



INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Estudios sobre formación docente, prácticas
innovadoras y gobernanza institucional

Volumen III

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

[Coordinador]

Roberto Simbaña Q.

**Investigación educativa en
América Latina**

*Estudios sobre formación docente,
prácticas innovadoras y gobernanza
institucional (Volumen III)*

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press is part of the publishing house of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina – CICSHAL-RELIGACIÓN



Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)

Educational Research in Latin America. Studies on Teacher Training, Innovative Practices, and Institutional Governance (Volume III)

Pesquisa Educacional na América Latina. Estudos sobre Formação Docente, Práticas Inovadoras e Governança Institucional (Volume III)

Derechos de autor | Copyright: Roberto Simbaña Q.; Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Alhi Jordan Herrera Osorio, Elsa Cahuascanco Quispe, Nelida Chacon Churata, Jorge Fernando Gómez Reategui, Jorge Luis Hilario Rivas, David Abel Nieto Modesto, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres, Javier Aguirre Ortiz, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Lidia Constanza Hurtado Peña, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata, Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujairo, Josue Renato Montoya Sanchez, Laura Elisa Burgos Mora, Luis Gerardo Valle Cervantes, Sue Alicia Muñoz Mora, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Gilber Chura-Quispe, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano, Guiana Fernández de Lara López, Laura Esther García Gómez, Rosa Angélica Manjarrez Díaz, Eduardo Meza Sánchez, Daniel Cruz Duran, Carla Fica Chueca

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JN - Educación | 1KL - México, Centroamérica, Sudamérica, Latinoamérica | JNMT - Formación del profesorado

BISAC: EDU037000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-08-12

ISBN: 978-9942-594-95-2

[APA 7]

Simbaña Q., R. (Coordinador) (2026). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.468>

Revisión por pares

El presente libro de investigación constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre el coordinador

ABOUT THE COORDINATOR

Roberto Simbaña Q.

Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICS HAL-RELIGACION | Quito | Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4843-310X>

robertosimbana@religacion.com

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un enfoque en los problemas del mundo actual.

Autores/as:

Roberto Simbaña Q.; Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Alhi Jordan Herrera Osorio, Elsa Cahuascanco Quispe, Nelida Chacon Churata, Jorge Fernando Gómez Reategui, Jorge Luis Hilario Rivas, David Abel Nieto Modesto, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres, Javier Aguirre Ortiz, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Lidia Constanza Hurtado Peña, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Baurista Chivata, Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez, Laura Elisa Burgos Mora, Luis Gerardo Valle Cervantes, Sue Alicia Muñoz Mora, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Gilber Chura-Quispe, Jesús William Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelía Cruz-Laricano, Guiana Fernández de Lara López, Laura Esther García Gómez, Rosa Angélica Manjarrez Díaz, Eduardo Meza Sánchez, Daniel Cruz Duran, Carla Fica Chueca

Resumen

Este libro reúne investigaciones que abordan los desafíos estructurales de la educación superior en América Latina desde una mirada crítica y situada. Los capítulos transitan desde el análisis de las barreras para la inclusión educativa y las desigualdades socioeconómicas en el acceso digital, hasta la reflexión sobre el maltrato lingüístico a infancias mapuchehablantes en escuelas chilenas y argentinas. Se examina la formación docente para la enseñanza de temas controversiales, la dimensión valorativo-actitudinal de las competencias pedagógicas y el potencial del socioconstructivismo en entornos virtuales. La obra también aborda la injusticia epistémica en la evaluación histórica, estrategias de retroalimentación automatizada en inglés, experiencias de simulación laboral y la necesaria literacidad algorítmica con perspectiva de género frente a los sesgos de la inteligencia artificial.

Palabras clave:

Educación superior, formación docente, inclusión educativa, equidad, inteligencia artificial.

Abstract

This book brings together research addressing the structural challenges of higher education in Latin America from a critical and situated perspective. The chapters move from the analysis of barriers to educational inclusion and socioeconomic inequalities in digital access, to the reflection on linguistic mistreatment of Mapuzugun-speaking children in Chilean and Argentine schools. Teacher training for teaching controversial topics, the value-attitudinal dimension of pedagogical competencies, and the potential of socioconstructivism in virtual environments are examined. The work also addresses epistemic injustice in historical assessment, automated feedback strategies in English, work simulation experiences, and the need for algorithmic literacy with a gender perspective in the face of artificial intelligence biases.

Keywords:

Higher education, teacher training, educational inclusion, equity, artificial intelligence.

Resumo

Este livro reúne pesquisas que abordam os desafios estruturais da educação superior na América Latina a partir de uma perspectiva crítica e situada. Os capítulos transitam desde a análise das barreiras à inclusão educacional e das desigualdades socioeconômicas no acesso digital, até a reflexão sobre o mau-trato linguístico a crianças falantes de mapuzugun em escolas chilenas e argentinas. Examina-se a formação docente para o ensino de temas controversos, a dimensão valorativo-atitudinal das competências pedagógicas e o potencial do socioconstrutivismo em ambientes virtuais. A obra também aborda a injustiça epistêmica na avaliação histórica, estratégias de retroalimentação automatizada em inglês, experiências de simulação laboral e a necessária literacia algorítmica com perspectiva de gênero diante dos vieses da inteligência artificial.

Palavras-chave:

Educação superior, formação de professores, inclusão educacional, equidade, inteligência artificial.

Tabla de Contenidos

6	Revisión por pares
6	Peer Review
7	Sobre los autores
9	Resumen
10	Abstract
10	Resumo
12	Tabla de Contenidos
15	Introducción Educación y transformación. Horizontes críticos para la formación docente y la equidad en América Latina <i>Roberto Simbaña Q.</i>
23	Capítulo 1 Barreras a la inclusión en la educación superior peruana: el estado del conocimiento a través del análisis documental <i>Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera, Alhi Jordan Herrera Osorio, Elsa Cahuascanco Quispe, Nelida Chacon Churata</i>
44	Capítulo 2 Innovaciones educativas digitales y desigualdad socioeconómica en educación superior: una revisión bibliográfica sobre vacíos en la perspectiva de equidad <i>Jorge Fernando Gómez Reategui, Jorge Luis Hilario Rivas, David Abel Nieto Modesto, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres</i>
72	Capítulo 3 El maltrato a las infancias hablantes de mapuzugun en las escuelas chilenas y argentinas y su reflejo en la literatura mapuche <i>Javier Aguirre Ortiz</i>
88	Capítulo 4 Formación docente frente a la enseñanza de temas controversiales: Desafíos y oportunidades para la mediación pedagógica en la historia reciente <i>Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos</i>

- 104** **Capítulo 5**
Competencias pedagógicas y dimensión valorativo-actitudinal: aportes para la formación docente desde un enfoque de derechos humanos
Lidia Constanza Hurtado Peña, Javier David Paredes Daza, Nilson Yecid Bautista Chivata
- 133** **Capítulo 6**
La corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales
Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez
- 160** **Capítulo 7**
Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos
- 177** **Capítulo 8**
El proceso del diseño de una estrategia didáctica para la retroalimentación automatizada en inglés
Laura Elisa Burgos Mora, Luis Gerardo Valle Cervantes, Sue Alicia Muñoz Mora
- 211** **Capítulo 9**
Clorinda Antinao y María Huenunir o la resistencia al silenciamiento del mapuzugun en Santiago de Chile
Javier Aguirre Ortiz
- 222** **Capítulo 10**
Alfabetización en salud mental en la educación básica: límites del enfoque informativo y condiciones para su integración pedagógica
Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Gilber Chura-Quispe, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelía Cruz-Laricano
- 245** **Capítulo 11**
La experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior
Guiana Fernández de Lara López, Laura Esther García Gómez, Rosa Angélica Manjarrez Díaz, Eduardo Meza Sánchez, Daniel Cruz Duran

Capítulo 12

Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial

Carla Fica Chueca

Introducción. Educación y transformación. Horizontes críticos para la formación docente y la equidad en América Latina

Roberto Simbaña Q.

Simbaña Q., R. (2026). Educación y transformación. Horizontes críticos para la formación docente y la equidad en América Latina. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 15-22). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c976>



El presente volumen reúne un conjunto de investigaciones que, desde perspectivas diversas y complementarias, abordan algunos de los desafíos más apremiantes que enfrenta la educación superior en América Latina. La obra no aspira a ofrecer respuestas definitivas ni a presentar recetas pedagógicas universales, sino a problematizar, desde marcos conceptuales situados y metodologías rigurosas, las tensiones que atraviesan los sistemas educativos de la región en un momento histórico signado por transformaciones profundas. La organización de los capítulos responde a una lógica que transita desde el análisis de las barreras estructurales para la inclusión hasta la reflexión sobre las implicancias éticas y epistemológicas de la inteligencia artificial en la formación docente, pasando por el examen de las innovaciones pedagógicas, la enseñanza de la historia reciente y la alfabetización en salud mental. Esta diversidad temática refleja la convicción de que la investigación educativa en América Latina requiere un enfoque multidimensional, capaz de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que configuran la experiencia escolar y universitaria en contextos de desigualdad persistente.

El presente volumen reúne un conjunto de investigaciones que, desde perspectivas diversas y complementarias, abordan algunos de los desafíos más apremiantes que enfrenta la educación superior en América Latina. La obra no aspira a ofrecer respuestas definitivas ni a presentar recetas pedagógicas universales, sino a problematizar, desde marcos conceptuales situados y metodologías rigurosas, las tensiones que atraviesan los sistemas educativos de la región en un momento histórico signado por transformaciones profundas. La organización de los capítulos responde a una lógica que transita desde el análisis de las barreras estructurales para la inclusión hasta la reflexión sobre las implicancias éticas y epistemológicas de la inteligencia artificial en la formación docente, pasando por el examen de las innovaciones pedagógicas, la enseñanza de la historia reciente y la alfabetización en salud mental. Esta diversidad temática refleja la convicción de que la investigación educativa en América Latina requiere un enfoque multidimensional, capaz de dar cuenta de la complejidad de los fenómenos que configuran la experiencia escolar y universitaria en contextos de desigualdad persistente.

El *capítulo 1, “Barreras a la inclusión en la educación superior peruana: el estado del conocimiento a través del análisis documental”*, sienta las bases de esta reflexión al examinar cómo la producción académica ha abordado los obstáculos que limitan el acceso, la permanencia y la participación de estudiantes vulnerables. Este trabajo revela que, pese a la existencia de un marco normativo y a los avances conceptuales en materia de inclusión educativa, persisten barreras de naturaleza física, pedagógica, actitudinal e institucional que configuran escenarios de exclusión. El análisis documental permite identificar, además, una preocupante concentración de estudios en estudiantes con discapacidad, en desmedro de otros grupos igualmente vulnerables, como aquellos provenientes de contextos rurales o de diversidad cultural, lo que evidencia vacíos significativos en la literatura que deberían orientar futuras líneas de investigación.

En continuidad con esta preocupación por las condiciones que posibilitan o restringen el acceso a una educación de calidad, el *capítulo 2, “Innovaciones educativas digitales y desigualdad socioeconómica en educación superior: una revisión bibliográfica sobre vacíos en la perspectiva de equidad”*, aborda una paradoja que atraviesa el debate educativo contemporáneo. Los autores documentan que, si bien la transformación digital de la educación superior ha generado una producción científica creciente sobre innovaciones educativas digitales y su potencial para desarrollar competencias digitales, los estudios que evalúan estas innovaciones rara vez incorporan variables de equidad so-

cioeconómica. De este modo, se evidencia una desconexión preocupante entre la evaluación de la efectividad de plataformas, modelos de e-learning y herramientas de inteligencia artificial, por un lado, y el análisis de cómo las condiciones materiales de los estudiantes modulan los resultados de aprendizaje, por otro. Este hallazgo resulta particularmente relevante en el contexto latinoamericano, caracterizado por profundas asimetrías estructurales que condicionan el acceso a dispositivos, conectividad y alfabetización digital.

La dimensión histórica y cultural de la exclusión educativa se hace explícita en el **capítulo 3, “El maltrato a las infancias hablantes de mapuzugun en las escuelas chilenas y argentinas y su reflejo en la literatura mapuche”**, que nos confronta con la violencia epistémica y física que los sistemas educativos han ejercido históricamente sobre los pueblos indígenas. A través del análisis de la obra de cuatro autores mapuches, el capítulo documenta cómo la imposición del español y la prohibición del mapuzugun en las escuelas se tradujo en castigos, humillaciones y en una sistemática destrucción de la autoestima y la identidad de los niños mapuchehablantes. Este trabajo no solo denuncia el pasado, sino que establece un puente con el presente al mostrar cómo la discriminación lingüística continúa operando en las instituciones educativas chilenas y argentinas. La literatura mapuche, en este sentido, se configura como un espacio de resistencia y como un archivo de memorias que permite comprender las huellas de la colonización en el ámbito educativo, así como las estrategias de supervivencia desplegadas por las comunidades para mantener viva su lengua y su cosmovisión.

El **capítulo 4, “Formación docente frente a la enseñanza de temas controversiales: Desafíos y oportunidades para la mediación pedagógica en la historia reciente”**, retoma el problema de la formación de profesores, pero esta vez desde la perspectiva de la enseñanza de la historia reciente y los conflictos políticos. La revisión de alcance de la literatura especializada muestra que, aunque los programas de formación inicial docente proveen conocimientos disciplinares relevantes, persisten debilidades en el desarrollo de competencias vinculadas a la mediación pedagógica, la deliberación democrática y la gestión de controversias en el aula. El capítulo examina experiencias internacionales, desde Estados Unidos y España hasta Sudáfrica, Colombia e Irlanda del Norte, para evidenciar que la enseñanza de temas controversiales requiere de estrategias formativas específicas que permitan a los docentes gestionar la diversidad de perspectivas presentes en las sociedades contemporáneas, así como las dimensiones políticas, éticas y emocionales que atraviesan estas discusiones.

El capítulo 5, *“Competencias pedagógicas y dimensión valorativo-actitudinal: aportes para la formación docente desde un enfoque de derechos humanos”*, profundiza en el componente ético-socioemocional de la formación docente, un aspecto que, como se ha visto en los capítulos anteriores, resulta central para abordar la inclusión, la diversidad y la enseñanza de temas controversiales. El estudio se sustenta en una investigación cualitativa que examina las posturas discursivas y teóricas de docentes respecto de la dimensión valorativo-actitudinal, comprendida como un componente esencial de las competencias pedagógicas. Los hallazgos revelan que, aunque existe un marco normativo sólido en Colombia que promueve la formación integral desde un enfoque de derechos humanos, su inclusión efectiva en los procesos formativos depende de las concepciones, conocimientos y estrategias pedagógicas de los docentes. La dimensión valorativo-actitudinal, lejos de ser un añadido secundario al currículo, se configura como el soporte ético y relacional que articula los aprendizajes cognitivos y procedimentales, y que permite a los estudiantes desarrollar su proyecto de vida, su pensamiento crítico y su capacidad de convivir con otros en condiciones de respeto y dignidad.

El capítulo 6, *“La corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales”*, explora, desde una perspectiva etnográfica, cómo estas corrientes epistemológicas pueden contribuir a la transformación de la docencia universitaria, superando los modelos tradicionales caracterizados por la predominancia de clases expositivas y currículos rígidos. A través del estudio de caso de un docente universitario que implementa estrategias socioconstructivistas y sociocríticas en un entorno virtual, el capítulo muestra cómo la interacción social, la contrastación de opiniones, el pensamiento crítico y la comunicación horizontal fortalecen los lazos, la motivación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La etnografía digital, en este contexto, se revela como una metodología particularmente adecuada para describir las experiencias de los docentes inmersos en sesiones virtuales, permitiendo capturar las dinámicas de mediación, participación y construcción colectiva de conocimientos que caracterizan a las pedagogías innovadoras.

El capítulo 7, *“Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares”*, retoma el tema de la evaluación educativa, pero esta vez desde una perspectiva filosófica y crítica. El análisis se articula en torno a la pregunta por la supuesta neutralidad de las rúbricas empleadas en la enseñanza de la historia y sostiene que estas prácticas evaluativas pueden reproducir exclusiones simbólicas y desigualdades culturales

cuando privilegian formas de argumentación cercanas al lenguaje académico formal, invisibilizando narrativas emocionales, testimoniales o identitarias vinculadas a experiencias culturales y memorias colectivas. El concepto de injusticia epistémica, desarrollado por Miranda Fricker, resulta central para comprender cómo ciertos estudiantes ven disminuida su credibilidad como productores de conocimiento debido a prejuicios estructurales asociados a sus formas de expresión. Frente a esta problemática, el capítulo propone una evaluación ética y sensible a la diversidad de experiencias y memorias presentes en el aula, que reconozca que las emociones, las memorias y las experiencias culturales son elementos constitutivos de la manera en que los seres humanos comprenden históricamente su realidad.

El capítulo 8, *“El proceso del diseño de una estrategia didáctica para la retroalimentación automatizada en inglés”*, aborda una de las aplicaciones más concretas de la inteligencia artificial en la educación: el uso de herramientas de Evaluación Automatizada de la Escritura para la retroalimentación de textos en inglés. El estudio se distingue por su enfoque en una población frecuentemente ignorada por la investigación, los estudiantes de educación media superior en América Latina, y por su diseño metodológico mixto que integra diagnósticos, análisis contextuales y pilotaje de estrategias. Los hallazgos subrayan el potencial de estas herramientas, pero también la necesidad de una mediación docente que permita a los estudiantes no solo recibir correcciones, sino comprenderlas e integrarlas activamente en su desarrollo escrito. La estrategia didáctica diseñada, que combina la inmediatez y personalización de la inteligencia artificial con el andamiaje y la reflexión del profesor, se muestra eficaz para aumentar el interés y la confianza de los estudiantes en la retroalimentación automatizada, siempre que se desarrolle dentro de un marco pedagógico estructurado.

El capítulo 9, *“Clorinda Antinao y María Huenuñir o la resistencia al silenciamiento del mapuzugun en Santiago de Chile”*, retoma la preocupación por la lengua mapuche y la discriminación lingüística, pero esta vez desde la historia de vida de dos mujeres que, en contexto de migración a la capital chilena, lograron mantener viva su lengua mediante una estrategia de resistencia íntima: el refugio en la memoria y la conversación interior en mapuzugun. El capítulo documenta cómo, a pesar de las condiciones adversas y la ausencia de hablantes, Clorinda Antinao y María Huenuñir profundizaron sus raíces a través del recuerdo de las conversaciones con sus mayores, lo que les permitió no solo conservar la lengua, sino también dedicarse posteriormente a su enseñanza y a la creación de materiales de aprendizaje. La experiencia de

estas mujeres evidencia que la revitalización lingüística depende en última instancia de la decisión individual y colectiva de aprender y transmitir la lengua, y que el silencio, en determinadas circunstancias, puede ser una forma de resistencia, un refugio para mantener la propia identidad y una condición para el florecimiento posterior.

El capítulo 10, *“Alfabetización en salud mental en la educación básica: límites del enfoque informativo y condiciones para su integración pedagógica”*, introduce una temática que, aunque de creciente relevancia, ha recibido escasa atención en la investigación educativa latinoamericana. El ensayo examina críticamente el enfoque informativo que ha predominado en las intervenciones de alfabetización en salud mental, caracterizado por la transmisión de contenidos sobre trastornos mentales, síntomas y servicios de atención, y muestra sus limitaciones en aspectos vinculados con la búsqueda de ayuda, la reducción del estigma y la aplicación de lo aprendido ante situaciones de malestar emocional. Frente a este enfoque, el capítulo propone una alfabetización pedagógica en salud mental que integre cuatro componentes: comprensión, reflexión, acción e integración, y que sitúe estos aprendizajes dentro de las experiencias educativas habituales, en espacios como la tutoría, la convivencia institucional y los proyectos escolares. Esta propuesta reconoce que la salud mental no puede ser abordada únicamente desde la enfermedad o el diagnóstico, sino que debe vincularse con el bienestar, el cuidado personal, las relaciones interpersonales y la convivencia, aspectos que forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes.

El capítulo 11, *“La experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior”*, aborda una de las estrategias formativas que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años: la simulación como alternativa al aprendizaje en el trabajo. A través del análisis cualitativo de las experiencias de quince estudiantes que participaron en un simulador laboral durante seis meses, el capítulo documenta los beneficios de esta estrategia en términos de comprensión de las actividades profesionales, desarrollo de habilidades, reconocimiento de fortalezas y debilidades, y disminución de la inseguridad. Los estudiantes valoran positivamente la posibilidad de equivocarse, mejorar y aprender en un entorno seguro, así como la oportunidad de aplicar y reforzar los conocimientos previamente adquiridos en clase. El capítulo también identifica áreas de mejora, relacionadas con la capacitación, la práctica y la gestión del proyecto, y sugiere que la evaluación del simulador debería considerar no solo la perspectiva de los estudiantes, sino también la de los docentes

y los candidatos participantes, con el fin de seguir mejorándolo y adaptándolo a las necesidades del entorno.

El capítulo 12, *“Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial”*, cierra el volumen con una reflexión crítica sobre uno de los desafíos más acuciantes de la educación contemporánea: la integración pedagógica de la inteligencia artificial y la necesidad de formar docentes capaces de reconocer y enfrentar los sesgos de estos sistemas. El capítulo realiza una revisión crítica de la literatura que cruza tres campos rara vez dialogantes: la investigación sobre sesgos algorítmicos, la teoría feminista interseccional y decolonial, y el diseño de programas de alfabetización crítica en inteligencia artificial. La categoría propuesta de literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género busca ordenar un debate disperso y ofrecer un marco conceptual situado para la formación docente en América Latina. El capítulo sostiene que la formación docente ha sido un punto ciego de la investigación sobre inteligencia artificial educativa, y que los sistemas que median cada vez más la enseñanza cargan sesgos interseccionales que se filtran en la evaluación, la tutoría y la recomendación. Una formación situada en la región necesita trenzar la literacidad algorítmica crítica con la perspectiva de género, el marco interseccional y el pensamiento decolonial, en lugar de importar marcos pensados para otros contextos.

Conclusión

El volumen que aquí se presenta ofrece un panorama amplio y crítico sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina, desde las barreras estructurales para la inclusión hasta las implicancias éticas y epistemológicas de la inteligencia artificial, pasando por la enseñanza de la historia reciente, la formación docente, la alfabetización en salud mental y las innovaciones pedagógicas. Los capítulos que lo integran comparten una preocupación común por la equidad y la justicia educativa, y coinciden en señalar que la transformación de los sistemas educativos no puede reducirse a la incorporación de tecnologías o a la actualización de contenidos curriculares, sino que requiere de un cambio profundo en las concepciones, las prácticas y las políticas que organizan la vida escolar y universitaria. La dimensión ética, la sensibilidad a la diversidad cultural y la capacidad de reflexión crítica emergen como competencias transversales que deben ser cultivadas tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado.

Asimismo, los trabajos reunidos en este volumen evidencian que la investigación educativa en América Latina se encuentra en un momento de madurez y de renovación metodológica, caracterizado por el diálogo entre enfoques cualitativos y cuantitativos, por la incorporación de perspectivas críticas y decoloniales, y por una creciente atención a las voces y experiencias de los actores educativos, especialmente aquellos que han sido históricamente marginados. La diversidad de metodologías empleadas, que incluye revisiones documentales, análisis de contenido, etnografías digitales, estudios de caso y análisis críticos de la literatura, refleja la riqueza y la pluralidad de la producción académica en la región. Este pluralismo metodológico no es un signo de dispersión, sino de vitalidad y de capacidad para abordar problemas complejos desde diferentes ángulos, siempre con el horizonte puesto en la transformación de las realidades educativas.

Por último, el volumen invita a pensar la educación no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino como un campo de disputa política y cultural donde se definen las posibilidades de vida de las personas y las comunidades. La inclusión, la equidad, la justicia epistémica, la revitalización lingüística y la alfabetización crítica en inteligencia artificial no son temas menores ni periféricos, sino que interpelan el sentido mismo de la educación en sociedades democráticas y diversas. En este sentido, la obra que el lector tiene en sus manos aspira a contribuir al debate público y a la formulación de políticas educativas más justas y sensibles a la complejidad de los contextos latinoamericanos. Queda en manos de quienes se acerquen a estas páginas la tarea de continuar el diálogo, de profundizar en las preguntas abiertas y de traducir las reflexiones aquí contenidas en prácticas y políticas que hagan de la educación un verdadero motor de transformación social.

Capítulo 1

Barreras a la inclusión en la educación superior peruana: el estado del conocimiento a través del análisis documental

*Jimmy Nelson Paricahua Peralta, Thony Abel Lazo Herrera,
Alhi Jordan Herrera Osorio, Elsa Cahuascanco Quispe,
Nelida Chacon Churata*

Paricahua Peralta, J. N., Lazo Herrera, T. A., Herrera Osorio, A. J., & Cahuascanco Quispe, E., & Chacon Churata, N. (2026). Barreras a la inclusión en la educación superior peruana: el estado del conocimiento a través del análisis documental. En R. Simbaña Q. (Coord.), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 23-42). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c938>



Barreras a la inclusión en la educación superior peruana: el estado del conocimiento a través del análisis documental

Resumen

La inclusión en la educación superior es un reto importante, pues continúan existiendo obstáculos que impiden el acceso, la permanencia y la participación de los estudiantes vulnerables. Por eso fue necesario analizar cómo se ha abordado este fenómeno desde la producción académica. Analizar el estado del conocimiento sobre las barreras de inclusión en la educación superior en Perú a partir de una revisión documental de la literatura. El estudio se realizó bajo el enfoque de tipo cualitativo direccionado a la investigación de carácter documental. Se realizó una revisión de artículos científicos y documentos académicos relacionados con la inclusión educativa, exclusivamente, universitaria. Adicional al análisis documental se utilizó el análisis de contenido, con la finalidad de poder comprender y clasificar las barreras educativas en dimensiones físicas, pedagógicas, actitudinales e institucionales. La literatura revisada concuerda en el carácter multidimensional de las barreras para la inclusión como: limitaciones físicas; las prácticas pedagógicas; las actitudes; y las limitaciones en gestión institucional. Asimismo, se evidenció una mayor concentración de estudios en estudiantes con discapacidad y numerosos vacíos en aquellos que tienen que ver con aspectos socioculturales. Los elementos estructurales que crean barreras para la inclusión requieren de un tratamiento holista. Siendo necesario ahondar los estudios en una contextualización específica y fomentando las estrategias y políticas institucionales que avancen hacia una educación superior más inclusiva.

Palabras clave: barreras educativas; inclusión en educación; educación universitaria; realidad educativa; análisis documental.

