la mayoría de las operaciones evaluadas, con tiempos de ejecución reducidos y altos porcentajes de éxito operativo. Asimismo, la validación realizada con docentes universitarios reflejó una percepción positiva de la utilidad, la facilidad de uso, la eficiencia y la aplicabilidad pedagógica de la herramienta frente a procedimientos tradicionales basados en hojas de cálculo. En conjunto, estos hallazgos indicaron que Pilar respondió al objetivo de diseñar una solución tecnológica orientada a disminuir la carga administrativa docente y favorecer el análisis inmediato del rendimiento académico.

Desarrollo Tecnológico y Estructura Funcional de Pilar

La plataforma Pilar integró un conjunto de funcionalidades para automatizar procesos de administración de calificaciones, asistencia, ponderaciones, reportes y visualización del rendimiento académico. Como se muestra en la Tabla 1, los módulos se organizaron en cinco áreas estratégicas: configuración y estructura del curso, registro y gestión de datos, dinamización del aula, análisis y visualización, y usabilidad y seguridad. Esta organización permitió identificar la relación entre cada funcionalidad del sistema y su utilidad pedagógica en la práctica docente.

Tabla 1

Matriz de Funcionalidades de la Plataforma Pilar y su Impacto Pedagógico.

Funcionalidad	Descripción Breve	Impacto Pedagógico
1. Configuración y Estructura del Curso		
Carga Inicial de Estudiantes	Importa listas de alumnos desde Excel, ya directo o mediante la adición manual.	Agiliza la configuración del curso para enfocarte en la planificación.
Creación y Ponderación de Rubros	Define las categorías de evaluación y sus pesos porcentuales mediante controles visuales.	Alinea la evaluación con los objetivos y comunica los criterios de manera transparente.
Definición de columnas	Añade columnas de calificación o de asistencia asociadas a un rubro específico.	Ofrece total flexibilidad para estructurar la evaluación en función de las actividades.
2. Registro y Gestión de Datos		

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

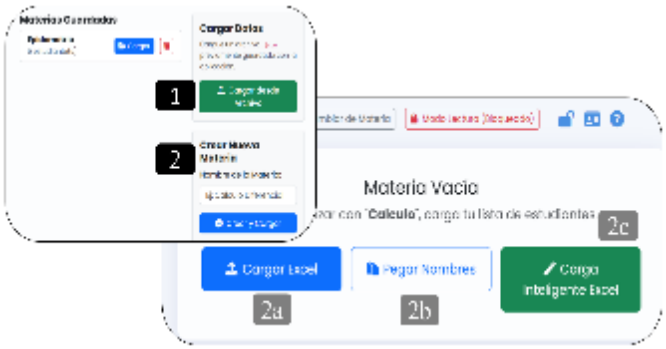
Registro de Calificaciones	Entrada de notas numéricas (0-10) o copia desde Excel.	Optimiza el tiempo de registro y asegura la consistencia de los datos.
Registro de Asistencia	Sistema de tres estados (Asistencia, Retardo, Falta) con un solo clic.	Facilita un seguimiento visual del compromiso e intégralo en la evaluación.
Edición Directa en Tabla	Edición de nombres y títulos de columna con doble clic.	Permite realizar correcciones y ajustes rápidos sin menús complejos.
3. Dinamización y Gestión del Aula		
Gestor de equipos	Crea equipos de forma manual o aleatoria y permite filtrar la vista.	Fomenta el aprendizaje colaborativo y simplifica la logística de los proyectos.
Ruleta de Participación	Selecciona al azar a un estudiante para fomentar la participación.	Dinamiza la clase, asegura una participación equitativa y reduce los sesgos.
4. Análisis de Datos y Visualización		
Cálculo Automatizado en Tiempo Real	Los promedios y la calificación final se recalculan de inmediato.	Provee una visión actualizada del rendimiento para ofrecer retroalimentación continua.
Visualización por colores	Las celdas se colorean según el rendimiento (de reprobado a excelente).	Permite detectar, a simple vista, patrones de rendimiento y estudiantes clave.
Generador de Informes (Dashboards)	Panel con estadísticas clave e histograma interactivo de calificaciones.	Traduce los datos en visualizaciones claras para diagnosticar la "salud" del grupo.
Análisis Narrativo Automatizado	Genera un informe en texto que interprete los datos clave del grupo.	Automatiza el análisis reflexivo y guía la planificación de intervenciones.
5. Usabilidad y Seguridad		
Autonomía y Portabilidad	Funciona sin conexión a internet y guarda los datos en local.	Otorga control total y privacidad de la información, sin depender de la red.
Bloqueo con contraseña	Opción para proteger la edición de datos mediante contraseña.	Añade seguridad para prevenir modificaciones no autorizadas.
Exportación a Excel	Descarga la tabla completa en un archivo.xlsx estándar.	Asegura la interoperabilidad para archivar o compartir registros.
Interfaz Intuitiva	Diseño basado en hojas de cálculo con atajos y menús contextuales.	Reduce la curva de aprendizaje y optimiza el flujo de trabajo del docente.

Nota. Desglose de los diversos módulos operativos de Pilar y de los recursos técnicos integrados en el software para sistematizar el control de los registros escolares, elaboración propia (2026).

La Figura 1 muestra la pantalla inicial de Pilar, organizada en alternativas de acceso y de creación de materias. La plataforma permitió cargar datos a partir de un archivo. JSON previamente almacenado en el navegador, crear una nueva materia desde cero e incorporar listados de estudiantes desde Excel mediante importación, pegado directo o carga inteligente. Esta última función permitió trasladar bases de datos previamente elaboradas en hojas de cálculo, incluidas las estructuras de rubros, subrubros y calificaciones, al entorno de Pilar. A partir de esta carga, el sistema automatizó la organización de las ponderaciones, la gestión de las calificaciones y el cálculo de la nota final.

Figura 1

Inicio de la Sesión.



Nota. Vista inicial de la plataforma Pilar, elaboración propia (2026).

La Figura 2 muestra dos pestañas principales de Pilar. La sección inicial, denominada “Panel de control”, concentra funciones relevantes como: 1) la administración de fechas destinada al registro de asistencia (en la Tabla General); 2) la organización de

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

rubros (ej. exámenes) y 3) de subrubros (examen 1, examen 2, etc.); 4) el ajuste personalizado de ponderaciones en cada rubro, las cuales pueden modificarse según los criterios del docente; 5) la incorporación o exclusión de rubros dentro de la calificación final; 6) la asignación de bonos adicionales a la nota definitiva; 7) el mínimo porcentual de asistencia; 8) el umbral de aprobación de la materia; y 9) la barra de ponderación, encargada de emitir advertencias automáticas conforme se ajustan los controles deslizantes, indicando si se supera el 100% o si aún falta porcentaje hasta completar el valor total (estos últimos no visibles en la figura).

Figura 2

Funciones de la Sección "Panel de Control".



Nota. Vista del "Panel de control" de Pilar, donde se concentran las funciones de gestión de asistencia, de rubros y subrubros, de ponderaciones, de criterios de acreditación y de ajustes de evaluación, elaboración propia (2026).

El producto más tangible de Pilar es la interfaz principal, denominada "Tabla General" (Figura 3), que integra las siguientes funciones: 1) almacenamiento del archivo de Pilar; 2) filtro destinado a la búsqueda de estudiantes; 3) alternativas orientadas a mostrar u ocultar cualquier rubro junto con sus subrubros; 4) cantidad de estudiantes dentro del grupo; 5) posibilidad de agregar participantes; 6) creación de grupos aleatorios o personalizados; 7) ruleta destinada a seleccionar participantes (con reemplazo y sin reemplazo); 8) elaboración de informes, que produce reportes grupales, identifica fortalezas y debilidades del grupo, así como estudiantes con deficiencias; y 9) exportación de la matriz principal a Excel, es decir, todo el contenido registrado con sus respectivos rubros y subrubros.

Posteriormente, se presenta la función correspondiente a: 10) pasar lista, la cual ofrece tres alternativas: a) mediante clics con el mouse; b) de forma similar al sistema de valoración con estrellas tipo Netflix; y c) de manera automática, sin necesidad de utilizar el ratón; 11) el registro de notas en cada subrubros, donde, después de capturarlas, se automatiza el promedio de cada rubro y, en consecuencia, la nota definitiva; 12) la opción de incluir o excluir cualquier subrubros con un clic rápido, ocultando o mostrando el ícono de ojo, acción

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

que automatiza toda la evaluación, tanto del rubro como de la nota final.

Figura 3

Funciones de la Sección "Tabla general".



Nota. Vista de la sección "Tabla general" de Pilar, que integra la gestión de estudiantes, la evaluación y la automatización de calificaciones en un único entorno; elaboración propia (2026).

La principal innovación de Pilar radica en la automatización integral de la administración de calificaciones: sin necesidad de fórmulas y con simples clics, la plataforma ejecuta y supervisa las operaciones, reduciendo el tiempo y los errores frecuentes propios de esquemas tradicionales como Excel. Esta lógica interactiva se complementa con el módulo de informes (Figura 4), que actúa como núcleo analítico al sintetizar las fortalezas y debilidades del grupo y facilita la elaboración de reportes orientados a la toma de decisiones pedagógicas. La herramienta de "Análisis Narrativo" resulta particularmente sólida en este sentido. Al generar un texto que expone los hallazgos estadísticos, la plataforma actúa como un asistente analítico y un andamiaje orientado a fortalecer la práctica reflexiva docente.

Figura 4

Módulo de Informe con Análisis Visual y Narrativo.



Nota. Ejemplo de salida del módulo de análisis narrativo que sintetiza el desempeño del grupo a partir de los datos registrados y facilita su interpretación pedagógica, elaboración propia (2026).

Asimismo, la incorporación de herramientas como la ruleta para la participación y la gestión de equipos amplía el alcance de Pilar más allá del ámbito evaluativo. Estas funcionalidades lo posicionan como un recurso de apoyo para las dinámicas de clase, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

promoviendo una participación más equitativa. Al situar a Pilar en el contexto de la innovación educativa, esta ocupa un nicho específico. A diferencia de los complejos Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS) institucionales, ofrece autonomía y simplicidad. En contraste con las hojas de cálculo, se encuentra preconfigurado con la lógica evaluativa y enriquecido con herramientas analíticas. El uso de local Storage y la protección mediante contraseña ("jmg") constituyeron una decisión de diseño consciente orientada a priorizar la privacidad, la independencia operativa y el acceso universal.