Introducción

Actualmente, la educación universitaria está atravesando un proceso transformador en el que se pretende garantizar que los sistemas educativos sean más equitativos, inclusivos y de calidad, en concordancia con los compromisos y objetivos internacionales propuestos desde la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015). De esta manera, la educación inclusiva ha venido a desempeñar un papel central en la sociedad, al propiciar la eliminación de las barreras que limitan el acceso, la permanencia y la participación del estudiantado, en concreto, de aquel perteneciente a los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad (UNESCO, 2017; Fernández Batanero, 2017). Este planteamiento significó no solo entender la inclusión como un principio de tipo normativo, sino como un proceso de transformación de los sistemas educativos hacia modelos que incorporan y valoran la diversidad del alumnado (Quintero, 2020; Martínez, 2019).

Internacionalmente, distintas instituciones pusieron en alerta sobre el hecho de que, aunque se habían alcanzado progresos en el estado de la política inclusiva, continuaban existiendo desigualdades estructurales que determinaban la condición de acceso a la educación superior, en escenarios con brechas sociales y culturales (OECD, 2018; Banco Mundial, 2020). Asimismo, aspectos como las limitaciones materiales, las condiciones institucionales y la dinámica social continuaron dando forma a escenarios de exclusión que afectaron y afectan directamente el desarrollo de la población (UNESCO-IESALC, 2020). De esta manera, se evidenció que los alumnos con discapacidad son víctimas de diversas barreras que limitan el ejercicio efectivo de su derecho a la educación en condiciones de igualdad, lo que evidencia la necesidad de transformar los contextos educativos para hacerlos más accesibles e inclusivos a la población más vulnerable (UNICEF, 2021; Moriña y Cotán, 2017).

Por otra parte, cada vez es mayor la heterogeneidad del alumnado que se transforma en uno de los principales problemas que tienen que afrontar las universidades, por la diversidad de necesidades y caracte-

rísticas (Alcaín y Medina, 2017). Dicha diversidad no solo es definida en función de la discapacidad, sino que también se vio enriquecida por el origen socioeconómico, la procedencia geográfica o la incorporación de diferencias culturales (Moncada, 2017). Por tanto, las barreras a la inclusión empezaron a presentarse, así, como un conjunto de obstáculos de carácter físico, pedagógico, actitudinal e institucional que limitaron el desarrollo del estudiante y la participación efectiva del alumnado en el sistema universitario (Corrales et al., 2016; Victoriano, 2017).

Considerando la gran cantidad de estudios se ha podido corroborar que estas barreras no se entienden solamente en una o dos dimensiones sino que éstas han aflorado en múltiples dimensiones de la práctica educativa como puede ser la limitaciones de accesibilidad arquitectónica, la utilización de estrategias de enseñanza igualitaria, la escasa formación docente en atención a la diversidad o la presencia de actitudes discriminatorias en la comunidad universitaria (Álvarez y López, 2015; Araya et al., 2014; Cornejo, 2019). A esto se añaden aspectos puntuales como la desigualdad social, las diferencias entre los espacios urbanos y rurales, así como la carencia en el acceso a los recursos tecnológicos, que propician condiciones de exclusión en la educación superior (Charry, 2019; Reategui et al., 2020). En Perú, esta problemática es especialmente importante porque se puede evidenciar la fuerte diversidad sociocultural y la desigualdad histórica está marcada, esto ha afectado a grupos vulnerables, como las personas con discapacidad y los estudiantes de zonas rurales (Apaza, 2018; Acho et al., 2021).

Siendo necesario entender qué obstáculos deben ser eliminados para que todos los estudiantes tengan acceso a la educación superior y solo esto se logra identificando los vacíos que existen en la literatura en relación a la inclusión lo cual permitirá comprender mejor el panorama del problema que se ha generado (Paz, 2020). Esto ha permitido identificar las ideas teóricas de diferentes fuentes y clasificarlas para que puedan ser observables en el país un ejemplo claro es el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que reconoce que la accesibilidad, la actitud docente, las estrategias pedagógicas y los aspectos físicos ins-

titucionales pueden convertirse en barreras que limitan a la inclusión educativa.

Por tanto, el objetivo de este capítulo fue analizar el estado actual del conocimiento sobre las barreras que limitan la inclusión en la educación superior en Perú. Asimismo, para lograrlo se ha revisado la literatura académica identificando fuentes necesarias que aborden y estén especializadas en materia de inclusión educativa. Cuya pretensión oscila en dos aspectos, en primer lugar, comprender los principales problemas que enfrentan los estudiantes, exclusivamente, en educación superior; mientras que, en segundo lugar, identificar los hechos e ideas que aún no se han investigado lo suficiente. De este modo, se pretende reflexionar acerca de la educación y cómo lograr que las universidades sean, un tanto, más inclusivas.

Metodología

En el marco del estudio, la investigación se elaboró bajo una óptica cualitativa, vinculada con la comprensión e interpretación de las barreras a la inclusión en la educación superior mediante un análisis de la producción académica existente. En este sentido, se optó por un diseño de tipo documental, focalizándose en la búsqueda de información para ser sistematizada y analizada.

La investigación se ejecutó bajo el enfoque descriptivo-analítico, puesto que partió de la identificación de las principales barreras a la inclusión de las cuáles había un buen consenso en la literatura para poder generar relaciones, tendencias y vacíos en el conocimiento existente. Asimismo, el estudio fue de tipo transversal debido a que el análisis se realizó considerando las fuentes disponibles en un solo corte sin hacer seguimiento temporal.

La técnica utilizada para realizar el presente estudio fue el análisis de tipo documental, la cual se ejecutó a partir de la revisión de artículos científicos, libros y de documentos académicos relacionados con la inclusión educativa en la etapa universitaria. Dentro del corpus de fuentes consultadas se considera la revisión de trabajos, investiga-

ciones realizadas en contextos internacionales y latinoamericanos, así como también de investigaciones centradas en el contexto peruano.

Para la selección de las fuentes se tuvieron en cuenta criterios de pertinencia temática, actualidad y rigor académico. En esta línea se seleccionaron todas aquellas publicaciones que planteaban de manera directa las barreras para la inclusión en la educación superior, así como también aquellas que analizaban la situación del alumnado en condición de vulnerabilidad, esto referido a la población en situación de discapacidad. Asimismo, se utilizó como documento normativo determinante al Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, porque incorpora aspectos relacionados a las barreras educativas y su atención, todo ello con la finalidad de enfocar el contexto peruano.

Se utilizó la técnica de análisis de contenido para el procesamiento de la información, lo cual permitió identificar, agrupar y sistematizar la información según ejes temáticos previamente establecidos. Considerando esta base, las barreras educativas que limitan la inclusión se congregaron en: barreras físicas, pedagógicas o didácticas, actitudinales e institucionales o físicas, esto permitió la categorización de los resultados y el contraste entre las distintas contribuciones teóricas analizadas.

Por último, el análisis de la información tuvo la finalidad de la estructuración del estado del conocimiento, permitiendo identificar esquemas o modelos continuos en la literatura; así como el contraste entre enfoques conceptuales y detección e identificación de vacíos en el estudio de las barreras educativas direccionadas a la inclusión en la educación universitaria. De esta manera el proceso permitió visualizar de manera integral la idea de investigación, lo cual orientó la reflexión académica y el direccionamiento hacia próximas líneas de investigación.

Desarrollo

Aspectos relacionados a la educación inclusiva

La finalidad de la educación inclusiva está orientada a lograr que los alumnos tengan acceso, se mantengan y participen en igualdad de condiciones de la educación universitaria. Sin embargo, para lograr este propósito en primer lugar es necesario que las instituciones educativas de educación superior reconozcan que la heterogeneidad en el estudiantado es parte de la diversidad natural en educación. De esta manera, la educación inclusiva representa la respuesta directa a los modelos tradicionales educativos segregacionistas que no se interesaban por la diversidad y que pretendía encasillar a los estudiantes como normotípicos sin que se considere la neurodivergencia o discapacidad como una posibilidad para aprender (Fernández Batanero, 2017; Quintero, 2020). Diferentes autores coinciden en afirmar que la inclusión educativa en el contexto universitario se debe orientar a la generación de las condiciones necesarias para que las personas con discapacidad o condiciones del neurodesarrollo puedan adaptarse al contexto educativo, más que simplemente acceder a estas instituciones (Martínez, 2019; Alcaín y Medina, 2017). Vista desde esta perspectiva la inclusión educativa universitaria representa un proceso continuo que se dirige a la transformación política y cultural de la educación superior.

Definición de barreras educativas a la inclusión

Las barreras inclusivas representan los obstáculos, limitaciones, impedimentos y dificultades que impiden que los estudiantes con algún tipo de discapacidad, neurodiversidad o rasgo cultural acceda, se mantenga, interaccione y participe del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Cabe aclarar que las barreras educativas no solo están relacionadas con las características propias de los estudiantes sino, pueden deberse a factores externos propio del contexto educativo y de la interacción con los demás miembros de la comunidad universitaria (Corrales et al., 2016; Victoriano, 2017).

Las fuentes especializadas en educación direccionan la perspectiva educativa tradicional hacia la generación de condiciones educativas inclusivas con la finalidad de mitigar y superar el déficit en el sistema educativo. Esto es evidenciable en la realidad peruana puesto que la conceptualización de barreras educativas está establecida en el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, en que se especifica que estas pueden presentarse en el contexto de diferentes formas, además el decreto representa la guía para que los actores educativos puedan garantizar su identificación.

Acerca de los tipos de barreras en la educación superior

El análisis de la información permitió identificar una tipología habitual relacionada con las barreras educativas que limitan la inclusión en los estudios de educación superior, los cuales se clasifican en cuatro aspectos específicos.

Las barreras de accesibilidad o físicas ampliamente asociadas a las dificultades y limitaciones en cuanto a la infraestructura, así como a la probabilidad de obtener recursos que permitan la para la implicación del estudiantado. Sin embargo, a la actualidad, en las aulas universitarias se certifica el rechazo a la adecuación o adaptación curricular con fines de la atención de estudiantes con discapacidad o condiciones del neurodesarrollo (Moriña y Cotán, 2017).

Como segunda barrera corresponde a los aspectos pedagógicos, didácticos o curriculares estos vinculados al uso de estrategias y metodologías de enseñanza tradicional la cual está caracterizada por la rigidez en la enseñanza y sujeta a la obtención de los resultados del aprendizaje basados en la aplicación de pruebas o exámenes de conocimientos los cuales representan el indicador más importante para aprobar las asignaturas. Esto evidencia la escasa preparación de los docentes universitarios en temas de diversidad e inclusión, así como en el uso de estrategias activas de enseñanza, confirmando la gran limitación que existe en cuanto a los aspectos didácticos para enseñanza (Álvarez y López, 2015; Cornejo, 2019).

La tercera barrera se tiene a las actitudes de los actores educativos frente a la heterogeneidad estudiantil las cuales se expresan a partir de prejuicios, estereotipos y apreciaciones desaprobatorias al alumnado divergente y con rasgos culturales que son típicos de las comunidades autóctonas del contexto peruano, poniéndolos en una situación vulnerable. Cabe indicar que este tipo de barrera ocasiona que el ambiente se encuentre cargado y saturado, esto limita la interacción, participación y el aprendizaje estudiantil (Araya et al., 2014).

Por último, la cuarta barrera se relaciona con los aspectos institucionales marcados por la carencia de una cultura, políticas y gestión del gobierno universitario que oriente el fin de la universidad, no solo hacia la calidad educativa sino a la inclusión educativa con el propósito de superar las brechas que existen entre los principales actores educativos (Palmeros y Gairín, 2016).

Aproximación a las barreras educativas en el contexto universitario peruano

En el caso peruano, se puede corroborar que los estudiantes que presentan alguna discapacidad se topan ante brechas u obstáculos que les impide ingresar e incluso poder mantenerse y desarrollarse en el sistema educativo universitario; además, esta realidad afecta de igual manera a los estudiantes con diversidad cultural creando desigualdad estructural para el aprendizaje (Apaza, 2018; Ramírez et al., 2021).

Esto se sostiene en el fundamento que los estudiantes que provienen de entornos rurales pierden oportunidades para acceder y mantenerse en la educación universitaria, esto debido a las barreras territoriales, así como a las brechas socioeconómicas que los limita al ingresar a los estudios superiores (Reategui et al., 2020; Charry, 2019). Para ahondar más el problema se agrega la brecha tecnológica como una manera más de exclusión, puesto que la oferta y demanda de la educación universitaria no presencial exige el dominio y uso de tecnologías de la información, por tanto, tanto para las personas con discapacidad

o de contextos rurales se les hace más difícil acceder a la virtualidad por dos motivos, ya sea por el dominio de recursos tecnológicos o por el acceso a la conectividad (Acho et al., 2021).

Tendencias y vacíos en la investigación

El análisis de la literatura permite identificar ciertas tendencias en la investigación sobre las barreras que impiden la inclusión de los estudiantes en la educación superior. En primer lugar, cabe destacar que hay más estudios centrados en alumnos con discapacidad, sobre todo en cuanto a la accesibilidad y al soporte académico (Paz, 2020).

No obstante, se ha detectado que en el entorno peruano existe una escasa publicación de estudios en relación a la inclusión educativa universitaria, esto evidencia la limitación en el interés acerca de este problema que es de política pública. Por tanto, es necesario que este estudio se incluya como un aspecto importante como parte de las líneas de investigación de cada institución educativa universitaria, esto permitiría ahondar y comprender de mejor manera holística y sistemática los factores que limitan y fortalecen la inclusión educativa dentro del contexto universitario. Asimismo, en los estudios identificados se ha podido comprobar la ausencia de investigaciones relacionadas a la inclusión de acuerdo a los entornos culturales, la diversidad intercultural; así como a la aplicación de políticas y cultura inclusiva en las instituciones de educación superior.

Discusión

Establecer ambientes académicos adecuadamente inclusivos en la educación universitaria presenta numerosas dificultades e impedimentos, aunque se haya avanzado conceptualmente y se manifieste cierto interés en la atención a la diversidad la presencia de barreras limita la inclusión de estudiantes en el contexto de la educación superior. De esta manera, las referencias revisadas indican que las barreras educativas que afectan a los estudiantes son aspectos externos a ellos, como el ambiente educativo, la aplicación y seguimiento de la política insti-

tucional o los componentes estructurales académicos. Por tanto, estos elementos externos serían los que sientan la base de la exclusión y no solo las características individuales de los estudiantes (Corrales et al., 2016; Victoriano, 2017).

Como parte de los resultados más importantes de la investigación se evidencia la existencia de brechas educativas relacionadas a lo didáctico o pedagógico, actitudinal, institucional y físico. Esto refuerza lo establecido en el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que las barreras educativas están categorizadas en varios aspectos lo que demostraría su naturaleza multidimensional. Sin embargo, a pesar que esta clasificación presenta una imagen que pretende englobar las barreras educativas en su totalidad, presentaría como desventaja de que el análisis de estas de estas brechas se realizaría de manera fragmentada y de forma individual sin considerar la conexión y las relaciones que las podrían enlazar (Álvarez y López, 2015; Araya et al., 2014; Cornejo, 2019).

De esta manera, el estudio ha permitido evidenciar que una cantidad representativa de estudios académicos investigativos gira en relación a la forma de cómo se debería incluir a estudiantes que presenten alguna discapacidad en la educación universitaria, esto es importante puesto que refleja los retos que estos estudiantes atraviesan y enfrentan para poder adaptarse a la vida universitaria (Moriña y Cotán, 2017; Paz, 2020). No obstante, esta concentración ha restringido la atención dedicada a otros aspectos de la diversidad, como los relacionados con elementos territoriales, económicos o socioculturales. Por esta razón, la interculturalidad, la ruralidad o las disparidades estructurales han tenido menos estudio, aunque son esenciales en situaciones como la de Perú.

En el caso de Perú, la evidencia analizada indica que las barreras de inclusión tienen una estrecha relación con las desigualdades territoriales y socioeconómicas, además de estar vinculadas a restricciones en la capacidad institucional de las universidades para atender a la diversidad del alumnado (Apaza, 2018; Reategui et al., 2020). A esto se

suma el desafío que ha supuesto la virtualización de la educación, pues ha revelado nuevas maneras de exclusión vinculadas con el acceso desigual a la tecnología y a la conectividad (Acho et al., 2021). Estas variables señalan que no es suficiente analizar la inclusión en la educación superior únicamente desde un punto de vista pedagógico, sino que se deben tener en cuenta factores estructurales más extensos.

Por otro lado, existen normas que establecen la importancia de identificar y minimizar los obstáculos para la inclusión, como el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Sin embargo, en la práctica, los estudios desvelan que la ejecución de esta normativa como otras, aún tendrían limitaciones para su total implementación. Esto se debería a que en el ámbito universitario el concepto de inclusión y su uso cotidiano es discrepante y ambiguo, puesto que aún hoy se sigue confundiendo con la idea de integración, esto ocasiona que no se pueda establecer, a pesar de la existencia de la normativa, una política clara y direccionada a comprender y abordar el problema.

Finalmente, la investigación del estado del conocimiento en relación a la educación inclusiva señala la necesidad de distinguir perspectivas holistas que permitan discernir de mejor manera el panorama actual del problema. Esto indica que los estudios deben implicarse en el análisis profundo de las barreras inclusivas en educación superior considerando grupos específicos y escenarios exclusivos que han quedado sin estudiar adecuadamente. Asimismo, existe la necesidad de la realización de investigaciones orientadas a la identificación de las brechas inclusivas en entornos universitarios contextualizados en cada ámbito local, todo esto direccionado a recoger información específica de cada lugar y poder realizar una comparativa por regiones. De esta manera podría haber la posibilidad de plantear estrategias adecuadas y eficaces para mejorar la educación universitaria inclusiva a nivel nacional. Los estudios en relación a la inclusión educativa no solo deben estar sujetos a realizar el análisis de las barreras de forma individual sino abordarlas en su conjunto con el fin de analizar la relación entre estas y la identificación de posibles brechas que se encuentran ocultas, esto permitiría actuar para realizar cambios reales.

Conclusiones

El estudio del estado actual de conocimiento en inclusión educativa ha permitido exponer que las barreras inclusivas representan en la educación superior un problema multidimensional que está siendo investigado de forma limitada desde sus características físicas, pedagógica o didácticas, actitudinales, así como institucionales. Asimismo, a pesar de existir esta clasificación, emerge la necesidad de abordar la investigación de las barreras en su conjunto de forma sistemática y no de manera aislada, esto debido a la naturaleza compleja de la inclusión educativa.

En segundo lugar, se ha podido corroborar que los estudios existentes están centrados en la situación y dificultades de los estudiantes universitarios que tendrían principalmente alguna discapacidad, esto estaría permitiendo la visualización de las dificultades que afrontan este grupo de alumnos en el contexto universitario. Cabe destacar que estar centralizados en ciertas barreras inclusivas limita el panorama de acción, puesto que se estaría obviando otros elementos relevantes como los aspectos socioeconómicos, el ámbito territorial y los aspectos socioculturales.

En tercer lugar, las barreras educativas analizadas en el entorno peruano proyectan resultados asociados estrechamente a desigualdades estructurales y organizativas, socioeconómicas, de ámbito rural y urbano. En particular de forma más clara y comprobable se evidencia la desigualdad en la accesibilidad a los recursos tecnológicos, así como educativos. Estas situaciones implican que en la educación superior la inclusión no solo estará determinada por la mejora de la pedagogía o didáctica en las aulas universitarias, sino que involucra la necesidad de realizar cambios a nivel actitudinal hacia la diversidad por parte de la comunidad universitaria, así como en los aspectos físicos y organizacionales que avalen y respondan a la consolidación de una realidad equitativa que incluya a todos los estudiantes de educación superior.

En cuarto lugar, a pesar de la existencia de un marco normativo que plantea la necesidad de mitigar las barreras educativas establecido

en el Decreto Supremo N°007-2021-MINEDU, actualmente se mantienen las brechas para su adecuada implementación específicamente en contexto de la educación superior. Esto manifiesta la imperiosa relevancia de mejorar la articulación entre la cultura, políticas y prácticas didácticas educativas.

Por último, trasciende la necesidad de impulsar estudios a nivel regional que acojan enfoques holistas contextualizados direccionados a estudiar la relación entre las barreras educativas preponderancia en el proceso educativo y no solo desde las características propias de los estudiantes.

Asimismo, cabe recomendar la ampliación de las líneas de investigación que se direccionen a los contextos poco explorados y poblaciones más vulnerables con el fin de establecer estrategias de atención institucional que permitan consolidar una verdadera educación inclusiva universitaria.

Referencias

- Acho Ramírez, S., Díaz Espinoza, M., Criollo Hidalgo, V., & García Camacho, O. E. (2021). La realidad de la educación inclusiva en el Perú y los retos desde la virtualidad. *EduSol*, 21(77), 153-168.
- Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 4-19. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.530>
- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación Y Educadores*, 18(2).
- Apaza Quispe, E. A. (2018). Desafíos en la Educación Superior: el caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú. *Revista Diálogos y Perspectivas en Educación Especial*, 5(1), 141-158. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.11.p141>
- Araya Cortés, A. A., González Arias, M., & Cerpa Reyes, C. (2014). Actitud de universitarios hacia las personas con discapacidad. *Educación Y Educadores*, 17(2), 289-305.
- Banco Mundial. (2020). *Educación inclusiva: Guía de recursos para responsables de políticas*. Grupo Banco Mundial.
- Barón Mora, A. T., Cuevas Martínez, C. A., Rojas Sáenz, P. A., Moreno Cely, C. P., & Romero Barón, A. M. (2020). Experiencias de procesos de educación inclusiva. *Educación Y Ciencia*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11007>
- Charry, P. (2019). Hacia una educación rural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 225-246.
- Cornejo Espejo, J. (2019). Inclusión educativa desde la óptica de los académicos responsables de la formación de profesores de la Universidad Católica del Maule – Chile. *Educación*, 28(55), 27-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201902.002>

- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. & Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles – desafíos institucionales. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”,* 16(3), 1-29.
- Díaz Dumont, J. R. (2019). Discapacidad en el Perú: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Revista Venezolana De Gerencia,* 24(85), 243-263. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i85.23838>
- Fernández Batanero, J. M. (2017). Educación inclusiva: construyendo caminos para avanzar. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria,* 11(1), 1-3.
- Fernández Jiménez, C. (2019). *Capacidades diversas y educación social.* Ediciones Pirámide.
- Figueredo Canosa, V., & Ortiz Jiménez, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria,* 11(1), 38-61. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- Holzschuher, C. (2016). *Cómo organizar Aulas Inclusivas. Propuestas y estrategias para acoger las diferencias.* NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Martínez vda. de Dietrich, M. E. (2019). La inclusión un desafío para la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar,* 3(1), 259-271.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación.*
- Moncada, F. C. (2017). Perspectivas de jóvenes universitarios sobre la educación superior: Una visión intercultural. *Revista Psicológica Herediana,* 9(1-2). <https://doi.org/10.20453/rph.v9i1-2.3004>
- Moriña, A., & Cotán Fernández, A. (2017). Educación inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria,* 11(1), 20-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.528>

- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://n9.cl/ybgd>
- OCDE. (2018). *Equidad en la educación: Rompiendo las barreras a la movilidad social*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-es>
- Palmeros y Ávila, G., & Gairin Sallán, J. (2016). La atención a las personas con discapacidad en las universidades mexicanas y españolas, desde la revisión de las políticas educativas. *Educación*, 25(49), 83-102. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.005>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 413-429. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>
- Quintero Ayala, L. E. (2020). Educación inclusiva: tendencias y perspectivas. *Educación Y Ciencia*, (24). <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2020.24.e11423>
- Ramírez Espinoza, A., González Paucarhuanca, L., Noa Pérez, P., & Torres Flores, D. L. (2021). Percepción de estudiantes con discapacidad sobre inclusión y accesibilidad educativa. Universidad nacional de San Cristobal de Huamanga. Ayacucho 2016. *Revista Científica De Enfermería (Lima, En Linea)*, 10(2), 34-44.
- Reategui, L., Grompone Velásquez, A., & Rentería, M. (2020). Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos. *Revista Peruana De Investigación Educativa*, 12(12), 33-54. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.162>
- Rodríguez González, Y. (2020). Políticas de inclusión en educación superior. El programa nacional BECA 18. *Revista De Sociología*, (31), 39-54. <https://doi.org/10.15381/rsoc.voi31.19275>
- Romero Hernández, M. F., & Urrego González, S. (2017). Inclusión de personas con discapacidad sensorial (ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria en la ciudad de Bogotá, D.C. *Uni-Pluriversidad*, 16(2), 27-40.

- Ruíz-González, C. F. & Briceño-Cotrino, O. S. (2020). Realidad y perspectiva de la Educación Superior en el Perú (Revisión). *Revista CIENCIA Y TECNOLOGÍA*, 16(4), 97-108.
- Santana-Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastorno de déficit de atención (TDA). *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 11(1), 100-112. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.531>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos, M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación Y Educadores*, 19(1).
- UNESCO. (2017). *Guía para garantizar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- UNICEF. (2021). *Visibilizados, contados e incluidos: uso de datos para evidenciar el bienestar de los niños con discapacidad*. UNICEF.
- Vásquez Espinoza, P. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). *Educación*, 28(54), 243-265. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.012>
- Vásquez León, S. M., & Loayza Maturrano, E. F. (2021). La inserción laboral y la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva en Chíncha Alta. *Horizonte De La Ciencia*, 11(20), 177-194.
- Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piñe-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>

Jimmy Nelson Paricahua Peralta

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-9399-5956>
jparicahua@unamad.edu.pe

Thony Abel Lazo Herrera

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-8834-1018>
tlazo@unamad.edu.pe

Alhi Jordan Herrera Osorio

Investigador independiente | Cusco | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4383-2777>
aherrera@uandina.edu.pe

Elsa Cahuascanco Quispe

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4991-7229>
ecahuascanco@unamad.edu.pe

Nelida Chacon Churata

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6339-011X>
nchacon@unamad.edu.pe

Barriers to Inclusion in Peruvian Higher Education: The State of Knowledge through Documentary Analysis

Abstract

Inclusion in higher education is a significant challenge, as barriers continue to exist that hinder the access, retention, and participation of vulnerable students. For this reason, it was necessary to analyze how this phenomenon has been addressed in academic literature. To analyze the current state of knowledge regarding barriers to inclusion in higher education in Peru through a literature review. The study was conducted using a qualitative approach focused on documentary research. A review was conducted of scientific articles and academic documents related exclusively to educational inclusion in higher education. In addition to the documentary analysis, content analysis was used to understand and classify educational barriers into physical, pedagogical, attitudinal, and institutional dimensions. The reviewed literature agrees on the multidimensional nature of barriers to inclusion, such as physical limitations; pedagogical practices; attitudes; and limitations in institutional management. Furthermore, there was a greater concentration of studies on students with disabilities and numerous gaps in those addressing sociocultural aspects. The structural factors that create barriers to inclusion require a holistic approach. It is necessary to conduct further research within specific contexts and to promote institutional strategies and policies that advance toward a more inclusive higher education system.