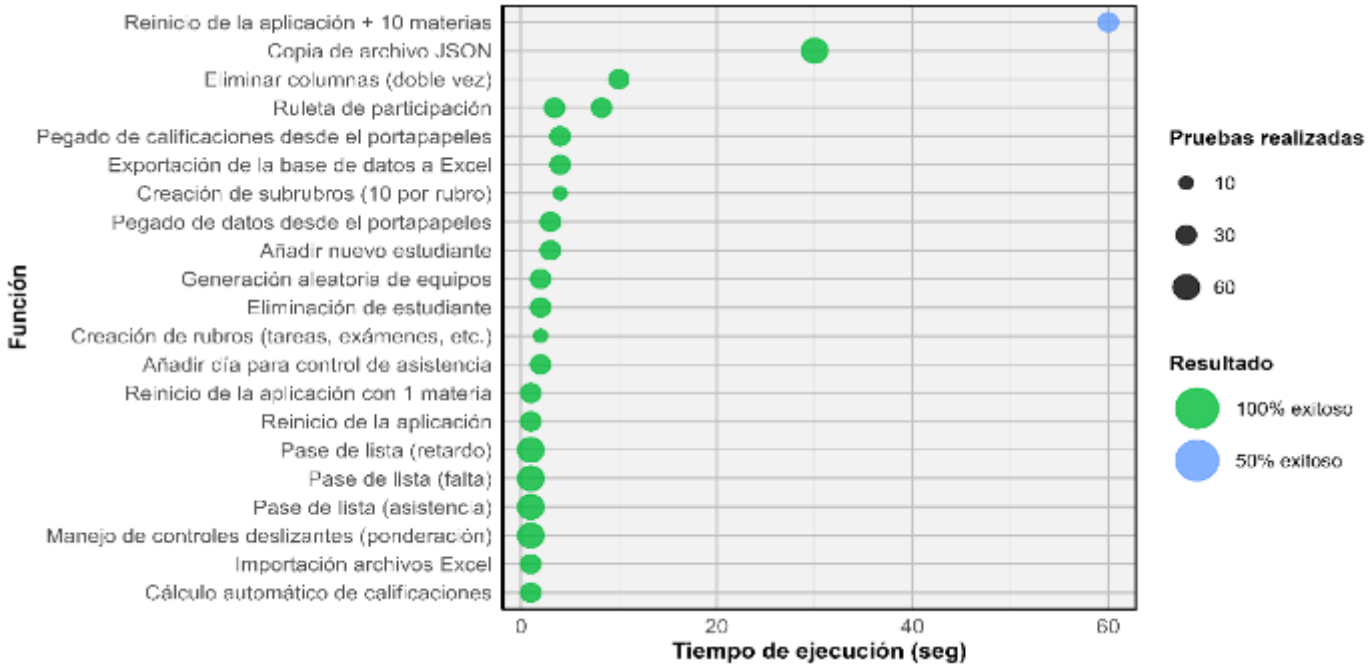
Pruebas de Funcionalidad de Pilar

Las pruebas funcionales permitieron evaluar la estabilidad operativa de Pilar en más de 20 funcionalidades. Cada función se sometió a entre 10 y 60 ejecuciones, que incluyeron acciones como copiar, pegar, guardar, cargar datos, calcular promedios, visualizar información y exportar registros. Los resultados mostraron que aproximadamente el 90% de las operaciones presentaron tiempos de ejecución inferiores a 2 segundos y un índice de éxito del 100%, lo que evidenció un desempeño técnico favorable en condiciones normales de uso.

No obstante, se identificó una función con desempeño intermedio: el reinicio de la aplicación con datos cargados de más de 10 materias simultáneamente. Esta operación alcanzó un 100% de éxito al trabajar con un solo archivo, pero presentó tiempos cercanos a 30 segundos y un índice de éxito del 50% al utilizar múltiples archivos. También se observó un caso crítico con un tiempo aproximado de 60 segundos, clasificado como no recomendable. En conjunto, las pruebas funcionales indicaron que Pilar alcanzó un alto rendimiento global en condiciones óptimas, aunque se reconoció la necesidad de optimizar el manejo simultáneo de múltiples materias o archivos.

Figura 5

Resultados de las Pruebas de Funcionalidad de la Plataforma Pilar.



Nota. Se muestran los tipos de pruebas, su número y resultados, realizados en la plataforma Pilar, elaboración propia (2026).

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

Validación Docente de la Plataforma Pilar

La validación docente se realizó mediante el análisis de 16 reactivos cerrados con una escala de Likert de 5 puntos. Los valores promedio se ubicaron entre 4.6 y 4.9, lo que mostró una apreciación alta y consistente de Pilar en el uso de hojas de cálculo en los aspectos evaluados. En la totalidad de los reactivos analizados, las medias fueron iguales o superiores a 4,6, lo que reflejó una percepción favorable de la utilidad, la facilidad de uso, la eficiencia operativa y la aplicabilidad pedagógica de la plataforma.

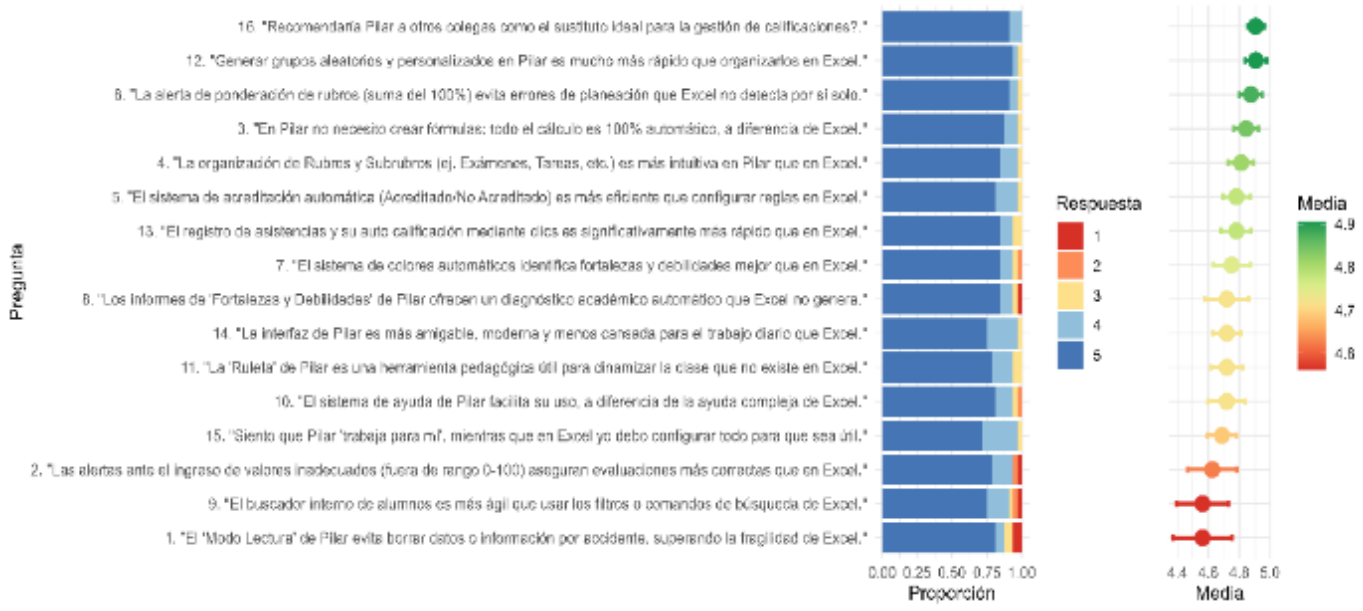
La distribución de frecuencias confirmó esta tendencia positiva. La opción 5 concentró el 82,62% de la frecuencia total, seguida de la opción 4 con 12,3%, mientras que la opción 1 alcanzó apenas el 0,98%. Los porcentajes más altos se observaron en los ítems relacionados con la generación de grupos aleatorios (93,75%) y con la alerta de ponderación de rubros y la recomendación de Pilar a otros colegas como sustituto ideal (90,62%). Los valores más bajos, situados entre 4.6 y 4.7, mantuvieron una valoración favorable, aunque presentaron una dispersión ligeramente mayor en las funciones vinculadas a la validación o al control.

En cuanto al ahorro de tiempo percibido, el 64,52% del profesorado encuestado reportó reducciones de 3 a 6 horas por materia al utilizar Pilar, mientras que el 29,03% estimó ahorros superiores a 10 horas. En conjunto, el 93,55% de los participantes percibió reducciones de 3 horas o más, lo que sugiere un impacto relevante en la gestión administrativa de las calificaciones. Este resultado debe interpretarse como una estimación perceptiva de los docentes participantes, derivada de la comparación entre Pilar y sus procedimientos habituales, principalmente basados en hojas de cálculo.

Los intervalos de confianza más estrechos se observaron en el ítem 16, correspondiente a la recomendación de Pilar a otros colegas, lo que indicó una mayor consistencia en esa valoración. En contraste, los intervalos más amplios se registraron en el ítem relacionado con el esquema de lectura de Pilar para el resguardo de datos; sin embargo, este reactivo mantuvo una media de 4,6 en la escala de Likert. Estos resultados indicaron que, aunque algunas funciones específicas requerían mayor familiarización, la valoración global de la plataforma se mantuvo alta y estable.

Figura 6

Resultados de las Pruebas de Validación de la Plataforma Pilar.



Nota. Se muestran los resultados de la validación de la plataforma Pilar (figura de la izquierda, frecuencias) e intervalos de confianza de la media (figura de la derecha), elaboración propia (2026).

Cómo citar
Méndez-González, J. (2026). Pilar: Plataforma Intuitiva, Libre y Analítica para el Registro, Gestión y Análisis de Calificaciones. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 498-510. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.800

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

En síntesis, los resultados mostraron que Pilar alcanzó un desempeño funcional favorable como herramienta digital para la gestión automatizada de calificaciones, con módulos operativos orientados al registro, cálculo, visualización, análisis y exportación de la información académica. Las pruebas técnicas evidenciaron estabilidad en la mayoría de las funciones evaluadas, aunque también permitieron identificar áreas específicas de optimización relacionadas con el manejo simultáneo de múltiples archivos o materias. Por su parte, la validación docente reflejó una valoración positiva de la utilidad, la facilidad de uso y la eficiencia percibida de la plataforma, así como una estimación favorable del ahorro de tiempo frente a procedimientos convencionales basados en hojas de cálculo. Estos hallazgos aportaron evidencia inicial sobre la pertinencia tecnológica y pedagógica de Pilar, sin desconocer la necesidad de continuar su evaluación en contextos educativos más amplios y mediante mediciones comparativas directas.