Keywords: educational barriers; inclusion in education; higher education; educational reality; literature review.

Barreiras à Inclusão no Ensino Superior Peruano: O Estado do Conhecimento por meio da Análise Documental

Resumo

A inclusão no ensino superior é um desafio significativo, pois continuam existindo obstáculos que impedem o acesso, a permanência e a participação de estudantes vulneráveis. Por isso, fez-se necessário analisar como esse fenômeno tem sido abordado na produção acadêmica. O objetivo foi analisar o estado do conhecimento sobre as barreiras à inclusão no ensino superior no Peru a partir de uma revisão documental da literatura. O estudo foi realizado sob a abordagem qualitativa, direcionada à pesquisa de caráter documental. Realizou-se uma revisão de artigos científicos e documentos acadêmicos relacionados à inclusão educacional, exclusivamente, universitária. Além da análise documental, utilizou-se a análise de conteúdo, com a finalidade de compreender e classificar as barreiras educacionais em dimensões físicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais. A literatura revisada concorda quanto ao caráter multidimensional das barreiras à inclusão, tais como: limitações físicas; práticas pedagógicas; atitudes; e limitações na gestão institucional. Da mesma forma, evidenciou-se uma maior concentração de estudos sobre estudantes com deficiência e inúmeras lacunas naqueles relacionados a aspectos socioculturais. Os elementos estruturais que criam barreiras à inclusão requerem uma abordagem holística. Sendo necessário aprofundar os estudos em uma contextualização específica e fomentar estratégias e políticas institucionais que avancem em direção a um ensino superior mais inclusivo.

Palavras-chave: barreiras educacionais; inclusão em educação; educação universitária; realidade educacional; análise documental.

Capítulo 2

Innovaciones educativas digitales y desigualdad socioeconómica en educación superior: una revisión bibliográfica sobre vacíos en la perspectiva de equidad

*Jorge Fernando Gómez Reategui, Jorge Luis Hilario Rivas,
David Abel Nieto Modesto, Andy Williams Chamoli Falcón,
Rafael Jesús Herrera Torres*

Gómez Reategui, J. F., Hilario Rivas, J. L., Nieto Modesto, D. A., Chamoli Falcón, A. W., & Herrera Torres, R. J. (2026). Innovaciones educativas digitales y desigualdad socioeconómica en educación superior: una revisión bibliográfica sobre vacíos en la perspectiva de equidad. En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*, (pp. 44-70). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c939>



Innovaciones educativas digitales y desigualdad socioeconómica en educación superior: una revisión bibliográfica sobre vacíos en la perspectiva de equidad

Resumen

La transformación digital de la educación superior ha generado una creciente producción científica sobre innovaciones educativas digitales y su potencial para desarrollar competencias digitales en estudiantes universitarios; sin embargo, las profundas desigualdades socioeconómicas que caracterizan a América Latina condicionan significativamente el acceso y la efectividad de dichas innovaciones. El presente artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo identificar qué innovaciones educativas digitales han sido evaluadas en la literatura considerando contextos de desigualdad socioeconómica y cuáles carecen de dicha perspectiva. Para ello, se realizó una búsqueda estructurada en bases de datos como Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex, seleccionando publicaciones entre 2016 y 2026 mediante criterios de inclusión y exclusión claramente definidos. Los resultados revelan que las innovaciones más evaluadas —plataformas de gestión del aprendizaje, modelos de e-learning, inteligencia artificial y modalidades híbridas— han sido analizadas predominantemente sin incorporar variables de equidad socioeconómica, mientras que los estudios sobre brechas digitales operan de manera desconectada respecto a la evaluación de innovaciones específicas. Se concluye que existe un vacío crítico en la articulación entre efectividad de innovaciones educativas digitales y contextos de desigualdad, lo que demanda el desarrollo de marcos evaluativos integrales que garanticen una transformación digital genuinamente inclusiva y equitativa en la educación superior.

Palabras clave: innovaciones educativas digitales; competencias digitales; desigualdad socioeconómica; brecha digital; educación superior.

Introducción

La transformación digital de la educación superior constituye uno de los procesos más incisivos del siglo XXI, intensificado de manera abrupta por la pandemia de COVID-19, circunstancia que compelió a las instituciones universitarias a transitar hacia modalidades virtuales, híbridas y tecnológicamente mediadas de enseñanza (Bonet et al., 2022; Cajamarca-Correa et al., 2024). En este escenario, las innovaciones educativas (IE) digitales, comprendidas como la incorporación pedagógica de plataformas virtuales, inteligencia artificial (IA), realidad extendida, modelos híbridos y recursos educativos abiertos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, han adquirido una gravitación sustantiva en el fortalecimiento de las competencias digital (CD) de los estudiantes universitarios (Bonet et al., 2022; Márquez et al., 2023). La relevancia de dichas competencias reside en su naturaleza transversal para la formación profesional, la empleabilidad y la participación competente en sociedades crecientemente digitalizadas (Chacón, 2024; Portal et al., 2024). Sin embargo, la implementación de estas innovaciones no acontece en un terreno homogéneo, sino en contextos atravesados por asimetrías socioeconómicas persistentes que condicionan el acceso a dispositivos, conectividad, alfabetización digital y apropiación pedagógica de las tecnologías (Carbonell-García et al., 2021; Suárez et al., 2023).

La literatura científica reciente ha documentado avances relevantes en torno a las IE digitales y su vinculación con el desarrollo de CD en educación superior. Márquez et al. (2023), mediante una revisión de la literatura sobre IE orientadas a promover CD en estudiantes universitarios, concluyeron que el software educativo, las plataformas digitales y las redes sociales constituyen recursos pedagógicos valiosos, siempre que su uso responda a criterios de pertinencia didáctica, responsabilidad formativa y complementariedad con la enseñanza presencial. En una línea convergente, Bonet et al. (2022), examinaron tendencias educativas asociadas con la IA, los modelos educativos mixtos e híbridos, los recursos educativos abiertos y la realidad extendida, destacando su incidencia en el desarrollo de CD exigidas por los

escenarios profesionales emergentes. Por su parte, Portal et al. (2024), a partir de una revisión sistemática, evidenciaron que el dominio de CD en docentes y estudiantes universitarios tiende a ser elevado, aunque se encuentra condicionado por la especialidad académica, la trayectoria formativa previa y el acceso diferenciado a tecnologías.

De modo paralelo, diversos estudios han problematizado las desigualdades que atraviesan la educación digital. Suárez et al. (2023), demostraron que la pandemia agudizó las brechas de acceso, permanencia y adaptación a la educación virtual, especialmente en poblaciones latinoamericanas con limitaciones socioeconómicas. Mendoza y Toral (2024), así como Zamora y Mendoza (2024), constataron, en sus revisiones sobre alfabetización digital en la educación superior latinoamericana, que la producción científica se concentra en pocos países y en determinadas instituciones públicas, lo cual revela una cobertura todavía fragmentaria de la diversidad regional. Asimismo, Cajamarca-Correa et al. (2024), señalaron que, si bien tecnologías emergentes como el e-learning y la IA pueden ampliar las posibilidades de acceso educativo, las desigualdades socioeconómicas, la insuficiencia infraestructural y la resistencia institucional al cambio limitan su integración efectiva. En esa misma dirección, Carbonell-García et al. (2021), identificaron que la brecha digital y las desigualdades socioeconómicas constituyeron factores decisivos en la efectividad de la educación a distancia durante la pandemia, proponiendo la modalidad híbrida como una alternativa plausible para atenuar dichas restricciones.

En el campo específico de la inclusión digital educativa, García y Ramírez (2022), sostuvieron que la relación entre inclusión digital e innovación educativa ha recaído de forma excesiva en la figura del docente, bajo el supuesto de que la mera incorporación de artefactos tecnológicos resulta suficiente para producir usos pedagógicos innovadores. Esta perspectiva, según los autores, tiende a soslayar las particularidades institucionales, las trayectorias de alfabetización digital y las condiciones materiales que median la apropiación tecnológica. Bermeo y Alcívar (2023), al evaluar el impacto de las políticas de tecnología educativa en educación superior, encontraron que, aunque las tecno-

logías de la información y la comunicación han reconfigurado sustancialmente este nivel educativo, persisten desafíos de calado en materia de inclusión digital, gobernanza tecnológica y diseño efectivo de políticas institucionales. En una línea afín, Chacón (2024), documentó una brecha significativa en la adopción y uso de tecnologías digitales en la Universidad Internacional San Isidro Labrador de Costa Rica, subrayando la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica y promover una cultura institucional de innovación inclusiva.

A pesar de los avances descritos, la revisión de la literatura permite advertir vacíos temáticos significativos que justifican el desarrollo de la presente investigación. En primer lugar, se observa una ausencia de estudios comparativos sistemáticos orientados a evaluar la efectividad diferencial de las IE digitales según el contexto socioeconómico de los estudiantes universitarios. Si bien investigaciones como las de Márquez et al. (2023) y Bonet et al. (2022), describen diversas innovaciones y sus beneficios generales, no incorporan de manera suficiente variables de equidad ni examinan cómo las condiciones materiales de los estudiantes modulan los resultados asociados al aprendizaje digital. Mújica (2023), confirma esta limitación al evidenciar que las prácticas docentes emergentes han sido estudiadas sin considerar con suficiente detenimiento las diferencias contextuales, institucionales y disciplinares que inciden en su implementación.

En segundo lugar, se identifica una integración todavía insuficiente de la perspectiva de desigualdad socioeconómica en la evaluación de IE específicas. Mientras que estudios como los de Suárez et al. (2023) y Carbonell-García et al. (2021), abordan las brechas digitales desde una perspectiva general, no articulan de forma sistemática dichas desigualdades con la efectividad de innovaciones concretas, tales como la IA, la gamificación, la realidad extendida o los modelos híbridos. En esa misma línea, Achig et al. (2021), evidenciaron que la brecha digital incide de manera diferenciada según el nivel educativo; sin embargo, no profundizaron en qué tipo de innovaciones podrían operar como mecanismos de compensación, mitigación o redistribución de oportunidades en la educación superior.

En tercer lugar, la literatura latinoamericana presenta una cobertura geográfica y contextual todavía restringida, con predominio de estudios concentrados en determinados países e instituciones, lo que dificulta la generalización de hallazgos y la formulación de recomendaciones sensibles a la heterogeneidad regional (Zamora & Mendoza, 2024). En esta línea, Galeas (2024), advierte que, en contextos caracterizados por infraestructura limitada, conectividad precaria y desigual disponibilidad de recursos tecnológicos, las IE pueden terminar ampliando las desigualdades preexistentes, debido a que los estudiantes con menores recursos materiales disponen de menos oportunidades para beneficiarse de dichas transformaciones.

Ante los vacíos identificados, el presente artículo de revisión bibliográfica tiene como objetivo identificar y categorizar, en la literatura científica publicada entre 2016 y 2026, las IE digitales evaluadas en la educación superior latinoamericana que incorporan criterios de desigualdad socioeconómica y brechas de acceso tecnológico en el análisis de su efectividad para el desarrollo de CD. Asimismo, busca determinar los vacíos temáticos en los que la perspectiva de equidad permanece ausente, subdesarrollada o tratada de manera tangencial dentro del debate académico reciente.

Metodología

La presente revisión bibliográfica se desarrolló mediante un proceso estructurado de búsqueda, selección y análisis de literatura científica, orientado a responder al objetivo de identificar qué IE digitales han sido evaluadas en contextos de desigualdad socioeconómica y cuáles carecen de dicha perspectiva analítica. La búsqueda se efectuó en bases de datos académicas de amplia cobertura en educación superior, tecnología educativa y desigualdad digital, con especial atención a la producción científica latinoamericana. Para ello, se emplearon combinaciones de palabras clave mediante operadores booleanos, tales como: (“IE digitales” OR “educational innovations” OR “tecnología educativa”) AND (“CD” OR “digital competencias”) AND (“desigualdad socioeconómica” OR “brecha digital” OR “digital divide” OR “equidad

educativa”); así como (“educación superior” OR “higher education”) AND (“acceso tecnológico” OR “inclusión digital”) NOT (“educación básica”). La búsqueda se delimitó a publicaciones comprendidas entre 2016 y 2026, redactadas en español e inglés, priorizando artículos científicos publicados en revistas indexadas, revisiones sistemáticas y revisiones de literatura con texto completo disponible. Este procedimiento permitió conformar un corpus amplio y pertinente de estudios para examinar el estado del conocimiento sobre la temática abordada.

Para la selección definitiva de los estudios se aplicaron criterios de inclusión y exclusión previamente definidos. Se incluyeron artículos científicos publicados en revistas indexadas que abordaran de manera directa las IE digitales en educación superior, las CD estudiantiles, las brechas de acceso tecnológico o las desigualdades socioeconómicas en contextos universitarios. Asimismo, se priorizaron estudios con pertinencia temática directa respecto del objetivo de la revisión, calidad metodológica verificable y contribución explícita al análisis de la relación entre innovaciones digitales y equidad educativa. Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin autoría identificable, fuentes no académicas, blogs, informes institucionales sin revisión por pares, estudios centrados exclusivamente en educación básica o secundaria sin vinculación con la educación superior, así como artículos que, pese a mencionar tecnologías educativas, no incorporaran ninguna dimensión vinculada con desigualdad socioeconómica, brecha digital o acceso tecnológico. También se descartaron publicaciones anteriores a 2016 y documentos con escaso rigor metodológico o sin correspondencia directa con el objetivo planteado.

Finalmente, los estudios seleccionados fueron organizados temáticamente y examinados mediante un análisis crítico-comparativo, con el propósito de identificar tendencias, convergencias, divergencias y vacíos en la literatura científica. Este procedimiento permitió construir una visión panorámica e integrada sobre la efectividad de las IE digitales en contextos de desigualdad, así como reconocer los aspectos aun insuficientemente abordados por la investigación académica reciente.

Resultados

La presente sección expone los hallazgos derivados del análisis de la literatura científica, organizados en torno a tres preguntas de investigación vinculadas con el objetivo del artículo. Los resultados se estructuran en subtemas que permiten identificar tendencias, convergencias y vacíos en la producción académica sobre IE digitales, CD y desigualdad socioeconómica en la educación superior.

IE digitales evaluadas en la literatura científica reciente

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las principales IE digitales que han sido evaluadas en la literatura científica en relación con el desarrollo de CD en estudiantes universitarios?

Plataformas digitales, e-learning y modelos híbridos como innovaciones predominantes

La revisión de la literatura evidencia que las plataformas digitales de aprendizaje, los sistemas de gestión del aprendizaje y los modelos de e-learning constituyen las IE evaluadas con mayor recurrencia en el contexto universitario. Cajamarca-Correa et al. (2024), documentaron que tecnologías como el e-learning, la realidad virtual, la IA y la analítica del aprendizaje vienen transformando la accesibilidad y la calidad de la educación superior, aunque todavía enfrentan dificultades asociadas con la infraestructura insuficiente y la escasa formación continua del profesorado. En una línea convergente, Llamuca et al. (2024), evaluaron el impacto de la plataforma Moodle en la formación técnica profesional durante el período postpandemia, concluyendo que esta herramienta favorece el aprendizaje activo, colaborativo y autónomo, además de mejorar la participación y el rendimiento académico estudiantil. No obstante, también identificaron barreras significativas, como la limitada capacitación docente y las restricciones de acceso tecnológico.

Por su parte, Carbonell-García et al. (2021), analizaron los factores que incidieron en la implementación de la educación a distancia durante la pandemia, identificando dificultades recurrentes en la conectividad a internet, el acceso a equipos tecnológicos, la infraestructura institucional y la interacción entre estudiantes y docentes. Sus hallazgos revelaron la persistencia de CD débiles y una brecha digital de considerable amplitud, por lo que propusieron la modalidad híbrida como una alternativa viable para atenuar dichas limitaciones en el escenario pospandémico. Complementariamente, Bonet et al. (2022), examinaron tendencias educativas emergentes, como los modelos educativos mixtos e híbridos y los recursos educativos abiertos, destacando que estas innovaciones contribuyen al desarrollo de CD requeridas por los profesionales del futuro, siempre que se articulen con procesos formativos adecuados para docentes y estudiantes.

IA y tecnologías emergentes en la educación superior

La IA ha emergido como una de las IE con mayor potencial transformador en la educación superior, aunque su evaluación empírica respecto del desarrollo de CD estudiantiles aún resulta incipiente. Romero (2024), analizó las aplicaciones de la IA en la investigación y la innovación en educación superior, concluyendo que esta tecnología posee un alto potencial para personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas y promover CD. Sin embargo, advirtió la necesidad de desarrollar marcos éticos y capacitar a los educadores para asegurar una implementación pertinente y responsable. Piedra-Castro et al. (2024), corroboraron estos hallazgos al examinar la integración de la IA en la enseñanza de las ciencias sociales, identificando que, pese a su capacidad para personalizar los procesos educativos, persisten barreras relevantes, como la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la resistencia al cambio entre los docentes.

Adicionalmente, Galeas (2024), abordó la innovación educativa en el siglo XXI desde una perspectiva amplia, documentando cómo las tecnologías emergentes han contribuido a reducir ciertas barreras aso-

ciadas con la brecha digital y las limitaciones geográficas. No obstante, enfatizó la necesidad de adaptar las prácticas educativas mediante la integración de metodologías activas y tecnologías emergentes. Márquez et al. (2023), complementaron esta perspectiva al identificar que el software educativo, las plataformas educativas y las redes sociales constituyen herramientas valiosas para el desarrollo de CD, siempre que se utilicen de manera responsable, crítica y como complemento de la enseñanza presencial. Estos hallazgos evidencian que la efectividad de las innovaciones digitales depende, en buena medida, del contexto pedagógico, institucional y tecnológico en el que son implementadas.

Integración de la perspectiva de desigualdad socioeconómica en la evaluación de IE digitales

Pregunta de investigación: ¿En qué medida la literatura científica ha incorporado la perspectiva de desigualdad socioeconómica y brechas de acceso tecnológico en la evaluación de IE digitales en educación superior?

Estudios que documentan brechas digitales y desigualdades en el acceso a innovaciones educativas

Un conjunto relevante de investigaciones ha abordado las desigualdades socioeconómicas como factores condicionantes de la efectividad de las IE digitales, aunque predominantemente desde una perspectiva descriptiva y no siempre integrada al análisis de innovaciones específicas. Suárez et al. (2023), demostraron, mediante una revisión sistemática, que la pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades en el acceso y la adaptación a la educación virtual, especialmente en poblaciones latinoamericanas de bajos recursos socioeconómicos. Sus hallazgos subrayan que la digitalización educativa no solo visibilizó las brechas preexistentes, sino que también las profundizó en determinados grupos estudiantiles.

Achig et al. (2021), analizaron la teleeducación y el impacto de la brecha digital en la comunidad educativa, encontrando que los actores de la educación básica mostraron mayores dificultades para adaptarse a entornos tecnológicos, así como menor disponibilidad de recursos y competencias virtuales. En contraste, los participantes vinculados con la educación superior evidenciaron mayor familiaridad con plataformas en línea, aunque ambos grupos coincidieron en percibir una disminución de la calidad educativa. Tippe-Marmolejo y Giraldo (2021), identificaron que la virtualización de la educación peruana constituyó un proceso acelerado y escasamente planificado, en el cual la metodología empleada en la enseñanza en línea reprodujo, en gran medida, dinámicas propias de la educación presencial, sin aprovechar plenamente las posibilidades de la modalidad digital. Los autores enfatizaron la necesidad de que los gobiernos desarrollen estrategias pertinentes para reducir las brechas de acceso y fortalecer las CD, estableciendo nuevas condiciones básicas de calidad para el servicio educativo e-learning.

Asimismo, Zamora y Mendoza (2024), constataron que la producción científica sobre alfabetización digital en la educación superior latinoamericana se concentra en pocos países y en instituciones públicas, lo cual revela una cobertura geográfica insuficiente y limita la comprensión integral de las desigualdades regionales.

Ausencia de integración sistemática entre innovaciones específicas y contextos de desigualdad

A pesar de la documentación existente sobre brechas digitales, la literatura revela una desconexión significativa entre la evaluación de IE específicas y el análisis de contextos de desigualdad socioeconómica. García y Ramírez (2022), establecieron que la asociación entre inclusión digital e innovación educativa ha recaído excesivamente en la figura del docente, bajo el supuesto de que la simple incorporación de artefactos tecnológicos basta para generar usos pedagógicos innovadores. Esta mirada tiende a omitir las particularidades institucionales,

los procesos de alfabetización digital y las condiciones materiales que inciden en la apropiación real de las tecnologías.

Bermeo y Alcívar (2023), evaluaron el impacto de las políticas de tecnología educativa en la educación superior y encontraron que, aunque las tecnologías de la información y la comunicación han transformado sustancialmente este nivel educativo, persisten desafíos relevantes en materia de inclusión digital y diseño efectivo de políticas. Los autores enfatizaron la importancia de fortalecer las políticas y programas vinculados con las TIC, así como de promover prácticas innovadoras capaces de garantizar una educación inclusiva y de calidad. Mújica (2023), por su parte, documentó que las prácticas docentes emergentes, como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje invertido, han sido estudiadas sin considerar suficientemente los diferentes contextos socioeconómicos y disciplinares, lo cual restringe la transferibilidad de los hallazgos a poblaciones estudiantiles heterogéneas.

Vacíos temáticos y áreas insuficientemente exploradas en la literatura

Pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales vacíos temáticos en la literatura respecto a la evaluación de IE digitales desde la perspectiva de equidad y desigualdad socioeconómica?

Carencia de marcos evaluativos que integren equidad y efectividad de innovaciones digitales

El análisis de la literatura permite identificar la ausencia de marcos evaluativos que articulen sistemáticamente la efectividad de las IE digitales con indicadores de equidad socioeconómica. Portal et al. (2024), reportaron que el dominio de CD en estudiantes universitarios es alto, aunque condicionado por la especialidad y el acceso previo a tecnologías. Sin embargo, no profundizaron en la forma en que los

factores socioeconómicos modulan dichos resultados. Galeas (2024), señaló que, en contextos con infraestructura limitada, las IE pueden ampliar las desigualdades existentes, debido a que los estudiantes con menores recursos materiales cuentan con menos oportunidades para beneficiarse de estas transformaciones. No obstante, dicho estudio no propuso un marco analítico para evaluar esta relación de manera sistemática.

Chacón (2024), documentó una brecha significativa en la adopción y uso de tecnologías digitales en la Universidad Internacional San Isidro Labrador de Costa Rica, subrayando la necesidad de mejorar la infraestructura tecnológica y promover una cultura de innovación inclusiva. Sin embargo, su estudio se circunscribió a un contexto institucional específico, sin establecer comparaciones con otros entornos socioeconómicos. Mendoza y Toral (2024), analizaron la situación de las instituciones de educación superior manabitas frente a la innovación tecnológica y encontraron que estas enfrentan desafíos significativos en términos de recursos, capacitación y resistencia al cambio. Asimismo, identificaron una variabilidad en la adopción tecnológica influenciada por factores como el tamaño institucional, la financiación y el liderazgo, lo cual confirma la necesidad de incorporar variables contextuales en la evaluación de IE digitales.

Limitada cobertura geográfica y contextual en los estudios sobre innovaciones y equidad digital

Un vacío temático particularmente relevante es la concentración geográfica de los estudios disponibles, situación que limita la generalización de hallazgos y la formulación de recomendaciones ajustadas a la diversidad latinoamericana. Zamora y Mendoza (2024), evidenciaron que la producción científica sobre alfabetización digital en educación superior se concentra principalmente en Colombia, Ecuador y Cuba, con una representación marginal de otros países de la región. Además, señalaron que los estudios analizados se desarrollaron en instituciones públicas, dejando fuera la realidad de las instituciones privadas. Esta

concentración impide comprender con mayor precisión las dinámicas diferenciadas de implementación de IE en contextos socioeconómicos diversos dentro de la región.

Suárez et al. (2023), confirmaron esta limitación al señalar que, aunque la literatura reconoce las desigualdades educativas exacerbadas por la pandemia, con especial énfasis en América Latina, las soluciones propuestas requieren abordar tanto las barreras tecnológicas como las desigualdades estructurales más amplias para lograr una inclusión efectiva en la educación superior. Cajamarca-Correa et al. (2024), subrayaron que la resistencia al cambio y las desigualdades socioeconómicas limitan la integración efectiva de las tecnologías educativas; sin embargo, su revisión se centró en la implementación tecnológica sin estratificar los resultados según el contexto socioeconómico de los estudiantes. Estos hallazgos convergen en señalar que la literatura actual carece de estudios comparativos orientados a evaluar la efectividad diferencial de las IE digitales según el nivel socioeconómico de los estudiantes y las condiciones institucionales, lo que constituye un vacío crítico para futuras investigaciones.

Discusión

Los resultados nos permiten construir una interpretación crítica sobre el estado de la investigación en torno a las IE digitales y su evaluación en contextos de desigualdad socioeconómica en la educación superior. En términos generales, la literatura analizada revela una paradoja significativa: mientras existe una producción científica creciente sobre IE digitales y, de manera paralela, sobre brechas digitales y desigualdades socioeconómicas, la articulación sistemática entre ambas dimensiones permanece notoriamente insuficiente. Esta desconexión constituye el hallazgo transversal más relevante de la revisión y confirma la pertinencia del objetivo planteado, en tanto evidencia que la evaluación de la efectividad de las IE digitales se ha realizado predominantemente en condiciones que no reflejan la diversidad socioeconómica de los estudiantes universitarios, particularmente en América Latina.

Respecto a la primera pregunta de investigación, orientada a identificar las principales IE digitales evaluadas en la literatura, los hallazgos revelan una tendencia clara hacia la documentación de plataformas de gestión del aprendizaje, modelos de e-learning e IA como las innovaciones estudiadas con mayor recurrencia. Esta concentración temática concuerda con lo señalado por la literatura, donde se ha documentado que la pandemia de COVID-19 aceleró la adopción masiva de tecnologías educativas, generando un mercado expansivo de soluciones digitales que no siempre respondió a criterios pedagógicos robustos, sino también a modelos de negocio impulsados por empresas tecnológicas (Salimi, 2025). No obstante, la evaluación de estas innovaciones ha tendido a centrarse en sus beneficios generales, tales como la flexibilidad, la personalización del aprendizaje y la mejora del rendimiento académico, sin incorporar de manera sistemática las condiciones materiales y socioeconómicas de los estudiantes. Cajamarca-Correa et al. (2024) y Bonet et al. (2022), documentaron las potencialidades de estas tecnologías; sin embargo, ambos estudios reconocieron que las desigualdades socioeconómicas y la resistencia al cambio limitan su integración efectiva, sin profundizar en cómo estas restricciones afectan diferencialmente a poblaciones estudiantiles específicas. Esta omisión resulta particularmente problemática si se considera que investigaciones recientes en contextos internacionales han demostrado que las tecnologías educativas pueden producir efectos adversos y amplificar brechas cuando se implementan sin considerar el contexto socioeconómico de los estudiantes (Ahn, 2022).

En lo que concierne a la IA como innovación emergente, los resultados confirman que su evaluación en relación con el desarrollo de CD estudiantiles se encuentra todavía en una fase incipiente. Romero (2024) y Piedra-Castro et al. (2024), coinciden en señalar el potencial transformador de la IA, aunque difieren en el énfasis otorgado a las barreras de implementación. Mientras Romero (2024), subraya la necesidad de marcos éticos, Piedra-Castro et al. (2024), enfatizan las limitaciones infraestructurales y la resistencia docente. Esta divergencia sugiere que la investigación sobre IA en educación superior aún no ha consolidado un marco analítico que integre simultáneamente las

dimensiones pedagógicas, éticas e infraestructurales, y menos aún las condiciones de equidad socioeconómica. La literatura internacional corrobora esta tendencia al señalar que las herramientas de IA adaptativa y las plataformas de aprendizaje personalizado, aunque promotoras, requieren condiciones de acceso tecnológico que no están garantizadas para todos los estudiantes, especialmente en países de ingresos bajos y medios (Costa et al., 2023; Shen et al., 2025).

En relación con la segunda pregunta de investigación, referida a la integración de la perspectiva de desigualdad socioeconómica en la evaluación de innovaciones educativas, los resultados evidencian un patrón consistente: los estudios que abordan las brechas digitales y las desigualdades lo hacen predominantemente desde una perspectiva descriptiva y general, sin vincular estas condiciones con la efectividad de innovaciones específicas. Suárez et al. (2023) y Carbonell-García et al. (2021), documentaron de manera rigurosa las desigualdades exacerbadas por la pandemia; sin embargo, sus análisis se mantuvieron en un nivel macro, sin evaluar cómo innovaciones concretas, como la gamificación, los modelos híbridos o las plataformas adaptativas, funcionan diferencialmente según el contexto socioeconómico. Esta limitación también ha sido identificada en investigaciones internacionales, las cuales advierten que la implementación de tecnologías educativas debe considerar el contexto económico, social y cultural de cada institución, pues, de lo contrario, la inversión tecnológica puede derivar en impactos contraproducentes, como la profundización de la brecha digital (Costa et al., 2023).

García y Ramírez (2022), aportaron una perspectiva crítica fundamental al demostrar que la asociación entre inclusión digital e innovación educativa ha recaído excesivamente en la figura del docente, sin considerar las particularidades institucionales ni los procesos de alfabetización correspondientes. Este hallazgo coincide con investigaciones que evidencian cómo la mera inserción de artefactos tecnológicos en contextos educativos, sin una planificación que contemple las condiciones de acceso y las competencias previas de los usuarios,

tiende a reproducir las desigualdades existentes en lugar de mitigarlas (Ahn, 2022; Pathak-Shelat & Bhatia, 2024).

La desconexión identificada entre la evaluación de innovaciones y la perspectiva de equidad puede interpretarse a la luz de lo que la literatura denomina solucionismo tecnológico, entendido como la tendencia a presentar las tecnologías educativas como soluciones universales capaces de democratizar el acceso a la educación, sin considerar las condiciones estructurales que determinan su efectividad real (Pathak-Shelat & Bhatia, 2024; Salimi, 2025). Bermeo y Alcívar (2023) y Mújica (2023), confirmaron que, aunque las TIC han transformado sustancialmente la educación superior, persisten desafíos significativos en materia de inclusión digital y diseño efectivo de políticas. Asimismo, evidenciaron que las prácticas docentes emergentes han sido estudiadas sin considerar suficientemente los diferentes contextos socioeconómicos y disciplinares. Esta tendencia resulta especialmente preocupante en el contexto latinoamericano, donde las desigualdades estructurales condicionan de manera decisiva el acceso, la apropiación y el aprovechamiento de las IE digitales.

En cuanto a la tercera pregunta de investigación, relativa a los vacíos temáticos, los resultados confirman tres áreas insuficientemente exploradas que merecen atención prioritaria. En primer lugar, la ausencia de marcos evaluativos que articulen sistemáticamente la efectividad de las innovaciones con indicadores de equidad socioeconómica constituye una limitación estructural del campo. Portal et al. (2024), reportaron niveles altos de CD condicionados por la especialidad y el acceso previo a tecnologías, pero sin profundizar en los factores socioeconómicos subyacentes. Investigaciones en otros contextos han demostrado que los estudiantes con mayor estatus socioeconómico tienden a beneficiarse en mayor medida de las intervenciones tecnológicas, ampliando así la brecha de resultados educativos (Ahn, 2022; Shi, 2024). En segundo lugar, la concentración geográfica de los estudios, documentada por Zamora y Mendoza (2024), limita severamente la generalización de hallazgos. La producción científica se concentra en pocos países latinoamericanos y en instituciones públicas, excluyendo la di-

versidad de contextos institucionales y socioeconómicos de la región. En tercer lugar, la escasa investigación longitudinal sobre el impacto diferencial de las innovaciones según el nivel socioeconómico de los estudiantes impide comprender cómo estas tecnologías modulan las trayectorias académicas a lo largo del tiempo, aspecto que ha sido señalado como crítico en estudios internacionales recientes (Ahn, 2022).

La presente revisión bibliográfica presenta limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, la búsqueda se circunscribió a publicaciones en español e inglés entre 2016 y 2026, lo que pudo haber excluido estudios relevantes publicados en otros idiomas o fuera de dicho período. En segundo lugar, la naturaleza de la revisión bibliográfica no permite establecer relaciones causales entre las variables analizadas, sino identificar tendencias, convergencias y vacíos en la literatura existente. En tercer lugar, la concentración de la producción científica en determinados países y contextos institucionales, documentada en los propios resultados, pudo haber orientado el panorama hacia realidades específicas que no representan la totalidad de la educación superior latinoamericana.

Las implicaciones de los hallazgos se proyectan en tres dimensiones. Desde una perspectiva teórica, los resultados subrayan la necesidad de desarrollar marcos conceptuales que integren la evaluación de IE digitales con indicadores de equidad socioeconómica, superando la visión fragmentaria que predomina en la literatura actual. Desde una perspectiva metodológica, se requieren estudios comparativos y longitudinales que evalúen la efectividad diferencial de las innovaciones según el contexto socioeconómico, mediante diseños que permitan controlar variables contextuales y medir resultados de aprendizaje estratificados. Desde una perspectiva práctica, los hallazgos orientan a las instituciones de educación superior y a los formuladores de políticas hacia la implementación de IE que incorporen criterios de equidad desde su diseño, de modo que las tecnologías no amplíen las brechas existentes, sino que contribuyan a reducirlas.

Las futuras líneas de investigación derivadas de esta revisión incluyen el desarrollo de estudios empíricos que evalúen la efectividad de innovaciones específicas, como IA, gamificación y realidad extendida, en poblaciones estudiantiles con diferentes niveles socioeconómicos; la construcción de instrumentos de evaluación que integren dimensiones de equidad en el análisis de CD; la ampliación de la cobertura geográfica hacia países y regiones subrepresentados en la literatura; y el análisis del papel de las políticas institucionales en la mediación entre innovaciones digitales y equidad educativa. Asimismo, resulta imperativo investigar cómo las soluciones tecnológicas escalables y sostenibles pueden diseñarse para contextos de recursos limitados, considerando no solo el acceso a dispositivos e internet, sino también las CD previas, el acompañamiento docente y las condiciones familiares y comunitarias de los estudiantes (Costa et al., 2023; Shen et al., 2025).

En síntesis, la discusión de los hallazgos confirma que la literatura científica sobre IE digitales en educación superior ha avanzado significativamente en la documentación de herramientas y tendencias tecnológicas, pero mantiene un vacío crítico en la integración de la perspectiva de desigualdad socioeconómica como variable mediadora de la efectividad de dichas innovaciones. Este vacío no es meramente académico, sino que tiene consecuencias directas en la formulación de políticas educativas y en la capacidad de las instituciones para garantizar que la transformación digital de la educación superior sea genuinamente inclusiva y equitativa.

Conclusiones

La presente revisión bibliográfica permitió identificar hallazgos significativos respecto al estado de la investigación sobre IE digitales en educación superior y su relación con contextos de desigualdad socioeconómica. Los resultados evidencian que las innovaciones evaluadas con mayor frecuencia en la literatura corresponden a plataformas de gestión del aprendizaje, modelos de e-learning, modalidades híbridas e IA. Estas innovaciones han demostrado potencial para mejorar la accesibilidad, personalizar el aprendizaje y fortalecer las CD estu-

diantiles. Sin embargo, el hallazgo más relevante de esta revisión radica en la identificación de una paradoja estructural en el campo: mientras existe una producción científica abundante sobre IE digitales y, de manera paralela, sobre brechas digitales y desigualdades socioeconómicas, la articulación sistemática entre ambas dimensiones continúa siendo notoriamente insuficiente. Los estudios que documentan desigualdades lo hacen predominantemente desde perspectivas descriptivas y generales, sin vincular dichas condiciones con la efectividad de innovaciones específicas, lo que restringe la comprensión integral de cómo las tecnologías educativas operan en contextos socioeconómicos diversos.

En respuesta directa al objetivo de identificar qué IE digitales han sido evaluadas considerando contextos de desigualdad socioeconómica y cuáles carecen de dicha perspectiva, esta revisión bibliográfica permite concluir que la mayoría de las innovaciones analizadas—incluidas plataformas como Moodle, herramientas de IA, modelos híbridos y software educativo— han sido examinadas en condiciones que no incorporan sistemáticamente variables de equidad socioeconómica en la medición de su efectividad. Los estudios que abordan las brechas digitales y aquellos que evalúan innovaciones específicas constituyen cuerpos de literatura que operan de forma relativamente desconectada, sin marcos evaluativos capaces de integrar ambas dimensiones. Innovaciones emergentes como la realidad extendida, la gamificación y la analítica del aprendizaje carecen casi por completo de evaluaciones que consideren el contexto socioeconómico de los estudiantes. Adicionalmente, la concentración geográfica de los estudios en pocos países latinoamericanos y en instituciones públicas restringe la transferibilidad de los hallazgos, confirmando que la perspectiva de equidad permanece como un vacío crítico en la evaluación de IE digitales en educación superior.

Las implicaciones de estos hallazgos se proyectan en múltiples direcciones para la investigación futura y la práctica educativa. Desde una perspectiva teórica, resulta imperativo desarrollar marcos conceptuales que articulen la evaluación de la efectividad de las IE digitales con indicadores de equidad socioeconómica, superando el enfoque

fragmentado que predomina actualmente. Desde una perspectiva metodológica, se requieren estudios comparativos y longitudinales que evalúen cómo las innovaciones específicas funcionan diferencialmente según el nivel socioeconómico de los estudiantes, las condiciones institucionales y la disponibilidad de infraestructura tecnológica. Desde una perspectiva práctica, los resultados orientan a las instituciones de educación superior y a los formuladores de políticas hacia el diseño de innovaciones que incorporen criterios de equidad desde su concepción, garantizando que la transformación digital no amplifique las desigualdades existentes, sino que contribuya a reducirlas. No obstante, esta revisión presenta limitaciones que deben considerarse: la delimitación temporal, comprendida entre 2016 y 2026, y la delimitación lingüística, circunscrita al español y al inglés, pudieron haber excluido estudios relevantes; además, la concentración de la producción científica en determinados contextos pudo haber orientado el panorama hacia realidades específicas. Futuras investigaciones deberían ampliar la cobertura geográfica, incorporar diseños empíricos que estratifiquen los resultados por contexto socioeconómico y explorar cómo las soluciones tecnológicas escalables pueden diseñarse para contextos de recursos limitados, considerando no solo el acceso a dispositivos e internet, sino también las CD previas, el acompañamiento docente y las condiciones familiares de los estudiantes.

Referencias

- Achig, M. H., Cárdenas, M. V. S., Núñez, C. S. S., & Garnica, J. D. I. (2021). Teleeducación: Brecha digital, una realidad palpable: Una mirada desde la comunidad educativa. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(21), 1563–1579. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i21.298>
- Ahn, J. (2022). Exploring the negative and gap-widening effects of EdTech on young children's learning achievement: Evidence from a longitudinal dataset of children in American K–3 classrooms. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5430. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095430>
- Bermeo, R. O. P., & Alcívar, Y. A. (2023). Impact of educational technology policies in higher education: Improvements, challenges and perspectives. *VICTEC*, 4(7). <https://doi.org/10.61395/victec.v4i7.113>
- Bonet, P. H., Romero, G. R., Bonet, M. A. H., & Díaz, R. L. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 13, 158–174. <https://doi.org/10.6018/riite.520771>
- Cajamarca-Correa, M. A., Cangas-Cadena, A. L., Sánchez-Simbaña, S. E., & Pérez-Guillermo, A. G. (2024). Nuevas tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa para la educación universitaria. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 127–150. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/124>
- Carbonell-García, C. E., Rodríguez-Román, R., Sosa-Aparicio, L. A., & Alva-Olivos, M. A. (2021). De la educación a distancia en pandemia a la modalidad híbrida en pospandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(96), 1154–1171. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.96.10>

- Chacón, D. F. G. (2024). Transformación digital y su impacto en la educación superior: Competencias tecnológicas para docentes y estudiantes en la Universidad Internacional San Isidro Labrador, Costa Rica. *Revista El Labrador*, 8(1). <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i01.139>
- Costa, A. C. F., Silva, A. M. de B., Espuny, M., Rocha, A. B. T. da, & Oliveira, O. J. de. (2023). Toward quality education: Contributions of EdTech to the achievement of the fourth United Nations Sustainable Development Goal. *Sustainable Development*, 32(3), 1634–1651. <https://doi.org/10.1002/sd.2742>
- Galeas, I. M. (2024). Transformación y desafíos de la educación superior en la era digital. *Yuyay: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas*, 3(1), 17–33. <https://doi.org/10.59343/yuyay.v3i1.57>
- Galeas, I. P. M. (2024). Innovación educativa en el siglo XXI: Revolucionando el aula. *Yachana Revista Científica*, 13(2), 98–118. <https://doi.org/10.62325/yachana.v13.n2.2024.925>
- García, Y. G., & Ramírez, M. T. G. (2022). Educational digital inclusion: A conceptual mapping. *Apertura*, 14(1), 132–147. <https://doi.org/10.32870/ap.v14n1.2118>
- Llamuca, L. E. A., Jogacho, S. V. C., Guaigua, J. M. G., & Rangel, D. R. (2024). El impacto de la plataforma Moodle en el proceso de enseñanza pospandemia: Revisión sistemática. *Explorador Digital*, 8(4), 6–31. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v8i4.3214>
- Márquez, I. L. C., Parada, A. I. O., & Morales, C. R. F. (2023). Digital competencies in university students through educational innovations: A review of the current literature. *Apertura*, 15(2), 74–87. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n2.2398>
- Mendoza, A., & Toral, G. (2024). Las instituciones de educación superior manabitas frente a la innovación tecnológica. *Refcale: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 12(1), 77–92. <https://doi.org/10.56124/refcale.v12i1.006>

- Mújica, R. J. M. (2023). Prácticas docentes emergentes en educación superior: Una revisión sistemática de la literatura (2018–2022). *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 11(1), 11–35. <https://doi.org/10.48163/rseus.2023.IIIII-35>
- Pathak-Shelat, M., & Bhatia, K. V. (2024). Reconceptualizing ICTD: Prioritizing place-based learning experiences, socio-economic realities, and individual aspirations of young students in India. *Social Sciences*, 13(7). <https://doi.org/10.3390/socsci13070379>
- Piedra-Castro, W. I., Cajamarca-Correa, M. A., Burbano-Buñay, E. S., & Moreira-Alcívar, E. F. (2024). Integración de la IA en la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior. *Journal of Economic and Social Science Research*, 4(3), 105–126. <https://doi.org/10.55813/gaea/jessr/v4/n3/123>
- Portal, M. del P. G., Acuña, M. L. L., Linares, M. V. B., & Roncal, L. E. P. (2024). Competencias digitales en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Científica UISRAEL*, 11(2), 13–30. <https://doi.org/10.35290/rcui.vi11n2.2024.959>
- Romero, M. Á. M. (2024). Aplicaciones de la inteligencia artificial para la investigación y la innovación en la educación superior. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44336. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)336](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)336)
- Salimi, F. (2025). Aligning policy and practice: The World Bank's approach to EdTech in Sub-Saharan Africa. *Policy Futures in Education*, 23(6), 1134–1156. <https://doi.org/10.1177/14782103251324275>
- Shen, Y., Huang, G., Le, H., Yu, S., Xu, M., Ouyang, J., Fan, Y., & Wang, Q. (2025). “Cloud for Youth”: An implementation research of cloud-based solutions for bridging the digital divide in rural China. *British Journal of Educational Technology*, 57(3). <https://doi.org/10.1111/bjet.70037>
- Suárez, C. A. H., Jiménez, J. K. G., & Moreno, J. R. (2023). Desigualdades en la educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Perspectivas*, 8(1), 361–373. <https://doi.org/10.22463/25909215.4153>

Tippe-Marmolejo, S., & Giraldo, S. L. S. (2021). Política educacional para una modalidad e-learning en la universidad a partir de la pandemia. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1306>

Zamora, M. R. Q., & Mendoza, M. S. C. (2024). La alfabetización digital en educación superior en América Latina. *Revista de Climatología*, 24, 1126–1132. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1126-1132>

Jorge Fernando Gómez Reategui

Universidad Nacional Mayor de San Marcos | Lima | Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6894-5375>
 ninogomez36@outlook.com

Jorge Luis Hilario Rivas

Universidad Nacional de Ucayali | Pucallpa | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-1283-5630>
 dr@jorgeluishilario.com

David Abel Nieto Modesto

Universidad Nacional San Cristobal de Huamanga | Ayacucho | Perú
<https://orcid.org/0000-0003-4434-1037>
 dnieto121@gmail.com

Andy Williams Chamoli Falcón

Universidad de Huánuco | Huánuco | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-2758-1867>
 andy.chamoli@udh.edu.pe

Rafael Jesús Herrera Torres

Universidad César Vallejo | Piura | Perú
<https://orcid.org/0000-0002-9105-8341>
 rafaeljesusherrertorres1@gmail.com

Digital Educational Innovations and Socioeconomic Inequality in Higher Education: A Literature Review on Gaps in the Equity Perspective

Abstract

The digital transformation of higher education has generated a growing body of scientific literature on digital educational innovations and their potential to develop digital competencies among university students. However, the profound socioeconomic inequalities that characterize Latin America significantly shape both access to and the effectiveness of these innovations. This literature review article aims to identify which digital educational innovations have been evaluated in the literature by considering contexts of socioeconomic inequality and which have lacked this perspective. To this end, a structured search was conducted in databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, and Latindex, selecting publications from 2016 to 2026 through clearly defined inclusion and exclusion criteria. The findings reveal that the most frequently evaluated innovations—learning management platforms, e-learning models, artificial intelligence, and hybrid modalities—have predominantly been analyzed without incorporating variables related to socioeconomic equity. Meanwhile, studies on digital divides tend to operate separately from the evaluation of specific innovations. It is concluded that there is a critical gap in the articulation between the effectiveness of digital educational innovations and contexts of inequality, which calls for the development of comprehensive evaluation frameworks capable of ensuring a genuinely inclusive and equitable digital transformation in higher education.

Keywords: digital educational innovations; digital competencies; socioeconomic inequality; digital divide; higher education.

Inovações Educacionais Digitais e Desigualdade Socioeconômica no Ensino Superior: Uma Revisão Bibliográfica sobre Lacunas na Perspectiva de Equidade

Inovações Educacionais Digitais e Desigualdade Socioeconômica no Ensino Superior:
Uma Revisão Bibliográfica sobre Lacunas na Perspectiva de Equidade

Resumo

A transformação digital do ensino superior tem gerado uma crescente produção científica sobre inovações educacionais digitais e seu potencial para desenvolver competências digitais em estudantes universitários; no entanto, as profundas desigualdades socioeconômicas que caracterizam a América Latina condicionam significativamente o acesso e a efetividade de tais inovações. O presente artigo de revisão bibliográfica tem como objetivo identificar quais inovações educacionais digitais foram avaliadas na literatura considerando contextos de desigualdade socioeconômica e quais carecem dessa perspectiva. Para tanto, realizou-se uma busca estruturada em bases de dados como Scopus, Web of Science, SciELO e Latindex, selecionando publicações entre 2016 e 2026 mediante critérios de inclusão e exclusão claramente definidos. Os resultados revelam que as inovações mais avaliadas — plataformas de gestão da aprendizagem, modelos de e-learning, inteligência artificial e modalidades híbridas — foram predominantemente analisadas sem incorporar variáveis de equidade socioeconômica, enquanto os estudos sobre a exclusão digital operam de maneira desconectada em relação à avaliação de inovações específicas. Conclui-se que existe uma lacuna crítica na articulação entre efetividade de inovações educacionais digitais e contextos de desigualdade, o que demanda o desenvolvimento de marcos avaliativos integrais que garantam uma transformação digital genuinamente inclusiva e equitativa no ensino superior.

Palavras-chave: inovações educacionais digitais; competências digitais; desigualdade socioeconômica; exclusão digital; ensino superior.

Capítulo 3

El maltrato a las infancias hablantes de mapuzugun en las escuelas chilenas y argentinas y su reflejo en la literatura mapuche

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). El maltrato a las infancias hablantes de mapuzugun en las escuelas chilenas y argentinas y su reflejo en la literatura mapuche. En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 72-86). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c940>



El maltrato a las infancias hablantes de mapuzugun en las escuelas chilenas y argentinas y su reflejo en la literatura mapuche

Resumen

El mapuzugun pasó de ser la lengua dominante en el territorio mapuche (hasta finales del siglo XIX) a convertirse en una lengua subalternizada y en peligro. Los sistemas educativos chileno y argentino buscaron eliminarlo e imponer el uso exclusivo del español en las escuelas. Para eliminar la lengua mapuche, se maltrataba a los alumnos —mediante insultos y castigos físicos— cuando hablaban su lengua. En este capítulo, examinaremos cómo cuatro autores mapuches de Gulumapu (Chile)—Martín Alonqueo, Leonel Lienlaf, y Bastián Chandía Millanaw— y una autora mapuche de Puelmapu (Argentina), Viviana Ayilef, han abordado este tema en sus escritos.

Palabras clave: mapuzugun; lenguas en peligro de extinción; literatura mapuche; maltrato infantil; estudios subalternos.

Introducción

El mapuzugun, la lengua del pueblo mapuche, fue considerada la lengua general de Chile (Valdivia, 1684) durante siglos; los españoles llegaron, invadieron el territorio y finalmente firmaron un tratado que reconocía el Estado de Arauco, territorio independiente mapuche situado entre los ríos Biobío y Toltén, hasta que los ejércitos chileno y argentino ocuparon la tierra mapuche a ambos lados de los Andes a finales del siglo XIX. Tras estas campañas militares, los mapuche fueron desposeídos de sus tierras (solo conservaron el 5 % de ellas, y aun así esta superficie siguió disminuyendo) y su lengua solo se podía utilizar en sus reservas (reducciones), lo que supuso un dramático retroceso. La educación chilena se impartía únicamente en español y los hablantes de mapuzugun sufrían discriminación por no hablar español correctamente. Esto hizo que muchos mapuche intentaran hablar bien el español y perdieran su lengua. Sin embargo, el mapuzugun todavía se habla y existen varios intentos de revitalizarlo. No es fácil determinar con precisión el número de hablantes que quedan, ya que el nivel de dominio puede variar. Es habitual citar a Zúñiga (2007), aunque Gundermann et al. (2011), sugieren que el mapuzugun es una lengua en declive. Algunos escritores mapuche han abordado en sus obras episodios relacionados con la imposición del español en las escuelas y el maltrato sufrido por los niños que hablaban mapuzugun. En este capítulo, examinaremos lo que Martín Alonqueo (Roble Huacho, Temuco, 1909-1982), Leonel Lienlaf (Alepue, 1969), Bastián Chandía Millanaw (Lonquimay, 1994) y Viviana Ayilef (Trelew, Chubut, 1981) escribieron sobre este tema.

La discriminación lingüística tal y como se refleja en la literatura mapuche

El primer testimonio que citaremos es el de Martín Alonqueo, lingüista e investigador autor de varios libros sobre la lengua y la cultura mapuche (1979, 1987). El año pasado, su nieta publicó póstumamente algunos escritos inéditos, entre ellos un capítulo que recopila

varias anécdotas relacionadas con el maltrato que sufrió en la escuela debido a su identidad como mapuche y hablante de mapuzugun. La primera trata sobre su primer día de colegio, cuando fue objeto de burlas desde el primer momento; su alegría por haber llegado al colegio no duró mucho:

Me quedé en la escuela, se vino mi abuelita y yo contentísimo quedé en el patio de la escuela y luego no más pasaron a molestarte y reírse de las expresiones de mi abuelita y hacían burlas de mí. (Alonqueo, 2025, p. 99)

Posteriormente relata otro episodio:

Tocó la campana y entramos a clase con los amigos mapuche, conversando en nuestro idioma. Al recreo siguiente, ya me encontré con más amigos y vecinos con quienes me puse a conversar en mapuche. No fue más; me acusaron donde la señorita profesora pues desconocía el reglamento de no hablar en mapuche, solamente el castellano. Después de este primer accidente volví a juntarme con los amigos y seguimos conversando en mapuche –pero en voz baja-. (Alonqueo, 2025, pp. 99-100)

Y aquí tenemos un testimonio aún más crudo: le acusaron de pelearse y, como no hablaba español, no pudo defenderse durante el interrogatorio y fue castigado físicamente:

La profesora oyó la acusación y nos llamaron que pasáramos adelante para responder a las acusaciones de que era objeto. Pasamos los dos adelante. La profesora se dirigió primeramente a mí y me hizo varias preguntas pero yo no contesté ninguna, me quedé callado, cabizbajo, pues no entendía lo que decía la profesora y no podía expresarme en castellano y no hablaba por miedo a provocar las risas e irrisión de mis compañeros, porque la expresión mal dicha provocaba y causaba las risas

generales de mis compañeros; para evitar este teatro me quedé callado aunque con muy mala consecuencia; había que ponerse duro de cuero para los castigos, porque para mí, los castigos eran menos duros que una irrisión de mis compañeros. Mi contendor se defendió y yo salí culpable y el veredicto de las varillas lo recibí sin apelación. (Alonqueo, 2025, pp. 101-102)

Aún más conmovedor que el relato de los sucesos que el autor denomina anécdotas es la reflexión de Martín Alonqueo sobre los efectos nocivos del sistema educativo en el desarrollo de la personalidad de los niños mapuches y sobre los efectos de la colonización en la identidad colectiva:

Pongo fin aquí a mi anecdotario como una expresión de ejemplo de cómo la escuela ha servido como templo de destrucción a la personalidad del mapuche. Con este tratamiento discriminatorio que suelen hacer muchos profesores entre alumnos mapuche y blancos que, en vez de construir, levantar y aquilatar la personalidad de sus alumnos mapuche hacen todo lo contrario, produciendo un desequilibrio de complejidad por desconocimiento de la psicología y del lenguaje mapuche. Con esta actitud negativa y contraproducente, muchos de sus alumnos mapuche llegaron al convencimiento de sentirse inferiores y llegaron a odiarse a sí mismos e incluso no quisieron hablar más su propio idioma y a sus hijos les enseñaron a hablar solamente el castellano en desmedro de su propio idioma. (Alonqueo, 2025, pp.106-107)

Otro escritor mapuche que ha retratado una escena escolar en su obra es Leonel Lienlaf:

KUWÜ ÑI AUKAN

Ñi kuwü

ailay wirialu

kiñe fúcha profesor ñi dungu.