Discusiones

Los resultados permiten responder afirmativamente a la pregunta de investigación, aunque con un alcance inicial y no concluyente. Pilar muestra capacidad para articular la gestión cotidiana de calificaciones con analíticas visuales del aprendizaje, al integrar el registro académico, la ponderación automática, el cálculo de promedios, la generación de reportes y la visualización del rendimiento en una plataforma ligera y de uso local. La valoración docente evidencia una percepción favorable de su utilidad, facilidad de manejo y eficiencia frente a los procedimientos tradicionales basados en hojas de cálculo. Asimismo, el ahorro de tiempo reportado por los participantes sugiere que la herramienta contribuye a disminuir la carga administrativa percibida; no obstante, la reducción de errores, la disminución de la carga cognitiva y el fortalecimiento de la evaluación formativa deben interpretarse como efectos potenciales derivados del funcionamiento de la plataforma y de la percepción docente, no como impactos experimentales comprobados.

Estos hallazgos concuerdan con Langove & Khan (2024), quienes sostienen que los sistemas automatizados de calificación reducen la carga de trabajo del profesorado y favorecen una gestión más eficiente del proceso evaluativo. En el presente estudio, la mayoría de los docentes reporta ahorros de 3 a 6 horas por materia, mientras que un grupo menor estima reducciones superiores a 10 horas, lo cual coincide con la tendencia descrita por dichos autores sobre la optimización del tiempo docente mediante la automatización. También se observa correspondencia con Weegar & Idestam-Almquist (2023), quienes destacan que la reducción del trabajo asociado a la corrección y a la administración evaluativa permite liberar tiempo para actividades pedagógicas de mayor valor, como la planificación, la retroalimentación y el acompañamiento académico. En este sentido, Pilar se ubica en una línea de soluciones orientadas a desplazar el esfuerzo docente de la operación administrativa hacia la toma de decisiones pedagógicas.

La funcionalidad de carga masiva, registro automatizado y cálculo inmediato de promedios guarda relación con los planteamientos de Liow et al. (2024), quienes advierten que los procedimientos tradicionales de calificación, especialmente cuando dependen de operaciones manuales o semiautomatizadas, resultan propensos a errores y demandan una considerable inversión de tiempo. De manera similar, Cohenour & Hilterbran (2016) destacan el valor de los sistemas automatizados para reducir las inconsistencias operativas en los procesos de evaluación. En el caso de Pilar, los resultados funcionales muestran un desempeño favorable en la mayoría de las operaciones, con tiempos de ejecución inferiores a 2 segundos y altos índices de éxito operativo. Sin embargo, a diferencia de estudios centrados en la automatización de la corrección, Pilar no se limita a procesar calificaciones, sino que organiza rubros, subrubros, asistencia, visualizaciones e informes en un mismo entorno de gestión docente.

La aceptación favorable de la plataforma también es consistente con Doak (2023) y Parojenog (2023), quienes señalan que la facilidad de uso, la claridad de la interfaz y la reducción de la complejidad operativa son factores relevantes para la adopción de herramientas automatizadas por el profesorado. En este estudio, las medias de valoración entre 4.6 y 4.9 indican una percepción alta

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

y estable de la experiencia de uso. Este resultado se relaciona con el diseño intuitivo de Pilar, basado en una lógica cercana a la de las hojas de cálculo, pero enriquecido con automatización, controles visuales y generación de reportes. No obstante, la dispersión ligeramente mayor en las funciones vinculadas al resguardo de datos sugiere que algunos componentes técnicos requieren una mayor explicación, familiarización o rediseño para fortalecer la confianza del usuario en la gestión local de la información.

Los resultados también dialogan con Ferguson (2012), Banihashem et al. (2022), Amarasinghe et al. (2024), Gomathy et al. (2025) y Wong et al. (2025), quienes destacan el potencial de las analíticas de aprendizaje para transformar datos educativos en información útil para el seguimiento, la retroalimentación y la mejora de los procesos formativos. Pilar incorpora esta orientación mediante *dashboards*, histogramas, códigos de color y análisis narrativos automatizados que permiten visualizar tendencias de desempeño y generar reportes interpretativos. Esta contribución resulta relevante porque aproxima la analítica de aprendizaje a la práctica cotidiana del docente, sin depender necesariamente de plataformas institucionales complejas. De igual modo, el estudio coincide con Barradas-Arenas et al. (2023), quienes evidencian que las herramientas digitales de apoyo pueden contribuir al fortalecimiento del aprendizaje en contextos técnicos, siempre que se articulen con necesidades pedagógicas concretas.

Además, Pilar se diferencia de las soluciones tradicionales descritas por Selwyn (2016) y Viberg et al. (2018). Mientras las hojas de cálculo ofrecen accesibilidad, exigen configuración manual y pueden aumentar el riesgo de errores, las plataformas institucionales de Learning Analytics suelen requerir infraestructura, costos y procesos de implementación más complejos. Frente a estas dos alternativas, Pilar propone una solución intermedia: una herramienta ligera, gratuita y portátil, centrada en la labor docente. Esta característica representa una aportación relevante porque atiende una necesidad específica de gestión evaluativa sin imponer al profesorado una carga técnica excesiva. Sin embargo, esta ventaja también conlleva desafíos, especialmente en la escalabilidad, la interoperabilidad institucional, la seguridad avanzada y la gestión simultánea de múltiples archivos o materias.

Entre las principales limitaciones del estudio se reconoce que la validación se realizó con una muestra voluntaria de 31 docentes universitarios, por lo que los resultados no pueden generalizarse a todos los niveles educativos ni a la totalidad de los contextos institucionales. Además, el ahorro de tiempo se reportó como percepción docente y no mediante una medición experimental comparativa entre Pilar y hojas de cálculo. Tampoco se midió directamente la reducción de errores, la disminución de la carga cognitiva ni el impacto real en el aprendizaje de los estudiantes. A ello se suma que una función presentó un desempeño intermedio al trabajar con más de 10 materias simultáneas, lo que indica la necesidad de optimizar la gestión de múltiples archivos y fortalecer la estabilidad del sistema ante una mayor demanda operativa.

Como futuras direcciones, se propone realizar estudios longitudinales y comparativos que permitan medir objetivamente el tiempo de gestión, la frecuencia de errores, la carga cognitiva docente y el impacto de Pilar en la retroalimentación formativa. También resulta pertinente ampliar la validación a otros niveles educativos, áreas disciplinares e instituciones, con muestras más diversas y diseños metodológicos que incluyan comparaciones directas con hojas de cálculo o con plataformas institucionales. Desde el punto de vista tecnológico, se recomienda desarrollar versiones móviles para Android e iOS, fortalecer los mecanismos de sincronización y explorar módulos de analítica predictiva o de aprendizaje automático que permitan anticipar riesgos académicos, brechas de desempeño y necesidades de intervención pedagógica. De este modo, Pilar puede avanzar desde una herramienta de gestión evaluativa hacia un ecosistema de apoyo a la toma de decisiones docentes basado en datos.

Conclusiones

Este estudio es importante porque aporta una solución tecnológica funcional, gratuita y de arquitectura ligera para atender una necesidad recurrente en la práctica docente: la gestión automatizada de calificaciones. Pilar constituye una alternativa viable frente a procedimientos manuales o

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
498-510

semiautomatizados basados en hojas de cálculo, al integrar el registro académico, la configuración de rubros, el cálculo de promedios, la visualización de datos y la generación de reportes en un entorno local, intuitivo y sin depender de servidores externos. Los resultados muestran una valoración favorable por parte del profesorado participante y un ahorro de tiempo percibido en la gestión evaluativa, lo que posiciona a la plataforma como un recurso pertinente para optimizar los procesos docentes y fortalecer la organización de la información académica.

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, Pilar puede incidir en el futuro de la práctica docente al facilitar el tránsito desde un modelo de registro estático de calificaciones hacia una gestión evaluativa más dinámica, automatizada y orientada por datos. La automatización de rubros, ponderaciones y promedios permite que el profesorado destine menos tiempo a tareas operativas y concentre mayores esfuerzos en la retroalimentación, el acompañamiento académico y la toma de decisiones pedagógicas. Asimismo, la incorporación de analíticas visuales y reportes narrativos puede favorecer la detección temprana de patrones de rendimiento, apoyar el seguimiento de los estudiantes y contribuir al desarrollo de prácticas evaluativas más formativas, oportunas y centradas en el aprendizaje.

Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la validación de Pilar en distintos niveles educativos, áreas disciplinares e instituciones, con muestras más amplias y diseños comparativos que permitan medir de manera objetiva el ahorro de tiempo, la reducción de errores y la carga cognitiva docente frente a las herramientas tradicionales. También se sugiere desarrollar una versión móvil para Android e iOS, optimizar el manejo simultáneo de múltiples materias y fortalecer los mecanismos de seguridad, sincronización e interoperabilidad. Finalmente, será pertinente explorar la incorporación de módulos de analítica predictiva basados en inteligencia artificial, con el fin de anticipar riesgos académicos, identificar brechas de desempeño y mejorar la calidad de los reportes diagnósticos para la toma de decisiones educativas.

Agradecimientos

Agradecimiento a la Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro (UAAAN) por su apoyo fundamental en el desarrollo de Pilar, al brindar acceso a sus instalaciones del centro de cómputo y a sus recursos tecnológicos, así como por la valiosa participación de 31 docentes universitarios, quienes apoyaron la validación de la plataforma Pilar, brindaron retroalimentación y aportaron para agregar y mejorar sus funcionalidades.

Declaración de Conflictos de interés

La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo o en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

Los autores declaran que la presente investigación no recibió financiamiento de instituciones públicas, privadas ni comerciales y que se desarrolló con recursos propios, lo cual garantiza la independencia en el proceso de investigación.

Declaración de Ética

El presente estudio se desarrolló conforme a principios éticos de voluntariedad, confidencialidad, responsabilidad académica e integridad científica. La participación de los docentes universitarios en la validación de la plataforma Pilar fue voluntaria y se orientó exclusivamente a fines académicos e investigativos. No se recolectaron datos personales sensibles ni información identificable del estudiantado; asimismo, la información obtenida se trató de manera confidencial y se utilizó únicamente para evaluar la funcionalidad, la utilidad y la facilidad de uso de la herramienta. El diseño de la plataforma priorizó el resguardo de la información académica mediante el almacenamiento local, sin transferir datos a servidores externos ni a servicios en la nube.

Referencias

Amarasinghe, I., Michos, K., Crespi, F., & Hernández-Leo, D. (2024). Learning analytics support to teachers' design and orchestrating

tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(6), 2416–2431. https://doi.org/10.1111/jcal.12711

Banihashem, S. K., Noroozi, O., van Ginkel, S., Macfadyen, L. P., & Biemans, H. J. A. (2022). A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, *37*, Artículo 100489. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100489

Barradas-Arenas, U. D., Cocón-Juárez, J. F., Pérez-Cruz, D., & Vázquez-Aragón, M. R. (2023). El impacto de los simuladores en el aprendizaje de los sistemas digitales. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, *16*(*1*), 67-76. https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.350

Basogain-Urrutia, J. X. (2021). Evaluación en línea: Herramientas, limitaciones y alternativas en un contexto de pandemia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, *10*(*2*), 30-41. https://doi.org/10.37843/rted.v10i2.243

Cohenour, C., & Hilterbran, A. (2016). *Automated grading of Excel® workbooks using Matlab®*. En ASEE's 123rd Annual Conference & Exposition. New Orleans, LA.