Ñi kuwü

ailay wirialu

inchenodungu.

Ñiküfalu eimi pienew

ñi kimngeam ñi ñiküfün.

Ñi kuwü feipienew

mapu

pepi wiringelay.

REBELIÓN

Mis manos no quisieron escribir

las palabras

de un viejo profesor.

Mi mano se negó a escribir

aquello que no me pertenecía.

Me dijo:

“debe ser el silencio que nace”.

Mi mano

me dijo que el mundo

no se podía escribir.

(Lienlaf [1989] 2011, pp. 80 -81)

Ahora nos encontramos en otra escuela donde no se permite el mapuzugun y solo se habla español. Por eso, en la versión en mapuzugun se utiliza la palabra «profesor» en español para referirse al maestro, que en mapuzugun sería «kimelfe» o «kimeltuchefe». La mano del poeta (que comenzó a componer su primer libro, *Se ha despertado el ave de mi corazón* (1989), cuando era niño) no quiere escribir una palabra ajena. Aquí vemos cómo la mano del escriba, al igual que la de Bartleby y su «preferiría no hacerlo», opta por rebelarse contra la imposición. A diferencia de los estudiantes que menciona Alonqueo, cuya reacción es rechazar su propia lengua e incluso a sí mismos, aquí hay una introspección que ve el silencio no como una forma de borrado, sino de rebelión, un refugio desde el que mantener la propia identidad, algo que se expresa también con claridad en la versión en castellano: “el silencio que nace”, que no es equivalente a la versión en mapuzugun, como pretendiera Carrasco (2000), sino que la complementa. Finalmente, el poema expresa la relación íntima del mapuzugun con el territorio: «mapu pepi wiringelay», «el territorio no se puede escribir» (recordemos que se refiere a las palabras en castellano de un viejo profesor y que él se está expresando primeramente en lengua mapuche), lo que señala una diferencia ontológica del mapuzugun frente a la lengua colonial (Course, 2018); no obstante, el castellano, hablado por un mapuche, parece también decirnos desde su versión en castellano, es también una herramienta expresiva válida para la expresión propia. “Doméstico y rebelde” (Rojas, 2008), se pliega a la escritura, herramienta occidental, para rebelarse contra ella.

El tercer autor que analizaremos en este capítulo es Bastián Chandía Millanaw, autor de dos libros en mapuzugun (2020, 2022). En su segundo libro, *Pillmayken engu Choyke ñi Piam* (2022) (Relato mítico de la golondrina y el ñandú), el mapuzugun es el tema central. Los protagonistas libran una batalla épica contra un monstruo que representa la ideología lingüística monolingüe que desprecia el mapuzugun, y el libro presenta varios episodios que muestran cómo se producían de forma sistemática casos de abuso y discriminación lingüística en las escuelas:

Küme rakizuam foliluwkülerkey eymu tamu logko mu,
feytachi mapunchezugun mütewe kutxankawküley,
iñche kom kimnen feychi zugu, kom peneken ta iñche,
müna kutxankawüy tañi weshake püñeñ.
Akurumey ti ka mapu küpachi kimün,
anükonpay ti ka mapu küpachi kewünh,
illamkagey taiñ mapuzugun em,
wiñmakagey püchike zomo chillkatuwe mew,
kultxafkatxaltxigey püchike wentxu chillkatuwe mew,
witxakapilungey wesha pichike kampu ñi mapunchezugun
mew egün.
Feychi kutxankawün mew lleqüy tati fütxa kulliñ,
iñche kimnefiñ, peñmakefiñ ñi age ti weza püllü,
feychi weza püllü kutxanelkapüllüy Wallmapu mew.
Gütxükakimünküyawüy, epeke lhay ti kuyfike kimün,
“yewengey ti mapunchezugun” piyawüy ñi zaf-zafün.
Chuchi tati newengenolu pünokonfemüy günen mew,
qüzetuy ñi ñuke, qüzetuy ñi chaw,
yamwetulay ñi fütshake che,
ekuwetulay taiñ itxofill mogen.

Un buen pensamiento se arraiga en sus mentes, este mapunchezugun está sufriendo demasiado, yo sé todo eso, veo todo lo que pasa, sufrieron mucho mis pobres hijitas e hijitos. De pronto llegó la sabiduría extranjera, se instaló el idioma extranjero, se procedió a despreciar nuestro mapuzugun, a varillazos castigaron a nuestras niñas en el colegio, a palmetazos

castigaron a nuestros niños en el colegio, les tiraron las orejas a nuestros pobres niños todo porque hablaban mapunchezugun. En medio de aquel sufrimiento nació la gran bestia, yo lo conozco, le he visto la cara al espíritu maligno, aquel espíritu malo enfermó a los demás espíritus del Wallmapu. Anda ahorrando sabidurías, a punto de morir están los saberes ancestrales, “el mapuchezugun da vergüenza” susurrando anda. El que no tiene fuerza cae de inmediato en la trampa, de pronto odia a su madre, de pronto odia a su padre, ya no respeta a sus mayores, ya no respeta nuestras diversas formas de vida. (Chandía, 2022, pp. 36-38)

Este *piam*, entendido como un relato auténtico, mítico tal y como lo entiende Eliade, “*histoire vraie*” (1963, p. 11), va mucho más allá de lo anecdótico y posiciona a la lucha por el mapuzugun como una lucha epistémica por la supervivencia no ya solo como pueblo, sino junto a todas las vidas, *itxofill mogen*. Frente a la escuela, aliada de la colonización, Chandía valora el *gülam* o consejo de los mayores, cuya enseñanza es la base de la pervivencia del *kimün* (conocimiento) mapuche, representado especialmente en el *piam* por Kushe Kúpuka, (la anciana Kúpuka), protectora del *pewen* (araucaria); durante la conversación de la anciana Kúpuka con los protagonistas, Pillmayken (golondrina) y Choyke (ñandú) también mencionan el movimiento revitalizador del mapuzugun, una de cuyas señales positivas es que hay jóvenes que incluso están aprendiendo mapuzugun en la ciudad, dominio de la bestia que representa la ideología lingüística monolingüe: “*zoy-zoy txawüy kümeke newen, igka mapuchezugunalu yegün ka ina ñi zañe mew petu weychagey, waria mu kimeltuchezuguletuy weche*” cada vez se juntan más fuerzas positivas que defenderán el mapuchezugun más encima en su propio nido se le está resistiendo a la bestia, los jóvenes enseñan el *chezugun* en la ciudad (Chandía, 2022, pp. 42-43). Pero pongamos atención al pasaje en el que se detalla precisamente el proceso punitivo que hizo retroceder al mapuzugun desde las escuelas hasta las mismas familias, que trataron de evitar los castigos para sus hijos, lo que les llevó en muchos casos a cortar la transmisión de su lengua:

Ka küñe püchi wentxu amuy chillkatuwe mew, fewla ñi amual, püchi llikalen puwüy, “awükayaymu txa Morale” pienew ñi pu weku ga pi ñi rakizuam mew, anülepuy sala mew, konpay ti kimeltuchefe, “buenos días a todos” pipay, “wenu día” pi kakelu, kisu fey “mari-mari” pi, wixakapilungey eypin mew, roki-fkonüy wili kimeltuchefe weza püchi txawa pilun mew, tilh-tilhlüy ñi mollfüñ wesha püchi konha yem. “A ver usted, Hipólito, dígame el nombre de este animal” pirumegey. Pegelgey küñe chillka chew ñi txipalemum itxofill kulliñ, “ese se llama ‘ñarki’... mi tiw lu llama así” pi ti püchi wentxu, “se llama ‘gato’ ignorante de mierda, no se dice ‘tiw’, es ‘tío’, qué vergüenza sería que te escuchara la gente del pueblo, aquí vas a aprender a hablar correctamente” pigey fey txawawkalogkoge. Feychi ñi llikawemu ti püchi wentxu, tüfa fütxa chegetuy, kuregey, müna zuamuwleygu, kimlu ñi neal püchi che yegu gütxamkawüygu: “Chumkarume mapuchezugulayafiyu, müna kutxankawafüy chillkatuwe mew iñchu reke” piwüygu. Femgechilerpuy zugu tati, ayekawüy ti fütxa kulliñ, txewpülkawüy filu reke, “zewma wewkülen” piley, pütXüñefüy newen welu zoy-zoy wixapüaray weychafe, wegey ñi wüñokintun egün, zoy-zoy txawüy kümeke newen, igka mapuchezugunalu yegün ka ina ñi zañe mew petu weychagey, waria mu kimeltuchezuguletuy weche. Feychi zugu gechika anümtukunetuy maneluwün, küñe mew kewafilmün ta feychi weza püllü wewafimün tati, küñe mu wemüafimün chew ñi küpamum.

Otro niño fue a la escuela, primera vez que va, llegó un poquito asustado, “Morales te castigará” me dijeron mis tíos dijo en su pensamiento, sentado está en la sala, entra el profesor, “buenos días a todos” llegó diciendo, “wenu día” dijeron los demás, y entonces él dijo “mari-mari”, le tiraron las orejas por haber dicho eso, la uña del profesor se enterró en la piel de la pobre orejita y brotó la sangre del pobre niño. “Haber usted, Hipólito, dígame el nombre de algún animal” le dijeron de pronto. Le mostraron un papel que contenía fotografías de diversos animales, “ese se llama ‘ñarki’ ...mi tiw lu llama así” dijo el pequeño, “se llama ‘gato’ ignorante de mierda, no se dice ‘tiw’, es ‘tío’ qué vergüenza sería que te escuchara la gente del

pueblo, aquí vas a aprender a hablar correctamente” le dijeron y entonces fue golpeado en la cabeza. Desde esa vez que tuvo miedo aquel niño, ahora es hombre adulto, y hombre casado, se aman mucho, cuando supieron que tendrían un bebé se conversaron: “Jamás le hablaremos mapuchezugun, podría sufrir mucho en la escuela tal como nosotros” se dijeron. Así continúa el asunto, se ríe el gran animal, se retuerce como culebra, “ya estoy ganando” dice en su pensamiento, mucha fuerza tiene pero cada vez se levantan más guerreros, están volviendo la mirada hacia atrás, cada vez se juntan más fuerzas positivas que defenderán el mapuchezugun más encima en su propio nido se le está resistiendo a la bestia, los jóvenes enseñan el chezugun en la ciudad. Esta magnífica causa está plantando veloces esperanzas, si unidos luchan contra el espíritu maligno lo vencerán, unidos lo expulsarán al lugar de dónde vino. (Chandía, 2022, pp. 42-43)

El último testimonio que recogeremos en este capítulo proviene de Puelmapu, término que el mapuzugun significa territorio del este, que fue incorporado a Argentina tras la campaña genocida denominada de forma infamante “Conquista del Desierto”, cuando en realidad ese desierto fue construido, o si se prefiere vaciado incluso de restos humanos que fueron a parar al Museo de la Plata y que aún están en proceso parcial de restitución. Viviana Ayilef (Chubut, 1981), es otra autora mapuche comprometida con la reconstrucción de la memoria y de la identidad de su pueblo que se ha dedicado a desandar la colonización impuesta para irse reencontrando con las voces antiguas que le esperan pacientemente: “El camino nos espera. Los kuifikeche nos esperan. En cada pequeño momento nos estaban esperando con paciencia para poder regresar” (Ayilef, 2024, p. 26).

Los castigos impuestos a los estudiantes mapuchehablantes, como hemos visto, no solo eran físicos, sino que estaban encaminados a borrar su identidad, su autoestima; en suma, a su destrucción. Y después de la aniquilación física, del exterminio, para los supervivientes (Canio y Pozo, 2013) quedó la negación de su propia existencia como pueblo.

Ayilef nos habla de la supresión de la lengua, pero también de su espontáneo rebrotar -de ahí el título de su libro, *Choz rayen* (flor amarilla) que expresa precisamente ese rebrote a pesar de la continuada represión (2024, p. 139-140):

Nos ha tocado atravesar muchas cosas como pueblo. Hubo una época en que nuestros abuelos eran sancionados por hablar su lengua (escribo “sancionados” por razón de sutileza, nada de lo ocurrido fue amable). Fueron callando estratégicamente hasta que el susurro quedó naufragando en sus pensamientos, y luego ya ni eso. Quedó suspendida, pero quedó agazapado el mapudungun, esperando el salto.

El tiempo no existe.

Se ha dado el evento en el que, de pronto, alguien se dirige en mapudungun a un abuelo y la lengua emerge. Vuelve como siempre. Como si nada, vuelve.

Una vez retrocedida la lengua, la labor de la escuela, decíamos, es afianzar la destrucción. La poeta no habla ya de un tiempo remoto, sino de su propia infancia: “En la escuela se hablaba en pasado de nosotros. Cazadores y recolectores vivían en el pretérito imperfecto y en la retórica del exterminio, o bien se habían incorporado al proyecto civilizatorio nacional” (Ayilef, 2024, p. 28). Las huellas de la violencia simbólica y epistémica van asociados al prestigio institucional: “esa niña que fui recitando poemas de loa por España en los actos escolares del ‘Día de la raza’, en una escuela situada en la calle Roca y de nombre ‘Domingo Faustino Sarmiento’” (2024, p. 43). Los efectos de la devastación también los pudo comprobar Viviana Ayilef ya como profesora, en un contexto contemporáneo: de entre sus estudiantes nadie se presentó a una beca destinada a los pueblos originarios por falta de autorreconocimiento (2024, pp. 30-31).

Conclusión

Más allá de los hechos relatados, los análisis que realizan estos autores sobre la violencia física y epistémica que se aplicó sistemáticamente en los sistemas educativos chileno y argentino son valiosas herramientas que no se limitan a denunciar los proyectos asimilacionistas que dan continuidad al genocidio a uno y otro lado de la cordillera de los Andes, sino que proponen, desde la toma de conciencia, una nueva visión, una propuesta que no consienta la perpetuación de los errores y horrores, y que tal vez deba partir desde la autonomía, ya que es poco probable que quienes con tanto empeño quisieron borrar a un pueblo vayan a poner el mismo énfasis en revitalizar su lengua y en valorar auténticamente su identidad. Cuesta imaginar que instituciones como las escuelas públicas chilenas y argentinas —que trataron de homogeneizar y asimilar a sus pueblos indígenas tras haberlos devastado mediante campañas militares genocidas— vayan a experimentar una transformación radical y a promover el aprendizaje de lenguas como el mapuzugun. Creemos que la revitalización lingüística —la supervivencia del mapuzugun— depende, ante todo, de la decisión, tanto individual como colectiva, de aprenderla y transmitirla. Müley taiñ kü-zawal tañi witxañpüramtuam Mapuche kewün. Amulepe Mapuzugun fillpüle Wallmapu mew!

Referencias

- Alonqueo, M. (1979). *Instituciones religiosas del pueblo mapuche*. Ediciones Nueva Universidad Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Alonqueo, M. (1987). *El habla de mi tierra*. Kolping.
- Alonqueo, P. (2025). *Martín Alonqueo Piutrín tañi lakuyem, mi abuelo*. Veranada.
- Ayilef, V. (2024). *Choz rayen*. Las guachas.
- Canio, M., & Pozo, G. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la “Campana del Desierto” y “Ocupación de la Araucanía” (1899-1926)*. LOM.
- Carrasco, I. (2000). Poesía mapuche etnocultural. *Anales de literatura chilena*, 1, 195-214.
- Chandía, B. (2022). *Pillmayken egu Choyke ñi Piam*. Tortuga Samurai.
- Course, M. (2018). Words beyond meaning in Mapuche language ideology. *Language & Communication*, 63, 9-14. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2018.01.003>
- Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Gallimard.
- Lienlaf, L. (2011). *Se ha despertado el ave de mi corazón*. Editorial Universitaria.
- Melville, H. (2017). Bartleby, the scrivener. In H. Parker, (ed.). *Herman Melville: Shorter works*. W. W. Norton & Company.
- Rojas, R. (2008). *La lengua escorada: La traducción como estrategia de resistencia en cuatro poetas mapuche* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile].

Javier Aguirre Ortiz

Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5996-0987>

jaguirre@uct.cl

jagirreortiz@gmail.com

Javier Aguirre Ortiz (Bilbao, País Vasco, 1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022) con una tesis sobre el rol del mapuzugun en la poesía mapuche, tema que sigue investigando en la actualidad.

The Mistreatment of Mapuzugun-Speaking Children in Chilean and Argentine Schools and Its Reflection in Mapuche Literature

Abstract

Mapuzugun went from being the dominant language in Mapuche territory (until the end of the 19th century) to becoming a subalternized and endangered language. The Chilean and Argentine educational systems sought to eliminate it and impose the exclusive use of Spanish in schools. To eradicate the Mapuche language, students were mistreated—through insults and physical punishment—when they spoke their language. In this chapter, we will examine how four Mapuche authors from Gulumapu (Chile)—Martín Alonqueo, Leonel Lienlaf, and Bastián Chandía Millanaw—and one Mapuche author from Puelmapu (Argentina), Viviana Ayilef, have addressed this issue in their writings.

Keywords: Mapuzugun; endangered languages; Mapuche literature; child abuse; subaltern studies.

O Mau-Trato a Crianças Falantes de Mapuzugun nas Escolas Chilenas e Argentinas e seu Reflexo na Literatura Mapuche

Resumo

O mapuzugun deixou de ser a língua dominante no território mapuche (até o final do século XIX) para se tornar uma língua subalternizada e em perigo. Os sistemas educacionais chileno e argentino buscaram eliminá-lo e impor o uso exclusivo do espanhol nas escolas. Para erradicar a língua mapuche, os alunos eram maltratados — por meio de insultos e castigos físicos — quando falavam sua língua. Neste capítulo, examinaremos como quatro autores mapuches de Gulumapu (Chile) — Martín Alonqueo, Leonel Lienlaf e Bastián Chandía Millanaw — e uma autora mapuche de Puelmapu (Argentina), Viviana Ayilef, abordaram essa temática em seus escritos.

Palavras-chave: mapuzugun; línguas em perigo de extinção; literatura mapuche; maus-tratos infantis; estudos subalternos.

Capítulo 4

Formación docente frente a la enseñanza de temas controversiales: Desafíos y oportunidades para la mediación pedagógica en la historia reciente

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). Formación docente frente a la enseñanza de temas controversiales: Desafíos y oportunidades para la mediación pedagógica en la historia reciente. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional* (Volumen III), (pp. 88-102). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c941>



Formación docente frente a la enseñanza de temas controversiales: Desafíos y oportunidades para la mediación pedagógica en la historia reciente

Resumen

Este capítulo reflexiona sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial docente para preparar a los futuros profesores en la enseñanza de temas controversiales, particularmente aquellos vinculados a la historia reciente, los conflictos políticos, las memorias colectivas y los problemas sociales contemporáneos. Metodológicamente, el estudio se sustentó en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo, bajo un paradigma humanista, mediante un método inductivo y un diseño narrativo de tópicos orientado al análisis de la evidencia recopilada. Los hallazgos evidencian que, si bien los programas de formación docente proporcionan conocimientos disciplinares relevantes, persisten debilidades en el desarrollo de competencias asociadas a la mediación pedagógica, la deliberación democrática y la gestión de controversias en el aula. Se concluye que fortalecer estas habilidades resulta fundamental para promover una enseñanza de la historia más crítica, pluralista y comprometida con la formación ciudadana en sociedades crecientemente complejas y diversas.

Palabras clave: Formación docente; Temas controversiales; Mediación pedagógica; Enseñanza de la historia; Formación ciudadana.

Introducción

La enseñanza de temas controversiales se ha convertido en una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos actuales. En un escenario caracterizado por crecientes niveles de polarización política, expansión de las redes sociales y circulación acelerada de información y desinformación, las escuelas se enfrentan al reto de formar ciudadanos capaces de analizar críticamente los problemas que afectan a sus sociedades. Bajo esta premisa, la enseñanza de la historia adquiere una relevancia particular, pues constituye un espacio privilegiado para comprender fenómenos complejos relacionados con la democracia, los derechos humanos, la memoria colectiva y la justicia social (Barton y Levstik, 2004; Seixas, 2021; Álvarez, 2025; Álvarez y Rodríguez, 2025).

Los temas controversiales se caracterizan por generar desacuerdos razonables entre distintos grupos sociales debido a la existencia de interpretaciones divergentes sobre sus causas, consecuencias o implicancias éticas y políticas. Cuestiones como las dictaduras, los conflictos armados, las desigualdades sociales, las migraciones, el racismo, las identidades culturales o los movimientos sociales suelen despertar posiciones contrapuestas que trascienden el ámbito académico y se proyectan hacia el debate público. Por ello, su enseñanza exige que los docentes posean competencias específicas para gestionar la diversidad de perspectivas presentes en el aula (Hess, 2009).

Sin embargo, diversos estudios (Hess y McAvoy, 2015; Álvarez, 2025; Álvarez y Rodríguez, 2025), han evidenciado que los programas de formación inicial docente continúan privilegiando el dominio disciplinar por sobre el desarrollo de habilidades relacionadas con la mediación pedagógica, la deliberación democrática y la gestión de controversias. Por consiguiente, una buena parte de los profesores egresan con sólidos conocimientos históricos, pero con escasa preparación para enfrentar debates complejos que involucran dimensiones políticas, éticas y emocionales.

Esta situación adquiere especial interés en el contexto chileno. Durante las tres últimas décadas, la enseñanza de la dictadura militar,

las violaciones a los derechos humanos, las movilizaciones estudiantiles, el estallido social de 2019 y el posterior proceso constituyente ha generado importantes discusiones respecto del papel que debe desempeñar la escuela en la construcción de ciudadanía democrática. Tales fenómenos evidencian que los conflictos del presente y del pasado reciente continúan siendo objeto de disputa social y requieren ser abordados pedagógicamente de manera rigurosa y pluralista (Toledo et al., 2015; Álvarez y Rodríguez, 2025).

A partir de estas consideraciones, surge la siguiente interrogante: ¿Cómo y en qué medida los programas de formación inicial docente preparan a los futuros profesores para abordar temas históricos y sociales controversiales mediante prácticas de mediación pedagógica orientadas al pensamiento crítico y la educación democrática? En función de esta pregunta, el objetivo del presente ensayo es analizar críticamente los desafíos y oportunidades que enfrenta la formación inicial docente en la preparación de futuros profesores para la enseñanza de temas controversiales, examinando especialmente el papel de la mediación pedagógica como competencia fundamental para promover el diálogo, la deliberación democrática y el pensamiento histórico en contextos educativos complejos.

Metodológicamente, este capítulo se sustentó en una revisión de alcance de la literatura especializada con el propósito de obtener una visión amplia y crítica sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial docente para la enseñanza de temas controversiales, particularmente aquellos relacionados con la historia reciente, la memoria colectiva, los conflictos políticos y la educación democrática. Se adoptó un enfoque cualitativo, inscrito en un paradigma humanista, mediante un método inductivo y un diseño narrativo de tópico, con el propósito de comprender e interpretar las principales discusiones teóricas, pedagógicas y éticas identificadas en los estudios revisados.

La revisión se desarrolló tomando como referencia el marco metodológico propuesto por Arksey y O'Malley (2005), el cual contempla cinco fases: 1) formulación de la pregunta orientadora; 2) identifica-

ción de estudios relevantes; 3) selección y depuración de los documentos; 4) organización y categorización de la información; y 5) síntesis e interpretación de los hallazgos. Se otorgó especial atención a investigaciones desarrolladas en Chile, Estados Unidos, España, Alemania, Sudáfrica, Colombia e Irlanda del Norte. Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática, la calidad metodológica y la relevancia académica de los estudios seleccionados. Esta revisión permitió construir un panorama actualizado del estado del conocimiento en el campo e identificar desafíos y oportunidades para futuras investigaciones.

El análisis bibliográfico se apoyó en la revisión de estudios alojados en bases de datos de reconocido prestigio académico, tales como Web of Science, Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet, ERIC, ProQuest y Latindex. Se consideraron artículos científicos, libros académicos, capítulos de libros e informes especializados relacionados con la formación del profesorado, la enseñanza de la historia reciente, la educación para la ciudadanía, el pensamiento histórico y el tratamiento pedagógico de temas controversiales en distintos contextos educativos nacionales e internacionales.

Limitaciones de la formación inicial docente frente a los temas controversiales

Uno de los principales desafíos de la formación inicial docente radica en la escasa atención que se otorga al tratamiento pedagógico de los temas controversiales. Si bien las universidades suelen incorporar asignaturas relacionadas con historia reciente, ciudadanía o derechos humanos, dichas instancias generalmente enfatizan la adquisición de conocimientos conceptuales antes que el desarrollo de habilidades didácticas para gestionar debates complejos. Por consiguiente, los futuros profesores conocen los contenidos, pero no necesariamente saben cómo abordarlos en contextos educativos diversos y potencialmente conflictivos (Evans et al., 1996; Álvarez y Rodríguez, 2025).

Esta situación puede observarse claramente en Estados Unidos. Durante los últimos treinta años, las controversias asociadas a la enseñanza de la esclavitud, el racismo estructural y la denominada Critical Race Theory han generado intensos debates políticos que han llegado directamente a las escuelas. En varios estados se han impulsado restricciones curriculares que limitan determinados enfoques interpretativos, obligando a los docentes a desenvolverse en escenarios de elevada tensión ideológica. Hess y McAvoy (2015), sostienen que los profesores tienden a manifestar inseguridad al abordar estas cuestiones debido a la falta de preparación específica recibida durante su formación universitaria.

Una problemática similar se observa en España respecto de la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura franquista. Aunque se trata de acontecimientos fundamentales para comprender la historia contemporánea española, persisten discrepancias sobre la forma en que deben enseñarse y recordarse (Santisteban, 2017). Las tensiones asociadas a la memoria histórica han evidenciado que la mayor parte de los docentes experimentan dificultades para gestionar debates donde confluyen sensibilidades familiares, políticas y territoriales. Esta situación demuestra que el dominio del contenido disciplinar resulta insuficiente cuando no se acompaña de competencias para la mediación y el diálogo democrático.

En Chile, la situación presenta características similares. La enseñanza de la dictadura militar y de las violaciones a los derechos humanos continúa generando controversias relacionadas con la interpretación del pasado reciente. A ello se suman los debates surgidos tras el estallido social de 2019 y el proceso constituyente, fenómenos que han puesto de manifiesto profundas diferencias respecto de cuestiones como la desigualdad, la participación ciudadana y el rol del Estado. Frente a estas problemáticas, los profesores suelen percibir que carecen de competencias para facilitar discusiones equilibradas y fundamentadas (Toledo et al., 2015; Álvarez, 2025).

En consecuencia, las limitaciones de la formación inicial docente no se relacionan únicamente con la falta de conocimientos específicos, sino también con la ausencia de espacios destinados a desarrollar capacidades para gestionar la complejidad de los conflictos históricos y sociales. Superar esta situación requiere replantear los currículos universitarios e incorporar estrategias formativas orientadas a fortalecer la reflexión crítica, la deliberación democrática y la mediación pedagógica.

La mediación pedagógica como competencia fundamental para la enseñanza de la historia reciente

La mediación pedagógica constituye una competencia esencial para abordar temas controversiales en el aula. Desde esta perspectiva, el docente deja de ser un transmisor de conocimientos para convertirse en un facilitador capaz de promover el diálogo, la argumentación y la construcción colectiva de significados. Su función consiste en generar condiciones que permitan a los estudiantes analizar críticamente diferentes perspectivas, evaluar evidencias y elaborar interpretaciones fundamentadas sobre fenómenos complejos.

La relevancia de esta competencia puede observarse en la experiencia sudafricana posterior al apartheid. Tras décadas de segregación racial institucionalizada, el sistema educativo enfrentó el desafío de enseñar un pasado profundamente conflictivo sin reproducir divisiones históricas. Para ello, se promovieron enfoques centrados en el reconocimiento de múltiples perspectivas, la reconciliación y la construcción de una memoria democrática. En este contexto, la mediación docente se convirtió en un elemento clave para facilitar el diálogo entre narrativas históricas diversas (Barton y Levstik, 2004; Heuer, 2020; Álvarez, 2025).

Del mismo modo, Alemania ha desarrollado una importante tradición educativa en torno a la enseñanza del Holocausto. Más allá de transmitir información factual sobre el nazismo, los programas edu-

cativos buscan promover la reflexión ética, la empatía histórica y el análisis crítico de las responsabilidades individuales y colectivas. Este enfoque exige que los docentes posean competencias para abordar dimensiones emocionales complejas y facilitar discusiones que involucren cuestiones morales y políticas de gran sensibilidad (Lévesque, 2008; Ibagón y Miralles, 2022).

La realidad chilena también evidencia la importancia de la mediación pedagógica. Los debates en torno al estallido social de 2019 muestran la coexistencia de interpretaciones diversas sobre democracia, violencia, participación ciudadana y derechos humanos (Álvarez, 2025; Álvarez y Rodríguez, 2025). En estos contextos, el profesorado debe ser capaz de promover el diálogo entre perspectivas contrapuestas sin reducir la complejidad de los acontecimientos ni imponer determinadas visiones ideológicas. La mediación permite precisamente construir espacios donde la discrepancia se transforma en una oportunidad para el aprendizaje histórico.

Por estas razones, la mediación pedagógica debe ser concebida como una competencia profesional indispensable en la formación inicial docente. Su desarrollo no solo contribuye a mejorar la enseñanza de la historia reciente, sino que también fortalece la capacidad de las escuelas para formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con los principios democráticos.

Estrategias para fortalecer la preparación docente en temas controversiales

El fortalecimiento de la formación inicial docente requiere la incorporación de estrategias pedagógicas que permitan a los futuros profesores enfrentarse a situaciones reales de controversia. Entre ellas destacan los estudios de caso, los debates estructurados, las simulaciones históricas y el análisis de problemas socialmente relevantes. Estas metodologías favorecen el desarrollo de habilidades argumentativas y contribuyen a que los estudiantes experimenten directamente los de-

safios asociados a la gestión de conflictos interpretativos (Hess y McAvoy, 2015).

Asimismo, resulta fundamental promover el trabajo sistemático con fuentes históricas diversas y contradictorias. La comparación de testimonios, documentos oficiales, prensa y memorias colectivas permite comprender que el conocimiento histórico se construye mediante procesos de interpretación y debate. Este enfoque favorece el desarrollo del pensamiento histórico y prepara a los futuros docentes para trabajar con narrativas complejas y frecuentemente conflictivas (Seixas y Morton, 2013; Seixas, 2021; Pace, 2021; Ibagón y Miralles, 2022).

La experiencia colombiana posterior a la firma del Acuerdo de Paz de 2016 constituye un ejemplo especialmente significativo. La incorporación de contenidos relacionados con el conflicto armado, las víctimas y los procesos de reconciliación ha impulsado la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la memoria histórica y la construcción de paz. Estos esfuerzos, siguiendo a Magendzo y Pávez (2016), han evidenciado la necesidad de formar docentes capaces de trabajar con testimonios divergentes y experiencias traumáticas sin reproducir discursos excluyentes.

De manera similar, en Irlanda del Norte la enseñanza del conflicto entre comunidades unionistas y republicanas ha favorecido el desarrollo de metodologías basadas en el análisis de múltiples perspectivas (Barton y McCully, 2012). Los programas de formación docente promueven el uso de fuentes contrapuestas y la discusión argumentada de interpretaciones divergentes con el objetivo de evitar la reproducción de prejuicios históricos y fortalecer la convivencia democrática.

En el caso chileno, una estrategia particularmente relevante consistiría en incorporar de manera sistemática el análisis de controversias asociadas a la historia reciente, incluyendo la dictadura militar, las comisiones de verdad, las movilizaciones estudiantiles, el estallido social y el proceso constituyente. Estas experiencias permitirían desarrollar competencias vinculadas al pensamiento histórico, la deliberación de-

mocrática y la educación ciudadana crítica, fortaleciendo así la preparación profesional de los futuros docentes.

Conclusión

La enseñanza de temas controversiales constituye una responsabilidad fundamental para los sistemas educativos actuales. En sociedades cada vez más complejas y diversas, la escuela debe ofrecer espacios que permitan a los estudiantes comprender críticamente los conflictos que han marcado el pasado y continúan influyendo en el presente.

La revisión realizada evidencia que muchos programas de formación inicial docente continúan mostrando limitaciones para preparar a los futuros profesores frente a estos desafíos. Si bien existe una creciente preocupación por la formación ciudadana y los derechos humanos, persisten importantes vacíos en el desarrollo de competencias relacionadas con la gestión pedagógica de controversias. En este contexto, la mediación pedagógica emerge como una competencia profesional indispensable. Su desarrollo permite transformar los conflictos interpretativos en oportunidades para el aprendizaje histórico, el pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía democrática.

La experiencia de países como Estados Unidos, España, Sudáfrica, Alemania, Colombia e Irlanda del Norte demuestra que la enseñanza de temas controversiales requiere estrategias formativas específicas que permitan a los docentes gestionar la diversidad de perspectivas presentes en las sociedades vigentes. Asimismo, el caso chileno evidencia la necesidad de fortalecer estas competencias para abordar debates vinculados a la memoria histórica, los derechos humanos y los conflictos sociales recientes.

En respuesta a la pregunta orientadora planteada inicialmente, puede afirmarse que los programas de formación inicial docente aún presentan importantes desafíos para preparar adecuadamente a los futuros profesores frente a la enseñanza de temas controversiales. Por ello, resulta urgente avanzar hacia modelos formativos que integren de manera explícita la mediación pedagógica, la deliberación democrática

y el pensamiento histórico como componentes esenciales de la identidad profesional docente.

En términos prospectivos, resulta necesario ampliar las investigaciones sobre la formación docente para la enseñanza de temas controversiales mediante estudios comparados que permitan identificar buenas prácticas desarrolladas en distintos sistemas educativos. Del mismo modo, se requiere profundizar en el análisis de las competencias de mediación que los futuros profesores desarrollan durante su trayectoria universitaria, así como en el papel que desempeñan las emociones, las memorias colectivas y las tecnologías digitales en la construcción de debates históricos escolares. Por último, futuras investigaciones podrían explorar cómo la inteligencia artificial, las redes sociales y los nuevos entornos digitales están transformando las controversias públicas que ingresan a las aulas, generando nuevos desafíos para la formación del profesorado y para la construcción de una ciudadanía democrática en contextos crecientemente polarizados.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto FAD 07-2026 “Diseño y validación de un instrumento de evaluación del pensamiento y conciencia histórica en la formación de futuros profesores de Educación Básica”, por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación.

Referencias

- Álvarez, H. (2025). La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, 50(8), 441-449.
- Álvarez, H., y Rodríguez, A. (2025). Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de Historia. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (35), 174-200. <https://doi.org/10.58210/nhyg675>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & McCully, A. (2012). Trying to “see things differently”: Northern Ireland students’ struggle to understand alternative historical perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>
- Evans, R., Newmann, F., & Saxe, D. (1996). Defining issues-centered education. In R. Evans, & D. Saxe, (eds.). *Handbook on teaching social issues* (pp. 2-5). National Council for the Social Studies.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge.
- Hess, D., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Heuer, C. (2020). “Everyman his own historian”: Historical thinking and life history narration. *Rethinking History*, 24(1), 56-68. <https://doi.org/10.1080/13642529.2019.1669292>
- Ibagón, N., y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (24), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e18.3938>

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Magendzo, A., y Pávez, J. (2016). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

Pace, J. (2021). *Hard questions: Learning to teach controversial issues*. Rowman & Littlefield.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, (53), 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Seixas, P. (2021). Stéphane Lévesque and Jean-Philippe Croteau. Beyond history for historical consciousness: Students, narrative, and memory. University of Toronto Press, 2020. *History of Education Quarterly*, 61(1), 115-118. <https://doi.org/10.1017/heq.2020.74>

Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Teacher Training in the Face of Teaching Controversial Topics: Challenges and Opportunities for Pedagogical Mediation in Recent History**Abstract**

This chapter reflects on the challenges facing initial teacher training in preparing future teachers to teach controversial topics, particularly those related to recent history, political conflicts, collective memories, and contemporary social problems. Methodologically, the study was based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative approach, under a humanistic paradigm, using an inductive method and a narrative topic design oriented toward the analysis of the collected evidence. The findings show that, while teacher training programs provide relevant disciplinary knowledge, weaknesses persist in the development of competencies associated with pedagogical mediation, democratic deliberation, and the management of classroom controversies. It is concluded that strengthening these skills is fundamental to promoting a more critical, pluralistic, and civic-minded approach to history teaching in increasingly complex and diverse societies. Keywords: Teacher training; Controversial topics; Pedagogical mediation; History teaching; Civic education.

Formação Docente e o Ensino de Temas Controvertidos: Desafios e Oportunidades para a Mediação Pedagógica na História Recente

Resumo

Este capítulo reflete sobre os desafios enfrentados pela formação inicial de professores para preparar os futuros docentes no ensino de temas controversos, particularmente aqueles vinculados à história recente, aos conflitos políticos, às memórias coletivas e aos problemas sociais contemporâneos. Metodologicamente, o estudo fundamentou-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, sob um paradigma humanista, mediante um método indutivo e um desenho narrativo de tópico orientado à análise das evidências coletadas. Os achados evidenciam que, embora os programas de formação docente proporcionem conhecimentos disciplinares relevantes, persistem fragilidades no desenvolvimento de competências associadas à mediação pedagógica, à deliberação democrática e à gestão de controvérsias em sala de aula. Conclui-se que fortalecer essas habilidades é fundamental para promover um ensino da história mais crítico, pluralista e comprometido com a formação cidadã em sociedades cada vez mais complexas e diversas.

Palavras-chave: Formação docente; Temas controversos; Mediação pedagógica; Ensino da história; Formação cidadã.

Capítulo 5

Competencias pedagógicas y dimensión valorativo-actitudinal: aportes para la formación docente desde un enfoque de derechos humanos

*Lidia Constanza Hurtado Peña, Javier David Paredes Daza,
Nilson Yecid Bautista Chivata*

Hurtado Peña, L. C., Paredes Daza, J. D., & Bautista Chivata, N. Y. (2026). Competencias pedagógicas y dimensión valorativo-actitudinal: aportes para la formación docente desde un enfoque de derechos humanos. En R. Simbaña Q. (Coord), *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*, (pp. 104-131). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c942>



Competencias pedagógicas y dimensión valorativo-actitudinal: aportes para la formación docente desde un enfoque de derechos humanos

Resumen

En este capítulo se examina la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas en el contexto de la formación docente y la educación en derechos humanos; se describen los principales referentes conceptuales relacionados con las competencias pedagógicas, la formación en valores, el desarrollo socioemocional, la educación inclusiva y el enfoque de derechos humanos, considerando su articulación con los procesos formativos. Además, se presenta una investigación desarrollada desde un enfoque cualitativo de alcance descriptivo y perspectiva comprensivo-interpretativa, sustentada en entrevistas semiestructuradas a docentes y en la revisión documental de guías de aprendizaje y del reglamento institucional; asimismo, se describe el proceso de análisis de contenido empleado para la organización e interpretación de la información. Finalmente, se exponen las categorías construidas para el análisis de la dimensión valorativo-actitudinal, relacionadas con la formación en derechos humanos, la convivencia, la inclusión, el desarrollo integral, las estrategias pedagógicas y los referentes institucionales que orientan la práctica docente; en conjunto, el capítulo ofrece una visión articulada de los elementos que configuran la dimensión valorativo-actitudinal como parte de las competencias pedagógicas en los procesos de formación.

Palabras clave: Valorativo actitudinal; Ético emocional; Competencias pedagógicas.

Introducción

Los procesos educativos actuales, más allá de la mera transmisión de conocimientos, se orientan hacia una formación más amplia e integral, capaz de articular dimensiones cognitivas, procedimentales y valorativo-actitudinales; esa perspectiva reconoce que educar es mucho más que enseñar contenidos, pues supone contribuir al desarrollo de personas capaces de comprender su realidad, tomar decisiones fundamentadas y actuar de manera responsable en los distintos escenarios de la vida social. En este marco, la educación en derechos humanos resulta cada vez más importante, ya que no sólo se trata de conocer los derechos, sino de desarrollar las capacidades necesarias para ejercerlos, defenderlos y promoverlos en la vida cotidiana; por lo tanto, la función de la docencia no se limita a instruir en una materia en particular, sino que apunta a la generación de experiencias educativas que faciliten la adquisición de conocimientos, destrezas, valores y actitudes relativas a la convivencia, la inclusión y el respeto a la dignidad humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

La dimensión valorativo-actitudinal constituye un componente fundamental de este proceso formativo, ya que promueve la formación de sujetos que piensan, sienten y actúan como agentes de transformación de su entorno, orientados por principios éticos y sociales; su desarrollo se relaciona con la comprensión de las relaciones interpersonales en los ámbitos cognitivo, conductual y emocional, así como con el fortalecimiento de actitudes que orientan la toma de decisiones y favorecen comportamientos responsables en diversos contextos educativos y sociales (Muñoz-Osuna et al., 2016). Desde esta perspectiva, la educación en y para los derechos humanos demanda, además del conocimiento de los marcos normativos, el fortalecimiento de habilidades y valores que hagan posible su ejercicio efectivo, situando al docente como un dinamizador del cambio, con una postura crítica y un firme compromiso social (Bada, 2024).

En América Latina y el Caribe, la formación docente enfrenta importantes desafíos asociados a la construcción de sociedades más inclusivas, democráticas y equitativas. Aunque los sistemas educativos de la región han avanzado en la incorporación de enfoques orientados a la formación integral, la ciudadanía y los derechos humanos, persisten dificultades para integrar de manera efectiva las dimensiones éticas, socioemocionales y valorativas en las prácticas pedagógicas y en los procesos de formación docente. Por esta razón, la UNESCO (2023), destaca la necesidad de reimaginar la educación desde enfoques que fortalezcan la formación humana, la convivencia, la justicia social y la construcción de ciudadanía, reconociendo el papel estratégico del profesorado en la transformación educativa.

Esta situación también se evidencia en el contexto colombiano. Si bien el marco normativo establece la necesidad de promover una formación integral sustentada en principios éticos, democráticos y de respeto por los derechos humanos, la literatura especializada y diversos hallazgos investigativos sugieren la existencia de limitaciones formativas y pedagógicas para abordar de manera sistemática la dimensión valorativo-actitudinal en los procesos educativos. En consecuencia, se configura una brecha entre los propósitos formativos definidos por las políticas educativas y las posibilidades reales de implementación en los escenarios de formación.

A partir de esta problemática surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿Cuáles son las posturas discursivas y teóricas de los docentes sobre la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas en los procesos formativos? En correspondencia con esta pregunta, el objetivo general del estudio consiste en determinar dichas posturas discursivas y teóricas de los docentes, con el fin de proponer lineamientos que fortalezcan la integración de esta dimensión en los procesos de formación. Para ello, el texto se organiza en los siguientes apartados: 1) fundamento normativo de la dimensión valorativo-actitudinal; 2) comprensión pedagógica de la dimensión valorativo-actitudinal; 3) la dimensión valorativo-actitudinal de las competencias pedagógicas; 4) implicaciones

de las problemáticas actitudinales y socioemocionales para la formación docente; 5) contextos sociales y desafíos ético-socioemocionales en la formación docente; 6) metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la transformación social; 7) modelo constructivista y articulación curricular en la formación docente; 8) metodología; 9) Resultados; y 10) conclusiones.

Fundamento normativo de la dimensión valorativo-actitudinal

La educación fundamenta que las competencias pedagógicas incluyen una dimensión ética, socioemocional y valorativa. En la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, el artículo 5.º dicta los fines de la educación, entre los cuales se señala que esta debe propender por el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y en los demás valores humanos. Desde esta perspectiva, la dimensión valorativo-actitudinal encuentra un fundamento normativo claro, en tanto la formación no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que compromete la constitución ética, afectiva y social del sujeto educando (Congreso de Colombia, 1994, art. 5).

De igual manera, el artículo 13 fortalece la pertinencia del componente ético-socioemocional al establecer como objetivo común de todos los niveles educativos la formación de la personalidad, la responsabilidad, la autonomía, la formación ética y moral, el respeto por los derechos humanos, la afectividad y la convivencia. Este artículo permite comprender que las competencias pedagógicas deben orientarse no solo al dominio didáctico o disciplinar, sino también a la capacidad de promover relaciones educativas basadas en el respeto, la responsabilidad, la autonomía y la sensibilidad frente al otro (Congreso de Colombia, 1994, art. 13).

Asimismo, el artículo 23 reconoce la educación ética y en valores humanos como un área obligatoria y fundamental del currículo. Esta disposición resulta especialmente importante para sustentar la

dimensión valorativo-actitudinal, porque ubica la formación ética y axiológica dentro de la estructura curricular de la educación básica. En consecuencia, lo valorativo-actitudinal no debe entenderse como un aspecto accesorio o secundario, sino como un componente formativo transversal que incide en la manera como los estudiantes aprenden, conviven, participan y construyen sentido en el espacio escolar (Congreso de Colombia, 1994, art. 23).

En relación directa con las competencias pedagógicas del docente, los artículos 104, 109 y 110 ofrecen un soporte normativo especialmente fuerte. El artículo 104 define al educador como orientador de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Esto significa que la función docente no se limita a la instrucción, sino que incluye una responsabilidad ética en la orientación de los procesos formativos (Congreso de Colombia, 1994, art. 104).

Finalmente, los artículos 109 y 110 consolidan la relación entre formación docente, competencia pedagógica e idoneidad ética. El artículo 109 plantea como finalidad de la formación de educadores preparar profesionales de alta calidad científica y ética, mientras que el artículo 110 establece que la enseñanza debe estar a cargo de personas con reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. Estos artículos permiten afirmar que el desarrollo de competencias pedagógicas exige integrar saber disciplinar, saber pedagógico, idoneidad ética y disposiciones profesionales orientadas al cuidado, la justicia, la responsabilidad y el compromiso con la formación integral de los educandos (Congreso de Colombia, 1994, arts. 109-110).

Comprensión pedagógica de la dimensión valorativo-actitudinal

Frente a las representaciones, referidas a los mecanismos relacionales, se identifica que los estudiantes, en el contexto de las aulas y en su relación social y familiar, pueden desarrollar situaciones como

violencia de género, dependencia emocional, autoanulación y sentimientos de desvalimiento. Arribillaga (2024), vincula la dimensión valorativo-actitudinal con la vida cotidiana escolar al señalar que las relaciones que se establecen en el salón de clase permiten que los estudiantes introyecten valores. En otras palabras, la escuela cotidiana es el espacio donde esas actitudes se aprenden, se expresan y se vuelven visibles.

La educación en derechos humanos debe centrarse en la promoción de valores universales y en la configuración de recursos actitudinales y comportamentales. Esto permite comprender que dichas competencias no se agotan en lo cognitivo, sino que orientan la convivencia, la democracia y la inclusión. Así, lo valorativo-actitudinal no aparece como una dimensión aislada, sino como un componente que atraviesa el modo en que el sujeto reconoce sus derechos, los derechos de los otros y las responsabilidades que se derivan de la vida en común. La comprensión pedagógica de lo valorativo-actitudinal implica reconocer que los procesos educativos no pueden limitarse a la transmisión de contenidos, sino que deben incorporar el desarrollo de disposiciones éticas y actitudinales que orienten la convivencia y la formación ciudadana (Morales-Carrero, 2024).

La escuela, como espacio de socialización, se constituye en un escenario privilegiado para la formación de valores y actitudes, siempre que los docentes cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias para abordar esta dimensión de manera intencionada y sistemática (Arribillaga, 2024; Calderón, 2024).

La dimensión valorativo-actitudinal de las competencias pedagógicas

La relación entre la dimensión valorativo-actitudinal y la competencia pedagógica permite comprender que la formación docente no puede separarse del componente ético y axiológico. Koniakhin (2024) concibe la competencia profesional como inseparable de un compo-

nente valorativo, al mostrar que la adquisición de valores y orientaciones valorativas describe el nivel de madurez y profesionalismo del futuro docente, así como su actividad social y su potencial creativo. Desde esta perspectiva, el componente valorativo se entiende como la capacidad de comprender e identificar valores como motivos subjetivos que orientan la actividad pedagógica consciente.

En este sentido, Turlybekov et al. (2024) proponen un modelo de competencia pedagógica profesional en futuros profesores de inglés que incluye explícitamente una dimensión motivacional-valorativa, entendida como un conjunto integrador de cualidades personales y experiencia socio-moral. Esta dimensión evidencia la capacidad de articular motivación, valores y autorrealización profesional dentro del desempeño docente. Así, la competencia pedagógica no se reduce a la planeación o a la ejecución didáctica, sino que implica una forma de estar en el aula, de relacionarse con los estudiantes y de orientar procesos formativos con sentido ético.

Implicaciones de las problemáticas actitudinales y socioemocionales para la formación docente

Estas situaciones desencadenan implicaciones dentro del proceso de aprendizaje, con dificultades en el desarrollo profesional, personal y en la formación de los estudiantes. También se presentan problemas actitudinales y comportamentales en los espacios formativos, baja asimilación de normas y dificultades en el manejo de relaciones interpersonales, lo cual puede desencadenar abandono de los estudios y entorpecer la salida al mundo laboral. En consecuencia, se pueden generar dificultades para acceder a un trabajo digno, con salario equitativo, seguridad social y espacios de cultura y recreación.

Trejo (2024), plantea que los valores éticos y morales influyen directamente en la formación profesional universitaria, porque no solo orientan la toma de decisiones y el comportamiento ético, sino que también moldean el futuro desempeño profesional de los estudiantes.

De manera complementaria, Riofrío y Herrera (2025), muestran que, en graduados de Pedagogía, las competencias personales más influyentes incluyen los valores personales y el compromiso profesional, claves para afrontar los desafíos del entorno escolar, consolidar relaciones laborales efectivas y garantizar un desempeño profesional ético y resiliente.

Por lo anterior, la competencia pedagógica se desarrolla en la dimensión valorativo-actitudinal como un poder hacer y un ser, es decir, como herramienta en contextos educativos y personales. Para Surtini y Muhtar (2024), esta competencia aparece como un conjunto de capacidades docentes orientadas a mejorar la efectividad de la enseñanza mediante el dominio de la tecnología educativa, el enfoque adaptativo, la diferenciación de la enseñanza, la evaluación formativa y la colaboración con las familias. En este mismo sentido, Subhamol y Shobhana (2025), vinculan la competencia de enseñanza con las inteligencias múltiples y las habilidades psicosociales, especialmente la autoconciencia, la comunicación y la regulación emocional, como pilares de una formación docente que favorece aulas inclusivas, dinámicas y centradas en el estudiante. Estas situaciones, que hacen parte de los procesos formativos, cuestionan constantemente al docente sobre las formas de atención y canalización de las problemáticas. Muchas veces la respuesta se centra en la remisión a los servicios de bienestar estudiantil, pero deja de lado la posibilidad de construir acciones pedagógicas en el ambiente de formación. Dichas acciones permitirían reflexionar, edificar y empoderar a los estudiantes como agentes ciudadanos capaces de construir una visión crítica y consciente de su realidad para transformarla, en beneficio de su calidad de vida y bienestar.

Pérez et al. (2024), organizan la tutoría como experiencia de acompañamiento en torno a tres dimensiones: saber ser, saber convivir y saber disciplinar, mediante proyectos que favorecen la colaboración, la autonomía y la creatividad. Por lo tanto, es necesario trabajar en alternativas de solución frente al hecho de que el docente no siempre cuenta con las herramientas pedagógicas ni con los contenidos de la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemo-

cional de las competencias pedagógicas. Estas herramientas son necesarias para desarrollar lineamientos conceptuales, procedimentales y valorativo-actitudinales que permitan generar cambios en los espacios formativos.

Calderón (2024), sostiene que las habilidades socioemocionales de los futuros profesionales de la educación articulan emociones, ética y compromiso social. Asimismo, plantea que el profesorado formador debe guiar explícitamente el desarrollo de estas competencias emocionales vinculadas con la ética y la educación en diversos contextos, integrándolas en el currículo universitario como condición para una formación integral y no solo intelectual.

Contextos sociales y desafíos ético-socioemocionales en la formación docente

Los contextos sociales de los estudiantes y la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas no son escenarios que puedan ser divididos. Por el contrario, son partes sustantivas del mismo sistema y se encuentran en un esfuerzo constante por promover valores, actitudes e interrelaciones sociales. Najafov (2025), muestra que los valores prioritarios, como el logro académico, el bienestar familiar y la armonía interpersonal, así como actitudes morales como la responsabilidad, la honestidad y la integridad, se forman en la intersección de factores psicosociales como el contexto familiar, el estatus socioeconómico y el clima escolar.