Dada, I. D., Akinwale, A. T., & Tunde-Adeleke, T.-J. (2025). A Structured Dataset for Automated Grading: From Raw Data to Processed Dataset. *Data*, *10*(6), 87. https://doi.org/10.3390/data10060087

Doak, H. (2023). *Front-end for a semi-automated grading tool*. Wellington Faculty of Engineering Symposium. https://ojs.victoria.ac.nz/wfes/article/view/8396

Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *4(5/6),* 304-317. https://doi.org/10.1504/ijtel.2012.051816

Gomathy, C. K., Neethi, A. T., & Krishna, S. S. (2025). Automating student performance analysis using machine learning. *Singaporean Journal of Scientific Research*, 17(1), 62-70. https://doi.org/10.54216/JISIoT.170231

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Hevner, A. R., March, S. T., Park, J., & Ram, S. (2004). Design Science in Information Systems Research. *MIS Quarterly*, 28, 75-105. https://doi.org/10.2307/25148625

Langove, S. A., & Khan, A. (2024). Automated grading and feedback systems: Reducing teacher workload and improving student performance. *Journal of Advanced Data Science*, 13(4). https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.4.16

Liow, H. J. K., Yau, P. C. Y., Tang, L. M., Seow, C. K., & Cao, Q. (2024). *Peer-assessed (evaluated) automated grading system: A comprehensive exploration with emphasis on batch processing data visualization and rigorous peer evaluation*. En Proceedings of the 2024 International Conference on Artificial Intelligence and Teacher. Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3702386.3702404

Parojenog, R. C. (2023). Modified automated grading tool for senior high school advisers. *International Journal of Scientific Engineering and Science*, *7(11)*, 49-52. https://go.docentes20.com/bezc

Peffers, K., Tuunanen, T., Rothenberger, M. A., & Chatterjee, S. (2007). A design science research methodology for information systems research. *Journal of Management Information Systems*, *24*(3), 45-77. https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240302

Rivas-Huaman, R. G., Zarate-Custodio, D. M., Calderón-Gutiérrez, J. P., & Chávez-Farro, R. R. (2025). Análisis de la docencia universitaria a nivel mundial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, *18(2)*, 165-175. https://doi.org/10.37843/rted.v18i2.682

Ruth, B., & Hott, J. R. (2025). Auto-grading in Computing Education: Perceptions and Use. In *Proceedings of the 56th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE TS 2025)* (pp. 276–282). Association for Computing Machinery. https://doi.org/10.1145/3641554.3701900

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?*. Polity Press.

Suniaga, A. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. https://doi.org/10.37843/rted.v7i1.27

Tejaswi, D., Sravanthi, B. L., Devi, S. N., Sri, M. N. S., & Jahnavi, M. (2025). AI-based automated grading system and personalized feedback in higher education. *International Advanced Research Journal in Science, Engineering and Technology*, *12(4)*. https://doi.org/10.17148/IARJSET.2025.12460

Viberg, O., Hatakka, M., Bälter, O., & Mavroudi, A. (2018). The current landscape of learning analytics in higher education. *Computers in Human Behavior*, *89*, 98–110. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.027

Weegar, R., & Idestam-Almquist, P. (2023). Reducing workload in short answer grading using machine learning. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34*, 247–273. https://doi.org/10.1007/s40593-022-00322-1

Wieringa, R. J. (2014). *Design science methodology for information systems and software engineering.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-43839-8

Wong, B. T. M., Li, K. C., & Liu, M. (2025). The role of learning analytics in evaluating course effectiveness. *Sustainability*, *17*(*2*), 559. https://doi.org/10.3390/su17020559

Revista Tecnológica-Educativa DOCENTES 2.0
LA2017000128 | ISSN: 2665-0266 | ISNI: 0000 0005 0409 1664 | Ringgold ID 608948 | ROR: 037jqrk16
RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

ENSAYO

Justicia Social para la Niñez Migrante en la Educación Parvularia Chilena

Social Justice for Migrant Children in Chilean Preschool Education

Iskra Pavez-Soto[1] y Giannina Flores-Meza[2]

[1]Universidad Bernardo O'Higgins, Dirección de Investigación, Santiago, Chile, email: iskrapaz@gmail.com
[2]Universidad Católica del Maule, Curicó, Chile, email: gia.flores.meza@gmail.com

Recibido: Enero 12, 2026 | **Aceptado:** Mayo 15, 2026 | **Publicado:** Mayo 29, 2026 | **DOI:** 10.37843/rted.v19i1.796

RESUMEN

La educación parvularia chilena cuenta con más de 160 años de trayectoria e institucionalización. Actualmente, este nivel educativo enfrenta nuevos desafíos, tanto pedagógicos como sociales, derivados de la creciente llegada de flujos migratorios. El objetivo de este ensayo fue proponer una Matriz de Justicia Social para la niñez migrante en Educación Parvularia, con indicadores de derechos y de gestión de la diversidad. Este ensayo se enmarca en un enfoque cualitativo e interpretativo, de diseño narrativo y de carácter tópico. Se expone un breve recorrido histórico de la normativa jurídica, educativa y migratoria que garantiza el derecho a la educación de la niñez migrante. La Matriz de Justicia Social propuesta operacionaliza el concepto de reconocimiento señalado por Axel Honneth en las tres esferas formuladas por dicho autor: familia, Estado y sociedad. Cada esfera se desglosa en indicadores basados en estándares pedagógicos nacionales, con el propósito de comprobar y dar seguimiento a los procesos de reconocimiento de la justicia social en las prácticas pedagógicas desarrolladas por las comunidades educativas en establecimientos que imparten Educación Parvularia. Esta Matriz ofrece una lectura interpretativa de los marcos regulatorios y permite resignificar las prácticas educativas para avanzar hacia entornos formativos equitativos, sensibles a la diversidad y garantes de los derechos de la primera infancia. Finalmente, se presentan las conclusiones, las implicaciones teóricas, los límites del ensayo y una prospectiva de futuras líneas de investigación.

PALABRAS CLAVE: Educación inicial, niños y niñas, migración, reconocimiento, justicia social.

ABSTRACT

Chilean early childhood education has more than 160 years of development and institutionalization. Currently, this educational level faces new pedagogical and social challenges derived from increasing migratory flows. The objective of this essay was to propose a Social Justice Matrix for migrant children in early childhood education, with indicators related to rights and diversity management. This essay follows a qualitative and interpretive approach, with a narrative design and a thematic focus. It presents a brief historical overview of the legal, educational, and migration frameworks that guarantee migrant children's right to education. The proposed Social Justice Matrix operationalizes Axel Honneth's concept of recognition across the three spheres formulated by the author: family, State, and society. Each sphere is broken down into indicators based on national pedagogical standards, with the purpose of assessing and monitoring processes related to social justice recognition within the pedagogical practices developed by educational communities in early childhood education institutions. This Matrix offers an interpretive reading of regulatory frameworks and helps reframe educational practices to advance toward equitable learning environments that are sensitive to diversity and protective of early childhood rights. Finally, the essay presents its conclusions, theoretical implications, limitations, and future lines of research.

KEYWORDS: Early childhood education, boys and girls, migration, recognition, social justice.

Cómo citar
Pavez-Soto, I., & Flores-Meza, G. (2026). Justicia Social para la Niñez Migrante en la Educación Parvularia Chilena. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 511-522. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.796

OPEN ACCESS CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

Introducción

La Educación Parvularia chilena constituye un nivel educativo con más de 160 años de trayectoria e institucionalización, orientado a garantizar experiencias formativas tempranas desde principios de equidad, inclusión y desarrollo integral. En el escenario actual, este nivel enfrenta nuevas exigencias derivadas del aumento de niñas y niños migrantes en las comunidades educativas, lo que demanda revisar cómo se reconoce su diversidad cultural, lingüística, social y familiar. La presencia de la niñez migrante no solo amplía la composición de las aulas, sino que también interpela la capacidad del sistema educativo para garantizar el derecho a una educación inicial pertinente, justa y culturalmente sensible. En este marco, el objetivo del ensayo es proponer una Matriz de Justicia Social para la niñez migrante en Educación Parvularia, con indicadores de derechos y de gestión de la diversidad.

La relevancia actual del tema se sustenta en el incremento sostenido de la matrícula extranjera en el sistema educativo chileno y en la creciente presencia de niñas y niños migrantes en el nivel parvulario. En la última década, la matrícula extranjera aumentó desde un 0,6% en 2014 hasta cerca de un 5% en 2020, lo que equivale aproximadamente a 170 mil niñas, niños y adolescentes extranjeros matriculados mayoritariamente en escuelas públicas (Sanhueza, 2024). Asimismo, hacia 2020, las inscripciones de niñas y niños extranjeros en jardines infantiles alcanzaron 3.919 casos, equivalentes al 2,3% de la matrícula total, con mayor presencia de nacionalidades venezolana, haitiana, boliviana, colombiana y peruana (Flores-Meza & Garrido-González, 2024). Esta realidad evidencia la necesidad de avanzar desde el acceso formal hacia prácticas pedagógicas capaces de reconocer trayectorias migratorias, pertenencias culturales, diversidad lingüística y necesidades específicas de inclusión.

El alcance del ensayo se centra en la construcción de una matriz analítica orientada a evaluar el reconocimiento de la justicia social hacia la niñez migrante en Educación Parvularia. La propuesta se articula con el concepto de reconocimiento desarrollado por Axel Honneth y se organiza en tres esferas de actuación: familia, Estado y sociedad, las cuales permiten examinar condiciones afectivas, jurídicas e institucionales vinculadas con la inclusión educativa. Asimismo, el análisis incorpora una mirada crítica del adultocentrismo, al considerar que las niñas y los niños migrantes no deben comprenderse únicamente como sujetos receptores de políticas, sino también como protagonistas de experiencias educativas situadas (Rodríguez Pascual, 2025). Desde esta perspectiva, el aporte del ensayo consiste en operacionalizar un marco teórico de justicia social en una herramienta aplicable a comunidades educativas que atienden a la primera infancia migrante. En esta línea, reconocer socialmente a niñas y niños migrantes permite ampliar el análisis de la diversidad en culturas, idiomas y sociedades, aspecto fundamental para comprender la inclusión educativa desde una perspectiva intercultural (Millán-Gómez, 2024).

Metodológicamente, el ensayo se enmarca en el método inductivo, bajo el paradigma humanista, con enfoque cualitativo, de tipo interpretativo y con diseño narrativo-tópico. El análisis se sustenta en la revisión documental de referentes normativos, educativos y teóricos vinculados con infancia migrante, reconocimiento, justicia social, gestión de la diversidad y Educación Parvularia. Dado el carácter normativo y teórico del trabajo, se consideran documentos jurídicos, políticas educativas, orientaciones institucionales y literatura académica especializada, incluidos instrumentos de vigencia histórica y jurídica que resultan necesarios para comprender la garantía del derecho a la educación. La pregunta que orienta el desarrollo es: ¿cuáles son los principales indicadores de reconocimiento en materia de justicia social hacia la niñez migrante en los procesos de gestión de la diversidad en Educación Parvularia? A partir de esta interrogante, el ensayo busca aportar un referente teórico-metodológico que fortalezca la inclusión educativa, favorezca la evaluación de las prácticas institucionales y contribuya a la construcción de comunidades parvularias más justas, interculturales y sensibles a los derechos de la infancia migrante.

Desarrollo

En esta sección, en primer lugar, se revisan de forma descriptiva algunos instrumentos jurídicos de normativa educativa y migratoria implementados en

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

los últimos años, que permiten comprender un conjunto de leyes y programas destinados a garantizar derechos como parte del reconocimiento y la justicia social de niños/as migrantes en Chile. En segundo lugar, se presenta una definición conceptual de reconocimiento y justicia social, así como la matriz con sus indicadores para su aplicación en el nivel de Educación Parvularia.

Breve Recorrido Normativo

En 1990, durante la presidencia de Patricio Aylwin Azócar, el Estado chileno ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN o Convención) mediante el Decreto N° 830, de fecha 14 de agosto de 1990 (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1990). Esta convención internacional protege los derechos pertinentes a la niñez en nuestro país, sin duda, marca un paso en su reconocimiento como persona con derechos, ya que la Convención señala en su Artículo N° 2 que:

> Los Estados Parte respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales. (párr.1)

La educación parvularia en Chile es atendida integralmente por profesionales y técnicos especialistas en el área y se orienta específicamente a niñas y niños desde el nacimiento hasta los 6 años. También en el año 1990 se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Chile (LOCE) del Ministerio de Educación Pública (1990), que en su Artículo N° 6° reconoce el rol clave del nivel inicial:

> El nivel educativo que atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica, sin constituir antecedente obligatorio para esta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora. (párr. 14)

En 2007, mediante la Resolución Exenta N°6677 (20 de noviembre de 2007), que fija un convenio entre las instituciones de Ministerio del Interior y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2007)., con una de las acciones respecto a gestionar la diversidad para promover una justicia social en niñas y niños migrantes, que provocó cierta polémica atribuible a que MINEDUC (2022) señala que JUNJI tomará los resguardos institucionales necesarios para facilitar un ingreso oportuno de hijas e hijos de familias migrantes a sus programas de educación parvularia.

En educación parvularia no existen requisitos para el ingreso de niños/as; tampoco se permiten establecer diferencias injustas, de acuerdo con lo señalado por el Ministerio de Educación Pública (1990). Esta garantía de derechos permite comprender la necesidad de resguardarlos mediante normativas estatales.

En el año 2009 se promulgó la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE, 2009), que en su artículo 28 establece que, entre las características del nivel parvulario, se deben "desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009, p.11). Esta ley general garantiza el acceso de la niñez a la educación en el nivel inicial.

En el año 2015, se promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (MINEDUC, 2015), donde se señala que el sistema potenciará la eliminación de prácticas discriminatorias arbitrarias, con el fin de fomentar que los establecimientos educativos sean lugares que permitan el encuentro entre los y las estudiantes con distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad o religión. Esta normativa garantiza la igualdad de acceso a la educación parvularia en nuestro país.

Desde 2016, el MINEDUC viene publicando recomendaciones generales para el alumnado extranjero (Aguayo et al., 2024). En lo concreto, en el año 2016, se promulgan los Oficios Ordinarios N° 894-216 y N° 329-2017 del año 2016 que crea un dispositivo administrativo para integrar a niñas, niños y adolescentes en condición administrativa irregular, creando el llamado Identificador Provisorio Escolar (IPE), esta forma las niñas y los niños que se

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

encuentren en etapa escolar y posean un IPE se les permitirá matricularse en el sistema educativo chileno, además facilita al MINEDUC poder contar con los registros educativos mientras se gestiona dicha documentación identificatoria y respectiva subvención económica a los establecimientos educacionales (SJM, 2024). Mediante estas iniciativas se auguran mecanismos institucionales referentes a la inclusión educativa ofrecidos a la población infantil migrante que se encuentra en condición administrativa irregular.

En esta misma línea, Madariaga (2022) señala que el estudiantado extranjero con Identificador Provisorio Escolar se concentra principalmente en el primer ciclo de enseñanza básica, seguido por Educación Parvularia y educación científico-humanista, lo que confirma la relevancia de este dispositivo para garantizar trayectorias educativas desde los primeros niveles. En este escenario, los registros oficiales también evidencian la presencia de niñas, niños y adolescentes migrantes en condiciones de especial vulnerabilidad. En 2023 se registraron 543 ingresos por paso no habilitado correspondientes a personas migrantes menores de 18 años; de ellos, el 83,2% tenía entre 0 y 13 años. Si bien esta cifra fue menor que la registrada en 2022, se mantiene la tendencia observada desde 2021, donde los ingresos provienen mayoritariamente de niñas y niños menores de 14 años (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2024).

En el año 2017, la Agencia de Calidad de la Educación (ACDE, 2017) propone una gestión de la diversidad, entendida como "movilización, respuesta, atención y acogimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes" (p.9). En relación con ello, desde distintas instituciones gubernamentales se han publicado orientaciones, normativas y/o leyes que buscan apoyar los procesos de reconocimiento de niñas, niños y sus familias migrantes en los procesos educativos de parvulario. Esta documentación rescata el aporte de las poblaciones migrantes al proceso educativo inicial desde una perspectiva de formación integral.

En el año 2018, SdEP publica las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), que actualizan una primera publicación de 2001 y constituyen el referente curricular para este nivel en todo el territorio chileno. En dicho referente curricular, SdEP incorpora, dentro de los fundamentos de la educación parvularia, el área de inclusión, con énfasis en aquellas niñas y niños que requieren mayor resguardo: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, entre otros. Además de lo anterior, se atribuye a las niñas y los niños el valor correspondiente como miembros de una familia y de una sociedad, por lo cual SdEP (2018) reconoce explícitamente "la evolución del fenómeno migratorio en el país" (p.24), mediante su inclusión como un derecho.

También en 2018 se publicó el documento titulado "Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022" (MINEDUC, 2018), y en enero de 2024 se publicó una actualización: "Política de niños, niñas y estudiantes extranjeros". *Garantía del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad: educación parvularia, escolar y superior*. Como señala su subtítulo, se considera explícitamente garantizar, desde un enfoque de derechos, una trayectoria educativa para las personas extranjeras, desde el inicio y hasta el final de la educación chilena. Dicha actualización normativa resguarda y permite una oportuna gestión educativa de la inclusión de la niñez migrante en el nivel inicial.

En 2020, el MINEDUC (2020) publica los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) para los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sostenedores. Este documento constituye un "marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores" (MINEDUC, 2020, p.5). Estos se inscriben entre los requerimientos establecidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Dicha normativa pretende ser un soporte y un marco orientador para los establecimientos educativos en su proceso continuo, contribuyendo a asegurar la calidad de la educación para todas/os las niñas/os en Chile, de manera transversal e inclusiva, enfatizando la importancia del reconocimiento que cada cual merece.

En el año 2021 se promulgó la Ley de Migración y Extranjería N° 21.325, en la que se establecen, en los artículos N° 4, N° 17, N° 22 y N° 28, importantes aspectos relacionados con la gestión de la justicia social que afecta a niñas y niños migrantes en la educación parvularia, como, por

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

ejemplo, el reconocimiento de su interés superior, a la vez, como sujetos con derechos. En este sentido, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2021) reconoce que "el Estado adoptará todas las medidas administrativas, legislativas y judiciales necesarias para asegurar el pleno ejercicio y goce de los derechos de los niños y adolescentes" (p.4). Lo anterior regirá desde su llegada al país, independientemente de la situación migratoria que tengan sus padres o los adultos a su cargo. Las niñas/os extranjeras/os que incurran en alguna transgresión migratoria no serán sujetos a las sanciones previstas en la Ley de Migración y Extranjería, ya que se consideran sujetos a la máxima protección jurídica internacional.

Por otra parte, también se alude a que se deberá tener como principal consideración a colectivos vulnerables, como lo son niñas y niños migrantes. En relación con esta Ley de Migración y Extranjería, actualmente en la Cámara de Diputados se discute una modificación en cuanto a los Convenios Internacionales, para considerar los derechos e intereses superiores de niñas/os migrantes en etapa de educación inicial. Sin embargo, en relación con esta situación, Ureta (2024) señala que las niñas/os migrantes son escasamente considerados al acceder a su derecho a la educación. En este sentido, los procesos relacionados con gestión en educación parvularia forjan las posibilidades en cuanto al desarrollo en actividades estratégicas para beneficiar a los propósitos particulares en cada organización que favorecen mejores condiciones vitales y comunitarias, lo cual conduce, hacia el objetivo esperado (Ropa-Carrión & Alama-Flores, 2022).

En el año 2023, se publican las Orientaciones para la Acogida de Niñas y Niños Extranjeros en la Educación Parvularia (SdEP, 2023), que acercan la realidad de la migración a la educación parvularia, ya que consideran, entre otros aspectos, los contextos de aprendizaje, componente fundamental de las BCEP (2018). Mediante estas Orientaciones, SdEP (2023, p.4) espera fortalecer la inclusión de niñas/os extranjeros en la Educación Parvularia como primer nivel educativo, así como construir una sociedad desde una visión intercultural y respetuosa con la diversidad individual y particular. Esto se lleva a cabo mediante una adecuada orientación en gestión pedagógica, para lo cual será necesario considerar las características contextuales y la realidad, referentes a niñas y niños, familias y la comunidad educativa, como sujetos con derechos.

Tal como señala Sanhueza (2024), en el nivel inicial persisten necesidades asociadas a prácticas pedagógicas interculturales, recursos limitados y carencias en la formación continua de los equipos educativos. A ello se suman barreras idiomáticas que, en ocasiones, se han abordado mediante estrategias informales instaladas por los propios equipos pedagógicos, como el uso de traductores, aplicaciones u otros apoyos no siempre planificados. Esta situación evidencia la necesidad de orientaciones institucionales más sistemáticas para responder a la diversidad lingüística y cultural.