Sin embargo, actualmente existe una barrera de desconocimiento en los docentes que impide producir la anhelada sinergia entre los procesos formativos y el desarrollo cultural integral de los estudiantes. En este sentido, el abordaje de lo valorativo-actitudinal exige reconocer que los aprendizajes no ocurren solo en el plano conceptual, sino también en la manera como el estudiante interpreta su realidad, toma decisiones y se proyecta frente a su comunidad.

En un abordaje particular, la dimensión valorativo-actitudinal ayuda a forjar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en tanto permite que quien imparte y quien recibe la formación adquieran competencias de empoderamiento en su proyecto de vida. Esto implica aprender a tomar decisiones, identificar violaciones y deficiencias en los derechos humanos y, de manera paralela, desarrollar habilidades de pensamiento crítico para distinguir e intervenir en sus procesos de formación. También supone analizar, comprender y evaluar el contexto y la realidad, con el fin de reconocer y convivir con la diversidad cultural y social.

Olkhova (2024), expresa esta orientación al referirse a la capacidad de realizar el propio potencial conocimientos, habilidades, experiencias y cualidades personales para la creación responsable y la realización de planes de vida. Dicha capacidad se estructura en componentes motivacional, cognitivo, valor-semántico, emocional-volitivo, operativo, reflexivo y proactivo, los cuales orientan al estudiante como autor de su estrategia vital y de sus decisiones.

De manera complementaria, Haerani y Sari (2024), muestran que la educación en habilidades para la vida produce mejoras significativas en comunicación, toma de decisiones y resolución de problemas en jóvenes después de una intervención formativa. Esto evidencia que tales competencias se relacionan con el logro académico, el avance profesional y el crecimiento personal; es decir, con un mayor empoderamiento para conducir con éxito el proyecto de vida. Estas habilidades permiten que los formadores y los estudiantes sean responsables de su bienestar desde un ejercicio ético de la autonomía, el respeto, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad y la acogida y reconocimiento del otro. De igual modo, permiten participar responsablemente en la vida familiar, comunitaria y nacional, construyendo un sentido de identidad que vincula el ejercicio de enseñanza con la mediación en la resolución de conflictos y problemas, y con la construcción de una cultura de paz.

Metodologías pedagógicas para la cultura de paz y la transformación social

Las metodologías utilizadas tienen como característica común el enfoque cualitativo y participativo desde perspectivas críticas, en tanto proponen y propenden por el establecimiento de espacios donde los docentes fortalezcan conceptos, posturas críticas, diseños pedagógicos y herramientas didácticas. Estas herramientas les permiten construir estrategias pertinentes para el abordaje de la dimensión valorativo-actitudinal. Desde esta perspectiva, dichas metodologías no se limitan a la transferencia de conocimiento, sino que favorecen procesos de reflexión, diálogo, análisis contextual y construcción colectiva de saberes, orientados a transformar las prácticas pedagógicas y a promover ambientes de formación más inclusivos, éticos, democráticos y sensibles a las realidades de los aprendices (Guaman et al., 2025).

De este modo, se propone que las aulas se conviertan en espacios de resistencia y transformación social donde los valores se vivan de manera cotidiana y situada. Pradilla (2025), sostiene que el docente debe dejar de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un mediador ético que integre la afectividad y el diálogo en la cotidianidad escolar. Esto permite que los valores se vivan como una práctica participativa y crítica, y no como simples normas aisladas.

Esta perspectiva demanda políticas de acompañamiento institucional y el uso de metodologías activas que fomenten la argumentación ética y la toma de decisiones conscientes. De esta manera, se asegura que los educadores posean las competencias profesionales necesarias para formar ciudadanos autónomos y reflexivos ante la realidad social. En consecuencia, la dimensión valorativo-actitudinal se convierte en una vía para articular el currículo, la convivencia y los derechos humanos para la transformación de las prácticas educativas.

Dentro del contexto colombiano existe un escenario extendido de desplazamiento, violencia armada contra las escuelas, traumas en la población escolar y vulneración de los derechos económicos, sociales y culturales. Morales y Asprilla (2024), reportan que los estudiantes afec-

tados en Istmina, Chocó, experimentan estrés, inseguridad, resistencia al cambio, colapso escolar y desarraigo cultural. Estos factores muestran que la educación, como proceso global de la sociedad, se constituye actualmente en una trama de principios, fundamentos y valores que deben fomentar cambios sustanciales de creación y regeneración de la cultura en los contextos y procesos pedagógicos.

Herrera (2025), muestra que, aunque existe conocimiento teórico sobre los valores, su integración en las actividades educativas es limitada por barreras de formación y por la dificultad de crear ambientes seguros. En conjunto, estos trabajos sostienen que la afectación no es solo académica o emocional, sino también valorativo-actitudinal, porque altera la convivencia, el respeto y la cultura de paz dentro del aula.

Modelo constructivista y articulación curricular en la formación docente

Los procesos formativos y el desarrollo integral de los estudiantes se encuentran definidos y explicados en modelos pedagógicos institucionales a través de las dimensiones cognitiva, procedimental y valorativo-actitudinal. La primera área se describe en el aprender a aprender, que refiere a la expresión de conocimiento como uso racional y responsable de la teoría. Girón Sánchez (2024), lo formula de manera explícita al hablar de la integración del saber conocer-conceptual, hacer-procedimental y ser-actitudinal, mientras que Peña Troncoso et al. (2024) confirman que esos tres dominios funcionan como componentes articulados en la formación docente.

La dimensión del desarrollo valorativo-actitudinal, como parte de un modelo constructivista, enmarca un procedimiento para facilitar el aprendizaje de los conceptos y favorecer el desarrollo de actitudes. Belén (2025), sitúa su análisis desde la perspectiva constructivista y sostiene que la formación en valores y actitudes fortalece la reflexión ética, la convivencia democrática y la responsabilidad social. Por su parte, Muñoz et al. (2025), describen el enfoque pedagógico construc-

tivista social como un proceso activo, colaborativo y coherente con el perfil de egreso, donde el aprendizaje se articula con la interacción, la evaluación reflexiva y la formación de autonomía.

Interpretado así, el componente valorativo-actitudinal funciona como el soporte ético y relacional del aprendizaje constructivista, porque conecta lo que el estudiante sabe y hace con la manera en que se posiciona frente a los otros y frente a la vida escolar. Finalmente, la dimensión valorativo-actitudinal se relaciona con la capacidad de aprender a manejar situaciones que se presentan en el ambiente de formación. A su vez, los derechos económicos, sociales y culturales contribuyen al desarrollo de una actitud crítica frente a los contenidos curriculares, la vida personal, los derechos y los deberes.

El actuar como ciudadanos responsables ante sí mismos y ante los demás, autónomos, capaces de ejercer su libertad y respetar la de otros, se relaciona directamente con lo valorativo-actitudinal y lo ético-emocional. Estas competencias no se forman solo mediante contenidos temáticos, sino a través de procesos pedagógicos implícitos que orientan la convivencia, la toma de decisiones, la empatía y la responsabilidad personal y social. Gamarra et al. (2025), sostienen que la formación ciudadana responsable se relaciona con el rescate de valores tanto morales como éticos, mientras que Meza-Fregoso (2025), analiza la complejidad social en el estudiantado a partir del compromiso social, la responsabilidad, la apertura cognitiva, las emociones negativas ante lo social y la disposición frente a los problemas colectivos. En conjunto, estos autores permiten argumentar que la ciudadanía responsable no es solo normativa o conductual, sino también valorativa, actitudinal y ético-emocional, porque articula deberes, disposiciones y una sensibilidad moral ante la vida en común. Del mismo modo, se adquieren competencias de empoderamiento en el proyecto de vida, aprendiendo a tomar decisiones y a desarrollar habilidades de pensamiento crítico como parte de un proceso formativo.

Brahmbhatt y Adavani (2025), proponen integrar la educación basada en valores en la formación docente. Para entender y evaluar

el contexto y la realidad de los sujetos, es necesario convivir con la diversidad cultural, comprendiendo y compartiendo el capital social y emocional en un entorno de derechos. Surtini y Muhtar (2024), por su parte, sitúan la competencia pedagógica como una vía para fortalecer la educación del carácter mediante enfoques adaptativos y valores universales. En este sentido la pedagogía utiliza el currículo como un instrumento para el desarrollo de habilidades y competencias en esta dimensión, que logre ser garante de conocimientos y comportamientos en espacios de convivencia social.

Es a través de la dimensión de desarrollo valorativo-actitudinal que se forjan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Qafa et al. (2024), sostienen que la actitud docente hacia el aprendizaje centrado en el estudiante determina el nivel de implementación del aprendizaje activo y la superación de dificultades. De este modo, la dimensión valorativo-actitudinal se construye dentro de la dinámica misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones, reconocer al otro y participar responsablemente en la vida familiar, comunitaria y nacional.

Brahmbhatt y Adavani (2025), también plantean que integrar la educación basada en valores en la formación docente busca formar educadores éticamente conscientes, empáticos y culturalmente sensibles. Esto sitúa los valores como un componente central de la práctica pedagógica y no como un añadido externo al aula.

El aprender a ser, orienta el desarrollo de actitudes acordes con la dignidad de la persona y con su proyección solidaria hacia los demás y hacia el mundo. Este aprendizaje se encuentra en las estructuras de los modelos pedagógicos en la dimensión valorativo-actitudinal. Kon-yakhin (2024), propone un modelo de determinación motivacional y valorativa para futuros docentes, donde el componente axiológico es vital para cultivar el sentido de responsabilidad social, la ética y el compromiso cívico, elementos que permiten al profesorado enfrentar las demandas intelectuales y morales de la educación actual.

Por su parte, Fteiha et al. (2024), refuerzan que el desarrollo de competencias pedagógicas accionables no surge automáticamente de la capacitación técnica, sino que requiere esfuerzos institucionales que prioricen explícitamente el desarrollo actitudinal y la percepción de la competencia pedagógica. Ryspaeva y Ivanovskaia (2025), subrayan que la tolerancia pedagógica, entendida como un componente central de la competencia profesional, requiere que los estudiantes integren actitudes interpersonales y de valoración en su práctica educativa y en la interacción dentro del entorno escolar.

En síntesis, la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas permite comprender que la formación no se limita al saber conceptual ni al dominio procedimental. Esta dimensión atraviesa la manera como el docente orienta, acompaña, dialoga, reconoce y construye ambientes formativos donde los estudiantes pueden fortalecer su proyecto de vida, su pensamiento crítico, su responsabilidad ciudadana y su capacidad de convivir con otros. Por ello, se hace necesario que los lineamientos pedagógicos incorporen de manera explícita contenidos, estrategias y prácticas a partir de la dimensión valorativo-actitudinales que permita responder a las realidades sociales, emocionales y éticas presentes en los espacios formativos.

Metodología

El aspecto metodológico se desarrolla a través de un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, orientado por una perspectiva comprensivo-interpretativa, dado que busca comprender los sentidos, percepciones y significados asociados al fenómeno estudiado. La información recolectada se estudia mediante análisis de contenido, entendido como una estrategia que permite organizar, codificar e interpretar los datos a partir de unidades de análisis y de contexto. Este procedimiento contempla la construcción de categorías, la codificación de la información y la interpretación de los hallazgos en relación con los objetivos de la investigación. La selección de las unidades de información se realizará mediante muestreo teórico, en la medida en que

se incorporarán aquellos casos, discursos o documentos que aporten progresivamente a la comprensión del objeto de estudio.

Se seleccionaron docentes de una institución y se les aplicaron entrevistas semiestructuradas y una revisión documental de guías de aprendizaje y del reglamento del estudiante, y se realizó un análisis en el cual se hizo una codificación abierta que permitió identificar unidades de significado; luego una agrupación de códigos en categorías emergentes, y finalmente, una interpretación de esas categorías de acuerdo con el marco teórico y normativo. En el desarrollo metodológico se garantizó el rigor metodológico mediante criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

Resultados

Los resultados asociados a la dimensión valorativo-actitudinal permiten reconocer la importancia del componente ético-socioemocional en el desarrollo de las competencias pedagógicas. Esta dimensión evidencia cómo las actitudes, valores, disposiciones personales y formas de relacionamiento inciden en la práctica docente, no solo desde el saber disciplinar o metodológico, sino también desde la responsabilidad ética, la empatía, el respeto y la sensibilidad frente a las realidades de los estudiantes. En este sentido, los hallazgos permiten comprender que la competencia pedagógica implica también una postura humana, reflexiva y comprometida con los procesos formativos. Se presentan eje central los beneficios, las estrategias pedagógicas la inclusión en las guías de aprendizaje, para la interpretación formativa, para llegar a las acciones institucionales y presentar las limitaciones y finalmente el cierre conclusivo de los resultados.

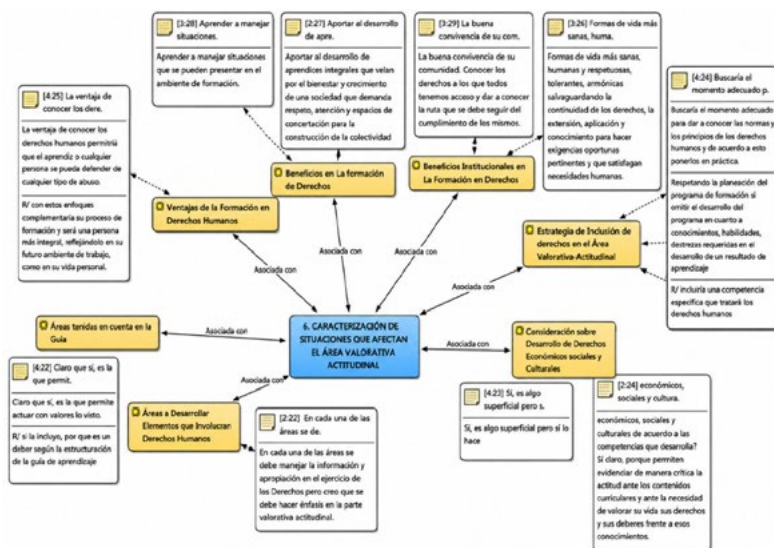


Figura 1. Árbol de categoría de Caracterización de Situaciones que Afectan la dimensión Valorativa Actitudinal
Nota: elaboración propia.

A partir de los resultados, se evidencia que los factores pedagógicos asociados al desarrollo de la dimensión valorativo-actitudinal se relacionan principalmente con la formación en derechos humanos, la convivencia, la inclusión, la formación ética, el desarrollo integral y la apropiación de derechos en las distintas áreas de formación. En este sentido, la categoría central funciona como un eje articulador, pues no aparece de manera aislada, sino conectada con diversos aspectos formativos, tales como las ventajas de la formación en derechos humanos, los beneficios institucionales, las estrategias de inclusión, las áreas de desarrollo, la guía de aprendizaje y los derechos económicos, sociales y culturales.

Los resultados permiten identificar, en primer lugar, algunas ventajas de la formación en derechos humanos, en tanto se considera que el conocimiento de estos derechos permite a los estudiantes defenderse frente a posibles abusos y fortalecer su formación personal, laboral y social. En esta misma línea, la formación en derechos humanos aporta al desarrollo de aprendizajes integrales, vinculados con el

respeto, el bienestar, la concertación y la construcción colectiva desde la dimensión valorativo-actitudinal.

Asimismo, se reconocen beneficios institucionales, dado que la formación en derechos favorece la convivencia dentro de la institución, el conocimiento de las rutas de atención y el cumplimiento de los derechos en la comunidad educativa. Estos beneficios se relacionan con el establecimiento de dinámicas apropiadas para la formación en derechos humanos, mediante las cuales se promueven valores como el respeto, la tolerancia y la mejora de las relaciones humanas, entre otros.

Por otra parte, se plantea la necesidad de incluir estrategias en la dimensión valorativo-actitudinal que integren normas, principios y competencias relacionadas con los derechos humanos, sin descuidar los conocimientos, habilidades y destrezas propios del programa de formación. En este marco, se reconoce que los derechos humanos deben trabajarse en todas las áreas, aunque con especial énfasis en la dimensión valorativo-actitudinal.

La guía de aprendizaje se presenta como un instrumento pertinente para incorporar dicha dimensión, ya que permite pasar de los contenidos a la acción basada en valores. En este sentido, los resultados evidencian aspectos positivos en la incorporación de actividades orientadas a la formación en derechos dentro de la institución. Se establece que los docentes, de manera implícita, integran en las guías actividades asociadas a la dimensión valorativo-actitudinal, particularmente dirigidas al trabajo formativo. De esta manera, se reconoce que los estudiantes desarrollan habilidades para la defensa de sus derechos, en coherencia con el modelo pedagógico institucional.

Esto permite interpretar que el componente valorativo-actitudinal es entendido por los participantes como una dimensión que orienta la conducta, la convivencia, la toma de decisiones y la formación integral dentro del ambiente educativo. Así, los derechos humanos no son vistos únicamente como contenidos teóricos, sino como elementos que deben ayudar a los estudiantes a actuar con valores, reconocer sus

derechos, respetar los derechos de los demás y manejar situaciones propias del ambiente de formación.

Por otro lado, la educación en derechos humanos en la institución se encuentra directamente asociada con la formación en derechos humanos desde el ejercicio docente. En este sentido, se vincula con situaciones que inciden en la dimensión valorativo-actitudinal y que requieren la intervención de profesionales con los conocimientos necesarios para orientar dichos procesos formativos.

Frente a las acciones que se implementan para garantizar el acceso a derechos vulnerados y atender las afectaciones que se generan en la dimensión valorativo-actitudinal, se observa que la institución cuenta con un dispositivo formal interno orientado a la protección de los derechos de los estudiantes, correspondiente al Reglamento del Estudiante. No obstante, las estrategias orientadas a la educación en derechos a través de la dimensión son limitadas, debido a que los contenidos se fundamentan principalmente en resultados asociados al componente ético.

A partir de lo anterior, se concluye que la mayoría de los docentes no cuentan con la formación necesaria para enseñar desde una dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas y del enfoque en derechos humanos. Por ello, se propone una competencia específica y transversal para este fin, dado que se considera que los contenidos existentes abordan la información de manera superficial. En consecuencia, la dimensión valorativo-actitudinal se reconoce como una de las más importantes desde un enfoque de derechos, pues, a través de las actividades inmersas en esta dimensión, se configura una estrategia fundamental para la formación en derechos humanos.

Conclusiones

Aunque existe un marco normativo sólido que está orientado a promover la formación integral a partir de un enfoque de derechos humanos, su inclusión efectiva en los procesos formativos depende prin-

cialmente de las concepciones, conocimientos y estrategias pedagógicas de los docentes; esto evidencia que la existencia de lineamientos institucionales no garantiza, por sí sola, el desarrollo de la dimensión valorativo-actitudinal como componente ético-socioemocional de las competencias pedagógicas en la práctica educativa.

Los hallazgos evidencian la necesidad de consolidar propuestas pedagógicas que articulen componentes cognitivos, procedimentales y valorativo-actitudinales, favoreciendo la formación de actitudes, valores y prácticas coherentes con el ejercicio de los derechos humanos en los contextos educativos.

Los resultados sugieren la conveniencia de abordar la dimensión valorativo-actitudinal de manera transversal en los diferentes espacios curriculares, dado su aporte a la formación integral y al fortalecimiento de competencias relacionadas con los derechos humanos, la convivencia y la participación responsable.

Los hallazgos ponen de manifiesto que la dimensión valorativo-actitudinal constituye un componente esencial para la incorporación efectiva del enfoque de derechos humanos en los procesos formativos; su desarrollo favorece la construcción de prácticas pedagógicas coherentes con los principios de dignidad, respeto, participación y convivencia, generando impactos tanto en el ejercicio docente como en la formación integral de los estudiantes.

Referencias

- Arribillaga, A. (2024). La importancia de la interacción escolar en el desarrollo de actitudes y valores. *Psicología Iberoamericana*, 9(4), 14-20.. <https://doi.org/10.48102/pi.v9i4.655>
- Bada, R. S. (2024). La reflexividad y compromiso: hacia una educación en derechos humanos transformadora. *Cuadernos de Sociología*, 4, 192-201. <https://doi.org/10.54549/cs.2024.4.4552>
- Belén, J. G. (2025). Currículo dominicano, valores y formación integral humana y religiosa. *Reflexio et Ratio*, 2(1), 57-73. <https://doi.org/10.69821/rer.v2i1.22>
- Brahmbhatt, H. P., & Adavani, V. (2025). *A conceptual study on the values of teacher trainees: Implications for teacher education*. Towards Excellence. <https://doi.org/10.37867/te170202>
- Calderón, A. (2024). Development of socio-emotional skills in the training of educators in today's society. *Sophía, Colección de Filosofía de la Educación*, 37(1), 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- Congreso de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214. <https://n9.cl/xoxcq2>
- Fteiha, M., Al-Rashaida, M., & Ghazal, M. (2024). General and special education teachers' readiness for artificial intelligence in classrooms: A structural equation modeling study of knowledge, attitudes, and practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6(1), 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100204>
- Gamarra, O. P., Gamarra, A. J., Vergara, A. T., & Villanueva, J. A. (2025). Valores morales y éticos en la formación ciudadana responsable: una revisión sistemática. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 89(1), 1-25. <https://doi.org/10.69733/clad.ryd.n89.a371>

- Girón, I. M. (2024). Competencias digitales y su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una perspectiva científica interdisciplinaria. *Revista Científica Internacional*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v7i1.82>
- Guaman, G. X., Zambrano, M. D., Roblez, M. E., Montalván, L. J., Armas, J. L., & Centeno, V. J. (2025). Pensamiento crítico y participación estudiantil frente a contextos de opresión y conflicto en instituciones de educación básica en Ecuador. *Revista Científica Tsafiki*, 1(2), 728-749. <https://doi.org/10.70577/8oap4f88>
- Haerani, I., & Sari, A. S. W. (2024). Unlocking potential: The transformative power of life skills education in empowering youth for success. *Journal of Education Review Provision*, 4(1), 11-16. <https://doi.org/10.55885/jerp.v4i1.315>
- Herrera, A. C. (2025). La axiología como base pedagógica para promover la cultura de paz en Colombia. *Revista Electrónica POLINORTE: Avances en Educación y Ciencia*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.65489/sio6i520>
- Konyakhin, Y. (2024). The model of motivational and value determination of the formation of professional competences of future history teachers in the process of studying professional disciplines. *Педагогічна наука і освіта XXI століття*, (3), 112-121. <https://doi.org/10.35619/pse.vi3.62>
- Meza-Fregoso, J. A. (2025). Comprensión de la complejidad social por el estudiantado de la UABC en 2025: análisis de responsabilidad, emoción y participación social. *Revista Iberoamericana de Complejidad y Ciencias Económicas*, 3(4), 31-46. <https://doi.org/10.48168/ricce.v3n4p31>
- Morales-Carrero, J. A. (2024). Cultura de paz, formación en ciudadanía y derechos humanos: eje para la construcción de sociedades democráticas y plurales. *Conocimiento Educativo*, 5(5), 32-96. <https://doi.org/10.5377/ce.viii.18530>

- Morales, M., & Asprilla, Z. (2024). Incidencia del desplazamiento forzado en el proceso educativo de niños, niñas y adolescentes de una institución educativa del municipio de Istmina - Chocó. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1-19. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2862>
- Muñoz, A. A., Cabellos, M. I., & Cadena, J. J. (2025). *Alineación constructiva de las competencias, los resultados de aprendizaje y las estrategias de evaluación: caso de estudio en los programas de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña*. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/paper.4630>
- Muñoz-Osuna, F. O., Medina-Rivilla, A., & Guillén-Lúgigo, M. (2016). Jerarquización de competencias genéricas basadas en las percepciones de docentes universitarios. *Educación Química*, 27(2), 126-132.
- Najafov, R. (2025). Socio-psychological determinants of value development in students: A meta-analytical review of negative behaviors and the educational-social dynamic. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(3), 275-289.
- Olkhova, Y. V. (2024). Tools for developing the life building competence of high students in the educational environment of school. *Development of Education*, 7(2), 74-84. <https://doi.org/10.31483/r-111606>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Recomendación sobre la educación para la paz, los derechos humanos y el desarrollo sostenible*. UNESCO.

- Peña, S., Toro, S., Pazos, J. M., Pérez, S., Rocuant, A., Cartier, B., & Peña, A. E. (2024). La evaluación actitudinal en la formación de profesores de Educación Física en Chile: ¿en qué estamos y hacia dónde vamos? *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.1.11230>
- Pérez, A., Cárdenas, P. O., & Ramírez, A. (2024). La tutoría como experiencia de acompañamiento en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (38), 174-192. <https://doi.org/10.25009/cpue.voi38.2868>
- Pradilla, L. (2025). Evaluación y práctica de valores en la comunidad educativa: un enfoque desde la pedagogía crítica. *Línea Imaginaria*, 2(20), 753-779.
- Qafa, A., Sina, Z., & Prendi, L. (2024). The impact of teachers' attitudes on the effectiveness of teaching with the student in the center. *Journal of Educational and Social Research*, 14(6), 25-42. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0158>
- Riofrío, R., & Herrera, C. del R. (2025). Competencias personales: ¿la clave para la empleabilidad docente? *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 77 – 83. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4251>
- Ryspaeva, C. K., & Ivanovskaia, E. A. (2025). Competence-based approach in the higher education system as a factor in the development of pedagogical tolerance among students of the pedagogical field. In *Current issues of pedagogy and psychology* (pp. 65-74). Sreda Publishing House. <https://doi.org/10.31483/r-149900>
- Subhamol, V. R., & Shobhana, S. (2025). Higher education 4.0: Shaping learning in the digital era - Fostering teaching competency through multiple intelligences and psychosocial skills. *International Journal on Science and Technology*, 16(2), 1-15. <https://doi.org/10.71097/IJSAT.v16.i2.5032>

- Surtini, S., & Muhtar, T. (2024). Teachers' pedagogic competence in strengthening character education of students in elementary schools: Exploring effective strategies. *Journal Paedagogy*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.33394/jp.v11i3.11904>
- Trejo, R. E. (2024). Valores éticos y morales desde que influyen en la formación profesional universitaria: una mirada comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 13(3), 154-168. <https://doi.org/10.36260/rbr.v13i3.2096>
- Turlybekov, B., Seidaliyeva, G., Abiev, B., & Kazyhankyzy, L. (2024). Development of professional-pedagogical competence in future English language teachers. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(3), 1-20. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v7i3.3009>

Lidia Constanza Hurtado Peña

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8006-0294>

Lidia.hurtado@uptc.edu.co

Psicos33@hotmail.com

Psicopedagoga, Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos y Magister en Pedagogía. Docente de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Javier David Paredes Daza

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0336-9335>

javier.paredes@uptc.edu.co

jp163398@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación y Licenciado en Educación Industrial. Profesor investigador del programa de Licenciatura en Tecnología e Integrante del Comité Editorial del Periódico El RED@CTOR de la UPTC, Sede Duitama.