Las Orientaciones para la Acogida de Niñas y Niños Extranjeros en la Educación Parvularia (SdEP, 2023) señalan como necesidad actuar de manera intersectorial, organizada y regulada para efectuar una labor coordinada con las redes del territorio en todas aquellas acciones imperiosas para la protección integral infantil, además de orientar a sus familias sobre las oportunidades que poseen al residir en Chile. Barril (2022) menciona un modelo de gestión integral necesario para abordar las políticas del sistema de protección social que pretende mitigar las consecuencias de la multicausalidad vinculadas a las dificultades sociales. Así lo han resumido Zúñiga & López (2018): "es necesario develar aquellas formas de descontento y sufrimiento que se ocultan detrás de la fachada de integración social" (p. 272); para el caso puntual de niñas y niños migrantes, se deben contemplar plazos acotados y un accionar expedito (Celikates, Honneth & Jaeggi, 2023).

Asimismo, la SdEP (2023) advierte que el fenómeno migratorio relacionado con niñas y niños suele producirse a partir de decisiones adultas, lo que implica su incorporación a nuevos espacios educativos y un cambio significativo en sus trayectorias vitales. Por ello, la Educación Parvularia puede constituirse en un espacio de contención, acogida y apoyo, o bien en una barrera para la inclusión educativa y social si no cuenta con estrategias pertinentes.

En el año 2024, la SdEP publica el Informe final Migración y Educación Parvularia, realizado por la académica Susan Sanhueza, su objetivo es comprender la migración como uno de los desafíos

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

actuales de mayor complejidad para los países; ya que "las dinámicas migratorias, frecuentemente silencias e invisibles, afectan especialmente a niños, niñas, adolescentes y sus familias, potenciando las desigualdades sociales existentes" (Sanhueza, 2024, p.6); por lo tanto, los Estados deben comprometerse tanto ética como políticamente para asegurar el derecho a acceder a la educación en el nivel preescolar (Mora & Pavez-Soto, 2025).

Este breve recorrido histórico sobre la normativa promulgada por nuestro país da cuenta de un sostenido esfuerzo y de una creciente voluntad de garantizar la educación inicial como derecho para la niñez migrante, resguardar su plena inclusión en la sociedad que la acoge y velar por su mayor desarrollo, tal como estipula la Convención. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, aunque este marco normativo promueve el acceso, su implementación no siempre garantiza una experiencia educativa equitativa y respetuosa con las particularidades culturales. Por ejemplo, en el ámbito curricular no siempre se contempla la diversidad lingüística y cultural, lo que puede dificultar el desarrollo integral de las niñas y los niños extranjeros.

Marco Conceptual: Reconocimiento y Justicia Social

Tal como se ha mencionado con anterioridad, la noción de reconocimiento propuesta por Axel Honneth se ha convertido en la médula normativa de los esfuerzos políticos y emancipatorios en el marco de las sociedades actuales complejas (Honneth, 2006). En el ámbito migratorio del nivel parvulario, resulta relevante considerar sus derechos, toda vez que, según el filósofo recién citado, "las ideologías que deben ser efectivas en virtud del reconocimiento social no pueden contribuir a la exclusión de los grupos de personas sino a su integración" (Honneth, 2006, p.147). Dicho reconocimiento no debe limitarse a meras palabras o expresiones simbólicas, sino que debe ir acompañado de hechos tangibles. Como señala Honneth (2006), "un acto de reconocimiento queda de alguna manera incompleto mientras no desemboque en modos de conducta que pongan de manifiesto también de forma efectiva el valor articulado" (p.146).

El concepto de reconocimiento propuesto por Honneth ofrece un marco normativo pertinente para comprender a qué se refiere la justicia social en educación inicial, al situar las relaciones intersubjetivas como fundamento del desarrollo moral y social en la infancia. En los contextos educativos tempranos, las interacciones cotidianas entre niñas y niños migrantes, sus familias y la comunidad educativa configuran experiencias de reconocimiento que fortalecen la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, dimensiones centrales para la construcción de su identidad. Desde esta perspectiva, el nivel de Educación Parvularia puede concebirse como un espacio institucional en el que las prácticas pedagógicas favorecen relaciones valóricas en la sociedad, contribuyendo al ejercicio ciudadano de sujetos que también pueden participar en la vida social.

Según Quiñones et al., (2025), en educación inicial ocurren procesos de conflictos, cooperación y participación infantil que constituyen escenarios idóneos para que niños/as migrante despliegue sus "luchas por el reconocimiento", evidenciando el carácter relacional de justicia social durante los primeros años de vida. De acuerdo con Zúñiga y López (2018), el reconocimiento de Axel Honneth se organiza en tres esferas: la familia, el Estado y la sociedad civil (Celikates et al., 2023). A continuación, dichas esferas se adaptan, se presentan e integran al ámbito de la presencia de la niñez migrante en la Educación Parvularia chilena.

Esfera Afectiva: Amor y Familia. La familia corresponde a la esfera afectiva o del amor, entendida en un sentido amplio, como cuidado y atención. Lo cual, en la educación parvularia, tiene un gran sentido, ya que cuando las niñas y los niños ingresan al nivel inicial, lo hacen con el acompañamiento y el apoyo conjuntos de sus familias. Por lo cual, el reconocimiento social no solo se dirige a cada sujeto en particular, sino también a esa madre, ese padre y/o tutor o adulto responsable. La familia es reconocida en el ámbito de la educación parvularia como el primer ente educador. Por otra parte, el ámbito familiar se presenta explícitamente en el marco curricular del nivel inicial como uno de los contextos para el aprendizaje infantil temprano.

Esfera Jurídica: Estado de Derecho. Corresponde al actuar del Estado, que, en este caso,

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

debe garantizar el cumplimiento de los derechos normativamente estipulados, lo cual se refleja en las orientaciones curriculares del nivel educativo, así como en las normativas y/o leyes establecidas en marcos jurídicos que garantizan el bienestar de niñas y niños migrantes. Como ya vimos, uno de los principales reconocimientos sociales realizados por Chile es la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, en agosto de 1990; el anterior resulta ser el tratado con mayor adherencia histórica, con un alto nivel de consenso, aunque ha sido criticada por su baja intensidad (Pavez et al., 2025).

Con sustento en este nuevo contexto regulatorio, se establece el marco normativo, tanto pedagógico como legal, para el funcionamiento de los establecimientos que imparten educación parvularia.

Esfera Social: Aprecio Social. Finalmente, esta se refiere al ámbito de la sociedad civil. En el marco de la educación parvularia, esta es concebida en conjunto con los grupos familiares, ya que se refiere al mismo contexto para el aprendizaje infantil temprano, que se presenta en el marco curricular y que lleva por nombre: "Contexto Familia y Comunidad Educativa".

Para este instrumento, una sociedad o, en este caso, una comunidad educativa está compuesta por los actores intervinientes en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, que pueden ser agentes educativos, redes comunitarias, organizaciones o instituciones locales. También es necesario considerar que cada sociedad que interviene en este establecimiento educativo, al igual que las familias, posee características propias, de acuerdo con el contexto en el que se encuentre inserta, lo cual puede o no favorecer la justicia social para la niñez migrante.

Es entonces, bajo estas tres esferas, donde se materializa una justicia social para niños/as migrantes, pues simboliza una aceptación intrínseca en esta sociedad. Atendiendo a una justicia social que, para Revuelta & Hernández-Arencibia (2019), constituye "garantía de las condiciones sociales para el reconocimiento mutuo" (p.335). Así, el concepto de justicia social se establece como un proceso identitario y de autoformación que contempla una identidad práctica para cada persona a lo largo de su vida. Roggerone (2025) menciona que este proceso es central para formarse identitariamente y constituye un medio fundamental dentro del ciclo de enseñanza y aprendizaje, ya que, mediante relaciones sociales se construye nuestro sentido del yo, sosteniendo que los individuos configuran su identidad y autoestima desde relaciones sociales articuladas con la aprobación y reconocimiento mutuo.

Propuesta: Matriz de Justicia Social para la niñez migrante en la Educación Parvularia

En concordancia con lo expuesto anteriormente, lo primero que se puede proponer es una necesidad relacionada con involucrar directamente a los principales partícipes del proceso migratorio: niñas/os, sus familias, los agentes, así como las comunidades educativas, en un rol protagónico respecto de sus intereses y necesidades, según cada contexto en particular. La SdEP (2023) señala que es relevante que las comunidades educativas impulsen acciones de acogida, contribuyendo así a una inclusión educativa que promueva el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de niñas/os extranjeros en este nivel educativo.

En coherencia con lo mencionado, Zegarra-Valladolid & Velazco-Cueva (2025) destacan como necesidad asegurar un aporte cultural desde los países de origen presentes en aulas chilenas; este desafío se manifiesta, además, como urgencia de desarrollar integralmente a niñas/os con una mirada tanto de igualdad y equidad como de justicia social.

Para guiar este trabajo inclusivo, es recomendable realizar un diagnóstico y un seguimiento de los ámbitos socialmente garantizados en los grupos infantiles migrantes. Para lograr este objetivo, se propone a continuación una Matriz de Justicia Social que permitirá (re)conocer su grado en su cumplimiento con base en el comportamiento dado por estas esferas, bajo un trabajo tanto intersectorial, como colaborativo los/as actores involucrados en cada comunidad educativa.

Para la construcción de esta Matriz de Justicia Social se han revisado y articulado los documentos normativos existentes, tales como los EID (MINEDUC, 2020) para los establecimientos que imparten educación parvularia, así como las Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la educación parvularia (SdEP, 2023),

Cómo citar
Pavez-Soto, I., & Flores-Meza, G. (2026). Justicia Social para la Niñez Migrante en la Educación Parvularia Chilena. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), 511-522. https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.796

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

que orientan de manera actualizada las acciones a llevar a cabo. Para generar un puntaje que evalúe de manera objetiva cada indicador, se presentan a continuación los criterios evaluativos; ver Tabla 1:

Tabla 1

Criterios para Determinar el Grado de Justicia Social de la Niñez Migrante, dentro de los Establecimientos de Educación Parvularia.

Grados de justicia social		
Mínimo (1)	**Medio (2)**	**Pleno (3)**
Experiencias del niño/a y familia se manifiesta de manera escasa o nula	Experiencias del niño/a y familia que generalmente se manifiesta	Experiencias del niño/a y familia que siempre se manifiestan

Nota. Para la aplicación del marco analítico presentado se deben considerar los descriptores asociados a los grados de justicia social, elaboración propia (2024).

Los criterios expuestos se deben considerar para la evaluación del presente marco analítico, ya que permiten valorar su coherencia teórica, pertinencia normativa y aplicabilidad en contextos reales de Educación Parvularia. Su incorporación favorece una lectura integral de la justicia social hacia la niñez migrante, al articular el reconocimiento de derechos, la gestión pedagógica de la diversidad y las condiciones institucionales necesarias para garantizar procesos educativos inclusivos. Asimismo, estos criterios orientan la identificación de prácticas, tensiones y vacíos en las comunidades educativas, permitiendo observar si las acciones desarrolladas responden efectivamente a las necesidades culturales, lingüísticas, familiares y sociales de niñas y niños migrantes. En este sentido, el marco analítico no solo cumple una función descriptiva, sino también valorativa y proyectiva, al ofrecer referentes para revisar, fortalecer y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva de reconocimiento, equidad e inclusión. A partir de estos criterios, la Tabla 2 presenta la Matriz de Justicia Social de la niñez migrante, organizada según las tres esferas de reconocimiento social propuestas: afectiva, jurídica y social.

Tabla 2

Matriz de Justicia Social de la Niñez Migrante con Indicadores en los Establecimientos de Educación Parvularia.

Esferas de reconocimiento social y comportamiento	Experiencias del niño/a y familia de acuerdo con los grados de justicia	Grados de justicia social		
		Mínimo (1)	Medio (2)	Pleno (3)
Afectiva: Amor y familia	Reconocimiento tridimensional de los integrantes del núcleo familiar.			
	Relaciones recíprocas entre agentes educativos, niños/as y familias.			
	Promoción del buen trato mediante interacciones respetuosas, afectuosas, sensibles e inclusivas con niños, niñas y familias.			
	Espacio educativo, tanto interno como externo, que incorpore la diversidad cultural.			
	Las prácticas pedagógicas incorporan la participación de niños/as y familias migrantes, considerando sus características e intereses.			
Jurídica: Estado de derecho	El establecimiento educativo define responsabilidades en la gestión de la diversidad.			
	Participación activa de los/as principales involucrados/as en la gestión pedagógica.			

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

	Existencia de un protocolo de acogida para niños/as y familias.
	Cumplimiento integral de los derechos de NN.
	Acceso expedito a información.
	Trabajo intersectorial articulado.
	Incorporación de la diversidad cultural, dentro de los procesos de gestión pedagógica.
	Los diversos componentes de los marcos curriculares de la educación parvularia se incorporan de manera transversal en todo el trabajo pedagógico.
	El equipo educativo se encuentra al tanto de los marcos orientadores, normativos y jurídicos relativos a los derechos y/o garantías de los niños/as migrantes en los establecimientos educacionales.
Social: Aprecio social	Inclusión de las necesidades e intereses de niños/as y familias migrantes en los procesos de gestión pedagógica.
	Existencia de una convivencia respetuosa, comprometida y tolerante con todos/as los/as participantes.
	Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales.
	Incorporación de los saberes y aportes de las familias para fortalecer los procesos de gestión de la diversidad.

Nota. La Matriz de Justicia Social, por medio de una escala de apreciación, permitirá conocer el grado de justicia social en relación con esferas de reconocimiento social y comportamiento, elaboración propia (2024).

Cada una de las esferas (afectiva, jurídica y social) posee la misma importancia; al cumplirse de manera cabal y al unísono, garantizan el pleno cumplimiento de la justicia social, los derechos de la infancia migrante y, además, se considera a su familia y a su comunidad local.

Conclusiones

A partir del análisis desarrollado y en respuesta a la pregunta de investigación, se evidencia un avance sostenido y una voluntad política orientada a garantizar el derecho a la educación de niñas y niños migrantes en la Educación Parvularia chilena. Como se revisó, el país ha promulgado leyes, reglamentos y programas que contribuyen al reconocimiento de avances en materia de justicia social. No obstante, aún persisten desafíos vinculados con el acceso a la educación, la integración cultural, la adecuación de programas educativos a necesidades específicas y la sensibilización de las comunidades escolares frente a la diversidad (Ambiado, 2024).

En segundo lugar, el concepto de reconocimiento, sustentado en Honneth (2006), se operacionaliza mediante la Matriz de Justicia Social, lo que aporta un fundamento analítico relevante para fortalecer el derecho a la educación en el nivel preescolar y mejorar los procesos de gestión pedagógica en establecimientos que imparten Educación Parvularia. Esta propuesta sitúa la dignidad, la participación y la valoración de la infancia migrante como ejes centrales de las prácticas educativas.

La Educación Parvularia constituye un espacio decisivo para el desarrollo de vínculos de cuidado, respeto y pertenencia en niñas y niños migrantes. Las experiencias educativas que promueven relaciones de reconocimiento entre infancias, familias, docentes y comunidad educativa contribuyen a construir entornos garantistas, capaces de sostener el ejercicio del derecho a una educación integral para la infancia migrante en la sociedad chilena.

En tercer lugar, resulta necesario articular redes locales e institucionales que garanticen la justicia social de la niñez migrante en los establecimientos educacionales y en los territorios. Esta articulación exige directrices claras para el trabajo intersectorial, especialmente ante los nuevos desafíos que plantea la diversidad migratoria en Educación Parvularia y la necesidad de responder de manera pertinente a los derechos, trayectorias y necesidades de los grupos infantiles migrantes.

En cuarto lugar, se constata la necesidad de fortalecer la formación específica en interculturalidad

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

de educadoras y educadores de párvulos, debido a que su ausencia limita la capacidad de los equipos pedagógicos para responder de manera efectiva a las necesidades de la infancia migrante. Por ello, se requieren procesos sistemáticos de capacitación docente en inclusión e interculturalidad, así como programas que promuevan la participación activa de las familias migrantes en los procesos educativos. La excelencia educativa adquiere mayor relevancia cuando responde satisfactoriamente a las necesidades formativas, no solo desde el progreso académico, sino también desde la gestión eficaz de procesos inclusivos orientados a grupos sociales diversos, como la niñez migrante. En este sentido, resulta oportuno incorporar el contexto cultural como parte de una formación integral (Zegarra-Valladolid & Velazco-Cueva, 2025).

Entre las limitaciones del análisis, se reconoce que el ensayo se apoya principalmente en la revisión del marco normativo que orienta el derecho a la educación en el nivel preescolar. Este énfasis delimita el campo analítico al plano jurídico y programático. Sin embargo, los fundamentos conceptuales que sustentan la Matriz de Justicia Social permiten proyectarla como un instrumento aplicable a las prácticas educativas, con potencial para orientar procesos de diagnóstico, seguimiento y mejora en comunidades educativas que atienden a niñas y niños migrantes.

Finalmente, como prospectiva, futuras investigaciones deberían desarrollar evaluaciones periódicas de las políticas públicas educativas y migratorias desde enfoques garantistas de derechos humanos. Estas indagaciones permitirían examinar si la niñez migrante accede al sistema educativo y experimenta entornos que reconocen y valoran su identidad cultural. De este modo, se podría avanzar hacia una educación inicial inclusiva y transformadora, capaz de contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Agradecimientos

Agradecimientos al Proyecto FONDECYT Regular N° 122137 “La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Chile” de ANID, Chile. Beca ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado/Doctorado Nacional 2024/21242478, Chile.

Declaración de Conflictos de interés

Las autoras declaran que no existen conflictos de interés relacionados con la realización de este estudio ni con la interpretación de sus resultados. Asimismo, manifiestan que no mantienen relaciones personales, académicas ni financieras que puedan influir en el desarrollo ni en los hallazgos de la investigación.

Declaración de Financiamiento

El presente artículo se desarrolló en el marco del Proyecto FONDECYT Regular N.º 122137 “La infancia en primera persona: niñas, niños y adolescentes migrantes no acompañados en Chile”, financiado por ANID, Chile. Asimismo, se reconoce el apoyo de la Beca ANID/Subdirección de Capital Humano Avanzado/Doctorado Nacional 2024/21242478. Las entidades financiadoras no influyeron en el análisis, la interpretación ni las conclusiones del estudio.

Declaración de Ética

El presente ensayo no requirió aprobación de un comité de ética, debido a que se sustentó en el análisis documental de fuentes normativas, teóricas y académicas de acceso público, sin intervención de participantes humanos ni uso de datos personales identificables. Se garantizó el respeto a la integridad académica, la citación adecuada y el uso responsable de la información consultada.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación, (2017). *Gestión de la diversidad en Aprendizajes*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4504

Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., & Mora-Olate, M. L. (2024). Política y orientaciones educativas para escolares migrantes en Chile a partir de la pandemia (2020-2023). EduSol, 24(87), 96-110. https://go.docentes20.com/sj6z7

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

Ambiado, C. (2024). Hijos e hijas de inmigrantes en jardines infantiles: Pensar prácticas para la inclusión, *Revista Niñez Hoy*, 4, 11-21. https://go.docentes20.com/sucx

Barril, M. (2022). El rol de la intersectorialidad en las políticas de pobreza extrema en chile: el caso del programa familia en el sistema de protección social chileno. *Gobierno y Administración Pública*, (4), 55-84. https://doi.org/10.29393/GP4-10RIMB10010

Bases Curriculares de Educación Parvularia [BCEP]. (2018). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación.

Celikates, R., Honneth, A., & Jaeggi, R. (2023). The Working Sovereign: A conversation with Axel Honneth. Journal of Classical Sociology, 23(3), 318-338. https://doi.org/10.1177/1468795X231170

Flores-Meza, G. & Garrido-González, L. (2024). Percepción de educadoras de párvulos: participación de familias migrantes en la educación inicial [Perception of early childhood educators: participation of migrant families in initial education]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-18. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-468

Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129–150. https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33

Ley General de Educación [LGE], Ley N.º 20.370. (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Madriaga Flores, V. (2022). *Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva para personal y funcionarios/as del Ministerio de Educación.* División de Educación General, Unidad de Atención a la Diversidad. Santiago de Chile, Ministerio de Educación. https://go.docentes20.com/s5ht

Millán-Gómez, M. (2024). Interculturalidad, Lenguaje y Educación desde la Perspectiva Sociológica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 124-131. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.535

Ministerio del Interior y Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2007). Resolución Exenta N.º 6677, de 20 de noviembre de 2007: Aprueba convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Ministerio de Educación. (2009). Ley N.º 20.370: Establece la Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ministerio de Educación. (2015). Ley N.º 20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018–2022. Biblioteca Digital Mineduc.

Ministerio de Educación Pública. (1990). *Ley N.º 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.* Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores*. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio del Interior y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2007). *Resolución Exenta N.º 6677, de 20 de noviembre de 2007: Aprueba convenio de colaboración y acción conjunta entre el Ministerio del Interior y la Junta Nacional de Jardines Infantiles*.

Ministerio de Educación Pública. (1990). *Ley N.º 18.962: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio de Relaciones Exteriores. (1990). *Decreto N.º 830: Promulga la Convención sobre los Derechos del Niño*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2021). *Ley N.º 21.325: Ley de Migración y Extranjería*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Mora Olate, L., & Pavez-Soto, I. (2025). Sanhueza, S. (2024). Migración y Educación Parvularia. Informe final. Subsecretaria de Educación Parvularia. Ministerio de Educación de Chile. *Revista De Inclusión Educativa Y Diversidad (RIED)*, 3(1), 1-5. https://doi.org/10.5281/zenodo.14617808

Pavez, I., Alfaro-Contreras, C., Acuña-Ramírez, V., Poblete-Godoy, D., Salinas, S. G., Ortiz, J., & Dufraix, I. (2025). Adolescentes migrantes no acompañados en Chile: Regularización y derechos. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad* (RIED), 3(2), 1–17. https://doi.org/10.5281/zenodo.16049893

Quinones, G., Pursi, A., & Lipponen, L. (2025). Forms of disrespect: Toddler's peer conflicts in early childhood education and care. Contemporary Issues in Early Childhood, 26(3), 331-346. https://doi.org/10.1177/14639491231222513

Revuelta, B., & Hernández-Arencibia, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta de moebio*, (66), 333-346. http://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333

Rodríguez Pascual I. (2025). Liebel, Manfred (en colaboración con Martínez Muñoz, Marta y Markowska-Manista, Urszula) (2024). Infancias desde el Sur Global. Resistencias, investigación participativa y desafíos descoloniales. *Sociedad e Infancias*, 9(1), 143-145. https://doi.org/10.5209/soci.101132

Roggerone, S. M. (2025). Justicia y teoría social, o el lugar del derecho en la obra de Axel Honneth. *Discusiones*, 35(2), 30–61. https://doi.org/10.52292/j.dsc.2025.3682

OPEN ACCESS
CC BY NC ND

RTED
Vol. 19 (1), 2026
Diciembre 2025 - Mayo 2026
511-522

Ropa-Carrión, B., & Alama-Flores, M., (2022). Gestión organizacional: un análisis teórico para la acción. *Revista Científica de la UCSA*, *9*(1), 81-103. http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2022.009.01.081

Sanhueza, S. (2024). Migración y Educación Parvularia. Informe final. *Subsecretaría de Educación Parvularia.* https://n9.cl/x0x4p

Servicio Jesuita a Migrantes (SJM). (2024). Anuario Estadístico de Movilidad Humana en Chile 2023. Santiago, Chile. https://n9.cl/n2ls2

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.

Subsecretaría de Educación Parvularia. (2023). *Orientaciones para la acogida de niñas y niños extranjeros en la Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.

Ureta Cañas, W. (2024). *Acceso a educación y protección de la niñez migrante*. *El País*. https://go.docentes20.com/sfpv7

Zegarra-Valladolid, L. M., & Velazco-Cueva, M. F. (2025). Incidencia de la Gestión Educativa y la Diversidad Cultural en la Calidad Educativa. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 22–33. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.589

Zúñiga, L. A., & López, H. V. (2018). La teoría del reconocimiento de Axel Honneth como teoría crítica de la sociedad capitalista contemporánea. *Reflexión política*, *20*(39), 263-280. https://go.docentes20.com/rw8e

REFLEXIÓN FINAL

La edición **"Resiliencia Paradigmática"** de la *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0* reúne investigaciones que evidencian la complejidad de los escenarios educativos contemporáneos y la necesidad de analizarlos desde enfoques interdisciplinarios, críticos e innovadores. Los trabajos publicados abordan dimensiones vinculadas a la transformación digital, la inteligencia artificial, la formación docente, el pensamiento crítico, las competencias comunicativas, matemáticas, investigativas y socioemocionales, así como a la inclusión, la ciudadanía digital, la ética profesional y la justicia social. En conjunto, estos aportes permiten comprender que la educación actual demanda marcos interpretativos capaces de integrar tecnología, pedagogía, cultura, investigación y responsabilidad social.

Desde esta perspectiva, la tecnología se presenta como un mediador estratégico del aprendizaje y no como un recurso meramente instrumental. Los estudios sobre entornos virtuales, ChatGPT, inteligencia artificial, m-learning, educación a distancia, gamificación, plataformas de gestión académica y recursos digitales muestran que la innovación educativa requiere criterios pedagógicos, éticos y científicos para garantizar experiencias formativas pertinentes. Asimismo, las investigaciones sobre escritura, comprensión lectora, oralidad, enseñanza del inglés, competencias matemáticas, investigación formativa y evaluación por competencias resaltan la importancia de fortalecer los procesos cognitivos superiores, la autonomía académica y las capacidades argumentativas en distintos niveles educativos.

La edición también reconoce que los procesos de enseñanza y aprendizaje están atravesados por factores emocionales, sociales, culturales e institucionales. Los estudios sobre habilidades socioemocionales, regulación emocional, burnout, estrés, procrastinación, deserción, conductas disruptivas y redes sociales evidencian la necesidad de atender de manera integral las condiciones que inciden en la permanencia, el bienestar y el desempeño estudiantil. De igual modo, los aportes sobre pedagogías decoloniales, formación en valores, identidad cultural, competencias parentales, responsabilidad social universitaria, sostenibilidad y justicia social para la niñez migrante amplían el debate hacia una educación más equitativa, inclusiva y contextualizada.

En síntesis, **"Resiliencia Paradigmática"** propone una lectura científica de la educación como un campo dinámico, tensionado por cambios tecnológicos, sociales y epistemológicos. La resiliencia, en este marco, no se reduce a la adaptación, sino que implica la capacidad de generar respuestas pedagógicas fundamentadas, éticas y transformadoras. Esta edición reafirma el compromiso de la revista con la divulgación académica rigurosa, la innovación educativa y la construcción de conocimientos orientados al fortalecimiento de comunidades formativas más críticas, inclusivas y sostenibles.

Te invitamos a participar en la comunidad educativa más grande de habla hispana, Docentes 2.0. Vive una nueva experiencia de conocimiento. ¡Te esperamos!

Corporativa: http://grupodocentes20.com/

Educativa: http://www.docentes20.com/

Blog Educativo: https://blog.docentes20.com/

Aula Virtual: https://aula.docentes20.com/

Revista: https://ojs.docentes20.com/



CAMBIANDO EL PARADIGMA EDUCATIVO

CONFERENCIAS

WEBINARS

VIDEOS PEDAGÓGICOS



- El Congreso Internacional Virtual sobre las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (CIVTAC®), se realiza 2 veces al año (Abril y Noviembre).
- Los Webinars se realizan todos los meses.
- Los videos de publicación semanal.

Próximo XVII CIVTAC 2026, se realizará el día 26-SEPTIEMBRE-2026 a las 9 am hora Miami desde nuestra sala de conferencia Docentes 2.0, transmisión mundial en vivo.

LIVE YouTube Canal de YouTube Docentes 2.0

PLATAFORMA TECNOLÓGICA-EDUCATIVA

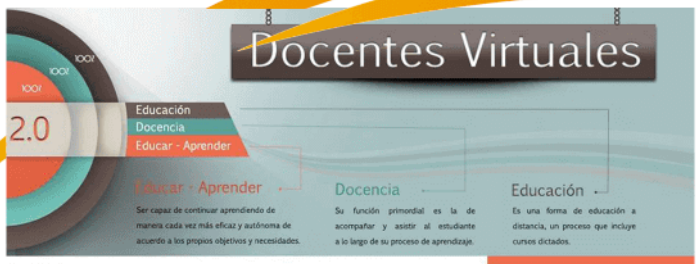


Visítanos en nuestra página Web

www.docentes20.com

Espacio académico, que produce y comparte conocimientos sobre Educación apostando a la calidad del aprendizaje.

¡Construyendo un mejor mañana!



Si eres docente o tienes conocimientos avanzados de una materia específica, te invitamos como columnista a nuestro **Periódico Educativo**. Es la herramienta ideal para difundir tus conocimientos y ayudar a los estudiantes de todo el mundo.

Primera Publicación: 15-06-2018

Enviar:
- Nombre del Autor
- Profesión
- Redes Sociales
- Fotografía

DOCENTES VIRTUALES

Envié su aporte a nuestro correo: articulos@docentes20.com

+1786 529 6252

Si deseas recibir boletines Educativos vía WhatsApp

Artículos

Noticias

Promociones



Descarga el Contacto

Envía la palabra Boletín al

+1(786)529-6252

Descarga el contacto desde la web: http://bit.ly/2K9Vv5h

Grupo DOCENTES 2.0

J-409380360

Un proyecto e-Learning es bueno si está bien diseñado. Y resulta útil si está bien gestionado.

Por tanto, te ofrecemos: **CONSULTORÍA E-LEARNING**

- Revisión del material didáctico-pedagógico.
- Análisis de metodología.
- Estandarización de Contenidos.



Tomando en consideración:

- ¿Qué van a aprender los estudiantes?
- ¿Cómo organizamos su ambiente de aprendizaje?
- ¿Cómo vamos a evaluar el trabajo de los estudiantes?
- ¿De qué forma vamos a coordinar a los tutores?

www.grupodocentes20.com

Apoyamos al crecimiento educativo, ofreciendo soluciones de Tecnología de Información, Mercadotecnia Digital y E-Learning.

Plataforma de Capacitación E-Learning

para Empresas e Instituciones Educativas

- Asesoría e Implementación
- Soporte y Mantenimiento
- Diseños Personalizados
- Diseño de Cursos
- Hospedaje e Instalación
- Hospedaje de Cursos

Solicite Información

www.grupodocentes20.com

MASSIVE OPEN ONLINE COURSE

CURSOS MOOC

AULA VIRTUAL DOCENTES 2.0

ENFOQUE EN LA COMUNIDAD Y LA CONEXIÓN

ENFOQUE EN LA ESCALABILIDAD



Grupo DOCENTES 2.0
J-409380360

Aula Virtual Docentes 2.0, es un espacio educativo que está diseñado para ayudar a la evolución del docente tradicional, que actualmente ha quedado con un rol desfasado frente al avance de la tecnología en la Educación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

¡Construyendo un mejor mañana!

http://aula.docentes20.com

Revista Tecnológica-Educativa
DOCENTES 2.0
LA2017000128 / ISSN: 2665-0266 / ISNI: 0000 0005 0409 1664 / Ringgold ID 608948

El objetivo de este ejemplar es exhibir diferentes aristas que facultan al hombre para alcanzar la innovación o empoderarse para conseguir el objetivo. La cual, vislumbra dos opciones: que el hombre renuncie o que se fortalezca a través de un cambio de paradigma. Asimismo, expone teorías o modelos que apuestan por una resiliencia por generar conocimientos para la sociedad del futuro.

ISBN: 978-980-12-9601-0

Suscribete a Nuesta Edición Online