Nilson Yecid Bautista Chivata

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) | Duitama | Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-3422-0779>

nilson.bautista@uptc.edu.co

nilbaufisica@gmail.com

Físico, Magister en Ingeniería Mecánica, Docente e investigador en ciencias básicas en el programa de Licenciatura en Tecnología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Seccional Duitama.

Pedagogical Competencies and the Values-Attitudinal Dimension: Contributions to Teacher Education from a Human Rights Approach

Abstract

This chapter examines the value-attitudinal dimension as an ethical and socio-emotional component of pedagogical competencies within the context of teacher education and human rights education. It describes the main conceptual foundations related to pedagogical competencies, values education, socio-emotional development, inclusive education, and the human rights-based approach, emphasizing their articulation with educational processes. In addition, the chapter presents a qualitative study with a descriptive scope and a comprehensive-interpretive perspective, supported by semi-structured interviews with teachers and documentary analysis of learning guides and institutional regulations. It also outlines the content analysis procedure used to organize and interpret the collected information. Finally, the chapter presents the analytical categories developed to examine the value-attitudinal dimension, including human rights education, coexistence, inclusion, holistic development, pedagogical strategies, and the institutional frameworks that guide teaching practice. Overall, the chapter provides an integrated overview of the elements that shape the value-attitudinal dimension as a constituent component of pedagogical competencies in educational processes.

Keywords: Attitudinal values; Ethical and emotional aspects; Pedagogical competencies.

Competências Pedagógicas e Dimensão Valorativo-Atitudinal: Contribuições para a Formação Docente a partir de uma Abordagem de Direitos Humanos

Resumo

Este capítulo examina a dimensão valorativo-atitudinal como componente ético-socioemocional das competências pedagógicas no contexto da formação docente e da educação em direitos humanos; descreve os principais referenciais conceituais relacionados às competências pedagógicas, à formação em valores, ao desenvolvimento socioemocional, à educação inclusiva e à abordagem de direitos humanos, considerando sua articulação com os processos formativos. Além disso, apresenta uma pesquisa desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa de escopo descritivo e perspectiva compreensivo-interpretativa, fundamentada em entrevistas semiestruturadas com docentes e na revisão documental de guias de aprendizagem e do regimento institucional; da mesma forma, descreve-se o processo de análise de conteúdo empregado para a organização e interpretação das informações. Por fim, expõem-se as categorias construídas para a análise da dimensão valorativo-atitudinal, relacionadas à formação em direitos humanos, à convivência, à inclusão, ao desenvolvimento integral, às estratégias pedagógicas e aos referenciais institucionais que orientam a prática docente; em conjunto, o capítulo oferece uma visão articulada dos elementos que configuram a dimensão valorativo-atitudinal como parte das competências pedagógicas nos processos formativos.

Palavras-chave: Valorativo-atitudinal; Ético-emocional; Competências pedagógicas.

Capítulo 6

La corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales

*Jose Luis Santivañez Sanchez, José Eladio Luna Palacios,
Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez
Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez*

Santivañez Sanchez, J. L., Luna Palacios, J. E., Santivañez Sanchez, J. C., Ramirez Pujaico, L. Y., & Montoya Sanchez, J. R. (2026). La corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 133-158). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c943>



La corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales

Resumen

Las corrientes epistemológicas como posturas filosóficas y los paradigmas como configuraciones simbólicas de índole valorativo, emocional y cognitivo, han contribuido en el estudio del origen del conocimiento. Por tal razón, el estudio tuvo como objetivo analizar cómo la corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales. Desde la metodología, enfoque cualitativo, diseño etnográfico, técnica documental y la observación. En la investigación se describió las experiencias de un docente universitario quien aplicó los aportes del socioconstructivismo – sociocrítico para promover la participación estudiantil y el pensamiento crítico en un aula virtual. Concluyó que, la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico aportan en el proceso de transformación a una docencia universitaria innovadora, superando los modelos tradicionales de enseñanza caracterizados por el predominio de las clases expositivas, currículos rígidos y falta de espacios para la interacción de los estudiantes. Tanto la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico promueven el aprendizaje progresivo que se caracteriza por el dinamismo, la interacción social, la contrastación y el pensamiento crítico que permite el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación superior.

Palabras clave: conocimiento; participación estudiantil; pensamiento crítico; docencia; universidad.

Introducción

Las corrientes epistemológicas como posturas filosóficas y los paradigmas como configuraciones simbólicas de índole valorativo, emocional y cognitivo, han contribuido en el estudio del origen del conocimiento y, a la vez, brindando un marco de referencia sobre los significados y sentidos de la realidad (Valenzuela et al., 2022). Entre las corrientes epistemológicas que generaron mayor atracción en el área educativo está el socioconstructivismo, que aparece como una teoría de aprendizaje y, asimismo, como una filosofía que aspira a mejorar la pedagogía de enseñanza (Vigotsky, 1978). Uno de los paradigmas más conocidos es el sociocrítico que tiene como característica integrar la subjetividad y la complejidad, brindando una visión integral de la realidad (Ramos, 2023). Esta corriente socioconstructivista, en apoyo del paradigma sociocrítico, permite promover la participación activa de la comunidad estudiantil, quienes mediante la interacción y diálogo crean un conocimiento a raíz de sus saberes previos, experiencias u otros acontecimientos de su vida diaria, mientras que el docente se sitúa en una posición de mediador o facilitador de este aprendizaje caracterizado como colaborativo donde se reconocen las competencias y habilidades. El paradigma sociocrítico se orienta en los conceptos de creatividad, habilidad, innovación, pensamiento crítico, autonomía y valores (Rodríguez et al., 2024).

A nivel internacional, la educación universitaria mantuvo por muchos años pedagogías tradicionales orientadas a las enseñanzas expositivas y la memorización de datos, manifestando una relación de verticalidad entre docente-estudiante y situando al estudiante en una posición pasiva frente al proceso de aprendizaje. Si bien algunos países están superando estas pedagogías tradicionales, otros todavía mantienen estas pedagogías impidiendo un crecimiento acorde a las nuevas exigencias de los estudiantes. En esta línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) propone aplicar medidas que permitan una transformación íntegra de los sistemas educativos orientados a enfoques más equitativos, inclusivos e integrados (continuo). De igual manera, la Organización

de las Naciones Unidas (ONU, 2026), mediante el ODS número 4, promueve que la educación debe de enfocarse en la innovación, siempre vinculada con la inclusión, la calidad y la equidad.

En el Perú, la educación superior universitaria enfrenta desafíos para lograr que las formas de enseñanzas se conviertan en innovadoras permitiendo el desarrollo de las competencias y habilidades de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos realizados por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2022), muchas universidades nacionales y privadas no implementa pedagogías innovadoras como seminarios participativos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), la recreación de contexto profesionales, entre otras, que promuevan el aprendizaje activo y colaborativo, el pensamiento crítico, la formación de competencia, la realización de investigaciones y la resolución de problemas empleando un enfoque interdisciplinario o transdisciplinario. La falta de aplicación de metodologías innovadoras se debe, en parte, a las políticas de enseñanza tradicional de ciertas universidades y la no especialización de los docentes con metodologías activas, desarrollo de las investigación y uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para promover clases didácticos participativas y el impulso de entornos de aprendizaje virtual.

En esta línea, se plantea como objetivo general: Analizar cómo la corriente epistemológica socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria en entornos virtuales.

De igual manera se plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar cómo las barreras institucionales y pedagógicas dificultan el proceso de transformación de una enseñanza tradicional hacia una enseñanza innovadora caracterizada por el uso de la epistemología socioconstructivista y del paradigma sociocrítico.
2. Analizar cómo la construcción de conocimientos se realiza mediante un proceso de interacción social, de profundiza-

ción del pensamiento crítico, de autonomía y de los ejercicios colaborativos de la comunidad estudiantil universitaria.

3. Analizar cómo la comunicación horizontal y la mediación como propuesta de la epistemología socioconstructivista influye en el fortalecimiento de los lazos, la motivación y el compromiso de los estudiantes, el docente y la institución universitaria en el proceso de enseñanza innovador.

El estudio es importante porque permite comprender cómo se construye el aprendizaje mediante el pensamiento crítico, la autonomía y la interacción entre los estudiantes, con apoyo del docente, quien cumplirá el rol fundamental de facilitador del aprendizaje para garantizar una educación integral.

En relación con la justificación práctica, existe una necesidad de mejorar la práctica docente implementando la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la educación en la educación universitaria. Esta necesidad surge a raíz de que en las clases tradicionales expositivas impartidas por los docentes no se presta atención a los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que impide su desarrollo integral. En la justificación teórica, se profundiza sobre los conocimientos científicos enfocados en el socioconstructivismo, el sociocrítico, el rol del docente, el estudiante y la interacción social dentro del ámbito educativo superior. En la justificación metodológica, el enfoque cualitativo y el diseño etnográfico permite describir e interpretar las experiencias de los docentes que implementan la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico durante las sesiones de clases virtuales.

El presente estudio parte con el supuesto categórico de que la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico aportan en el proceso de transformación a una docencia universitaria innovadora, superando modelos tradicionales de enseñanza caracterizados por la predominancia de las clases expositivas, currículos rígidos y sin brindar un espacio pertinente para la interacción de los estudiantes. Por lo tanto, se plantea que la implementación de la epistemología

socioconstructivista y paradigma sociocrítico de forma intencional, apoyado de una comunicación horizontal, con espacios de reflexión crítica, con actividades colaborativas y con herramientas pedagógicas tecnológicas permitirán el aprendizaje continuo de los estudiantes.

Metodología

La investigación es de enfoque cualitativo, diseño etnográfico, técnica documental y observación. El enfoque cualitativo porque se orienta a comprender una realidad desde las experiencias y pensamientos de los actores involucrados en el fenómeno de estudio.

El diseño etnográfico porque implica la introducción del investigador en el escenario de estudio, con el propósito de describir las dinámicas socioculturales donde participan los actores de estudio (Restrepo, 2018). La etnografía digital resulta esencial para investigaciones contemporáneas porque las prácticas y dinámicas de la vida cotidiana se reflejan en los espacios virtuales (Meneses & Cardozo, 2014).

La técnica documental porque implica la recolección ordenada de información obtenida de trabajos académicos como artículos científicos, artículos de revisión, artículos de conferencia, libros, tesinas, tesis e informes de organismos institucionales (Morgan, 2022).

La técnica de la observación porque el investigador realiza una observación directa del fenómeno en un entorno virtual. Es una técnica que se caracteriza por su flexibilidad en entornos diversos (Morgan, 2022).

El estudio emplea la etnografía digital para describir las experiencias de un docente que emplea los aportes de la corriente socioconstructivista y del paradigma sociocrítico en el desarrollo de sus sesiones de pregrado en una asignatura donde participaron 26 estudiantes del sexto ciclo de la carrera profesional de Derecho en una universidad privada del Perú.

Antes de iniciar con la descripción etnográfica, es preciso mencionar que la universidad privada que ha sido el escenario de estudio brinda modalidades de enseñanza presencial, semipresencial y remoto. En esta investigación se describe la experiencia de un docente que brinda sus enseñanzas en la modalidad de remoto; esto es, un modelo a distancia donde los estudiantes y docentes se conectan en vivo y en tiempo real a través de videoconferencias en la plataforma Zoom.

El contenido de las sesiones depende del ciclo que corresponde a la asignatura; esto es, los cursos del I al IV ciclo son creados por el área académica de la universidad, mientras que los cursos estipulados en el V al X ciclo son creados por los docentes. En ambas situaciones, se tiene que cumplir con una metodología de enseñanza que involucre cinco momentos: 1) inicio; 2) utilidad; 3) transformación; 4) práctica; 5) cierre.

En los cursos del I al IV ciclo se establece un contenido estandarizado impuesto por el área académica que para algunos estudiantes resultan adecuados para su enseñanza, pero a otros no. En contraste con los otros cursos de mayores ciclos, el docente tiene la libertad de elaborar los materiales de enseñanza acordes a las exigencias académicas-metodológicas y modificar para garantizar una mejor enseñanza en los estudiantes. En esta última situación se aborda la etnografía digital, se describe la experiencia en la enseñanza de un curso de Derecho donde se exige a los estudiantes que integren sus conocimientos ya obtenidos en su desarrollo académico para analizar y resolver casos prácticos.

Entre los casos abordados en la sesión de aprendizaje se encuentra el de “Adrián Villar” sobre un supuesto homicidio de una deportista que ha generado grandes cuestionamientos en torno a la responsabilidad civil o penal, que sigue siendo abordado en instancias judiciales. El segundo caso es “Nicolini” que consiste sobre explotación laboral y muerte de trabajadores que generó un mayor impacto en la sociedad

limeña. El tercer caso es “Saweto” sobre el asesinato de defensores ambientales que marcó un hito histórico en defensa de las poblaciones indígenas y la protección del medio ambiente. Estos tres casos prácticos, actuales y de gran relevancia nacional fueron elegidos porque permiten identificar con mayor facilidad que un acontecimiento puede abordarse desde distintas perspectivas del Derecho.

Un preámbulo a la descripción etnográfica es el proceso de elaboración de los materiales de enseñanza como el PowerPoint, los materiales audiovisuales y los expedientes judiciales. Estos materiales son difundidos con anticipación por parte del docente en la plataforma virtual de la universidad. Posteriormente, estos materiales son revisados por los estudiantes para que participen activamente durante la sesión de clase.

Estructura de las sesiones de aprendizaje

Tabla 1.
Estructura de la Sesión - Objeto de Investigación en el Derecho

Momento	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/ recursos
Inicio	Bienvenida: Se da la bienvenida a los estudiantes asistentes de la sesión. Evocación activa de conocimientos previos: Se aspira a la recuperación voluntaria de información sobre el tema de la sesión. Se pide a los estudiantes opinar sobre el objeto de investigación en Derecho. Luego, el docente solicita al estudiante responder las siguientes preguntas introductorias ¿Qué es la investigación jurídica? y ¿Cómo identificar un problema de investigación?	20 min.	No materiales – Saberes previos

Momento	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/ recursos
Utilidad	Presentación de los recursos audiovisuales: Presentación de videos académicos para brindar un panorama general del tema (objeto de investigación). Una vez presentado el vídeo, se abre una ronda de preguntas para responder las interrogantes de los estudiantes y destacar la importancia del tema de la sesión.	20 min.	Presentación de videos académicos de YouTube
Transformación	Desarrollo de las diapositivas: Se describen los logros, importancia, objetivos, el temario y el desarrollo de las diapositivas sobre el tema en específico: objeto de investigación.	60 min.	Presentación de PPTs y documentos digitales (jurisprudencias)
Práctica	Actividad grupal: Los estudiantes escogen un caso propuesto del docente donde identificarán el objeto de investigación del Derecho. Dicho trabajo será expuesto en la sesión. Se solicitó a los estudiantes analizar tres casos: Caso Adrián Villar, Caso Nicolini y Caso Saweto desde la teoría tridimensional del Derecho. Una vez que los estudiantes describan su caso y su objeto de investigación. El docente realizará una retroalimentación para ordenar las ideas y para resolver las dudas de los estudiantes. Finalmente, se expone el cierre donde los estudiantes participarán mediante una lluvia de ideas.	20 min.	Videos de YouTube sobre Caso Adrián Villar Videos de YouTube sobre Caso Nicolini Videos de YouTube sobre Caso Saweto Videos de YouTube sobre la teoría tridimensional del Derecho Expedientes Judiciales

Momento	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/ recursos
Cierre	Lluvia de ideas: Una vez que los estudiantes describan el caso elegido y su objeto de investigación. El docente resolver sus dudas y profundiza los conocimientos que se tiene sobre los casos analizados. Finalmente, se expone la conclusión donde interviene tanto el docente como los estudiantes que participan en una lluvia de idea.	15 min.	Presentación de PPTs

Nota: elaboración propia.

Etnografía de la sesión de aprendizaje virtual

La sesión de clase inició a las 20:15 horas y culminó a las 22:30 horas. Esta sesión ya se encuentra estructurada en cinco momentos: inicio, utilidad, transformación, práctica y cierre que se deben de cumplir en su totalidad, pero el cumplimiento del tiempo es flexible.

La sesión inicia con la bienvenida del docente, la presentación de los estudiantes y los conocimientos previos que tienen sobre la asignatura y el tema específico. El tema Objeto de Investigación en el Derecho se encuentra situado en la Sesión I, por lo que significa la primera sesión que tienen los estudiantes en la asignatura.

Luego de la bienvenida, presentación del curso y la recopilación de los saberes previos, el docente expone el Logro de la Sesión que refleja que es el resultado que se debe alcanzar una vez finalizada la clase. Este logro de la sesión se detalla al inicio de la clase expositiva y se recalca finalizando la sesión para indicar a los estudiantes que sí cumplieron con lo solicitado en la sesión.



Figura 1. Logro de la Sesión - Objeto de Investigación en el Derecho

Nota: elaboración propia.

Luego de exponer los logros de la sesión, el docente detalla los objetivos específicos que los estudiantes deben lograr para lograr el resultado. Uno de los objetivos propuestos por el docente es identificar los objetos de investigación del Derecho en los casos prácticos (Caso Adrián Villar, Caso Nicolini y Caso Saweto).

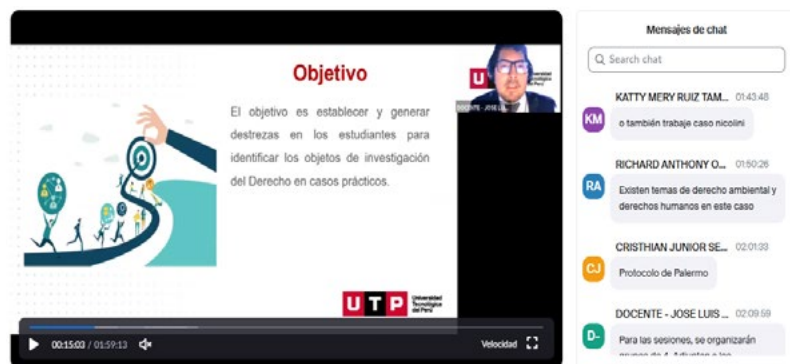


Figura 2. Objetivo de la Sesión - Objeto de Investigación en el Derecho

Nota: elaboración propia.

Uno de los mayores retos que tienen los docentes que brindan clases remotas es promover la participación de los estudiantes, puesto

que solo existe una comunicación directa por los medios tecnológicos y no presenciales (físicamente). Por esta razón, resultó fundamental seleccionar casos actuales y relevantes que fueran de interés para los estudiantes motivados por cualquier rama del Derecho o de otra disciplina, puesto que los ejercicios propuestos exigían un análisis interdisciplinario.

En el Caso Nicolini que trata sobre el incendio ocurrido en 2017 en la galería Nicolini (Las Malvinas), donde dos jóvenes murieron encerrados mientras trabajaban en condiciones de explotación laboral. El caso Nicolini se puede abordar desde el ámbito del Derecho Penal, Gestión Pública y el Derecho Constitucional. Desde la perspectiva del Derecho Penal, el caso se aborda desde el delito de trata de personas – explotación laboral donde sentenciaron penalmente a los responsables. Desde la perspectiva del Derecho Constitucional, el caso se aborda sobre la afectación de los derechos humanos como la dignidad humana, el trabajo digno y el derecho a la vida. Desde la perspectiva de la Gestión Pública, el caso se aborda desde el problema de la explotación laboral y la falta de políticas de fiscalización por parte de la Superintendencia Nacional de Fiscalización Laboral (Sunafil). Estas distintas perspectivas fueron identificadas por los estudiantes quienes en su mayoría cuestionaron el problema de la informalidad laboral en Perú, las deficiencias de los órganos fiscalizadores y la afectación de los derechos fundamentales de los trabajadores. Otros se orientaron a profundizar sobre el tipo penal del delito de trata de personas.

En el Caso Saweto que trata del asesinato en 2014 de cuatro líderes indígenas ashéninkas que denunciaban la tala ilegal en la Amazonía peruana. Fueron asesinados por personas vinculadas a actividades ilegales de extracción de madera. El caso Saweto se puede abordar desde el ámbito del Derecho Penal, Derecho Ambiental y el Derecho Constitucional. Desde la perspectiva del Derecho Penal, el caso se aborda desde el delito de homicidio a los defensores ambientales. Desde la perspectiva del Derecho Ambiental, el caso se aborda desde el fenómeno de la tala ilegal y la afectación de la flora y fauna de los territorios de las poblaciones indígenas. Desde la perspectiva del Derecho Constitu-

cional, el caso se aborda desde la importancia de la diversidad cultural de las poblaciones indígenas y de su protección frente a las amenazas de las organizaciones criminales. Estas distintas perspectivas fueron identificadas por los estudiantes quienes en su mayoría cuestionaron el problema de la falta de protección a los defensores ambientales y la existencia de altos índices de asesinatos a las poblaciones indígenas que protegen su medio ambiente.

Un elemento llamativo cuando se abordó el caso Saweto fue la participación de uno de los estudiantes que indicó que era miembro de la Policía Nacional del Perú. El estudiante detalló su experiencia con poblaciones indígenas durante sus diligencias realizadas en regiones como Madre de Dios. La experiencia del estudiante que fue reforzada por los conocimientos del docente permitió enriquecer más el análisis del caso.

En el Caso Adrian Villar es un caso por un accidente de tránsito donde una persona habría atropellado a una persona, causándole la muerte, y luego se habría dado a la fuga sin prestar ayuda. La investigación analiza delitos como homicidio culposo, omisión de socorro y fuga del lugar del accidente. El caso Adrian Villar se puede abordar desde el ámbito del Derecho Penal y el Derecho Civil. Los estudiantes profundizaron la perspectiva del Derecho Civil destacando la afectación del proyecto de vida de la deportista Lizeth Marsano que fue atropellada.

En los tres casos propuestos por el docente se evidenció una gran participación de los estudiantes quienes identificaron de forma colaborativa los distintos objetos de investigación que pueden existir en un caso específico. El pensamiento crítico, reflexivo y colaborativo fueron elementos fundamentales para que los estudiantes identificaran los objetos de investigación en los casos propuestos. En este escenario, el docente se posicionó como un mediador para resolver las dudas planteadas por los estudiantes en el momento de la práctica.

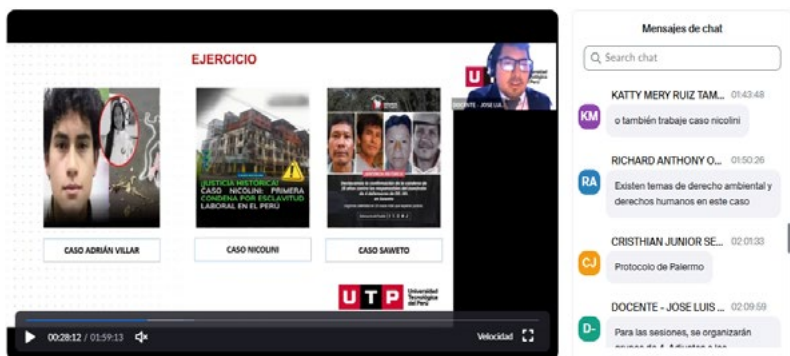


Figura 3. Ejercicios de la Sesión - Objeto de Investigación en el Derecho

Nota: elaboración propia.

Luego de la participación de los estudiantes en la elaboración de los ejercicios, el docente realiza la retroalimentación respectiva y da paso al cierre de la sesión. El cierre de la sesión se construye como resultado de la participación de los estudiantes en conjunto del conocimiento brindado por el docente.

Discusión

Las limitaciones existentes en la implementación de la epistemología socioconstructivista y del paradigma sociocrítico en la práctica docente universitaria radican en la formación insuficiente del docente, en la cultura educativa tradicional y en la evaluación educativa incompatible. Estas limitaciones se materializan en instituciones universitarias peruanas que implementan formas de evaluación incompatibles con los procesos formativos modernos. En estas situaciones el docente de educación superior no asume el rol de orientador y de facilitador de los aprendizajes ante los cambios acelerados que ocurren en la sociedad.

Si bien existen universidades que priorizan las clases expositivas tradicionales, otras promueven la participación colaborativa entre los estudiantes como parte de las pedagogías innovadoras. Martínez y González (2025) sostienen que la transformación de la educación

superior parte con la implementación de pedagogías didácticas innovadoras que facilitan el aprendizaje de los estudiantes con mayor facilidad. Esta transformación de la educación superior ya no representa una recomendación, sino una obligación por parte de las autoridades universitarias y del personal docente para promover las habilidades y capacidades de los estudiantes en entornos digitales.

En la etnografía descrita se evidencia como un docente promueve la participación colaborativa, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en la comunidad estudiantil. Esta transformación educativa brinda mejores oportunidades en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

A continuación, se contrastan los hallazgos, el marco teórico y los objetivos planteados.

En relación con el primer objetivo específico, los docentes que se formaron bajo una cultura tradicional de enseñanza expositiva tienen el deber de adaptarse a las nuevas tendencias educativas innovadoras orientadas a promover la interacción social entre los estudiantes. Si bien el docente se ubica en una posición de mediador en el aprendizaje de los estudiantes, esto no puede ser percibido como una pérdida de control o autoridad si la comunidad estudiantil asume un rol activo. Como bien mencionan Estrada y Cruz (2025) el docente, bajo la epistemología socioconstructivista, deja de ser un simple transmisor de conocimientos y trasciende su rol para convertirse en un facilitador y orientador del aprendizaje. Fundamentalmente, este cambio promueve la participación activa, el aprendizaje autónomo y, principalmente, la reflexión crítica en el estudiante. En la misma línea, la implementación adecuada de los programas de formación continua y entrenamiento en estrategias dirigidas a los docentes, ya sea por la institución o de forma participar, mejoraría significativamente los resultados de los aprendizajes. Lo mencionado confirma que los docentes universitarios tienen la obligación de aplicar pedagogías más innovadoras que se alineen a las demandas de la educación superior actual. Un claro ejemplo es el caso descrito en la etnografía donde los estudiantes de Derecho analizaron y resolvieron casos prácticos de gran relevancia jurídica.

La epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la educación favorece el desarrollo de aprendizaje más complejos al concentrarse más en el ejercicio colectivo al situar al estudiante como el protagonista principal de las dinámicas educativas; ellos porque el aprendizaje colectivo repercute de forma positiva en el desarrollo de las habilidades interpersonales y de las competencias en las situaciones de los estudiantes que narran sus experiencias previas e intercambian sus ideas, lo que implica una contrastación de sus pensamiento a fin de desarrollar las mismas actividades, pero de forma autónoma. Esta afirmación se respalda en el trabajo de Coll (2016) quien plantea que el aprendizaje en la educación superior ha trascendido de un modelo simple de transferencia unilateral de conocimientos para transformarse en un proceso de construcción conjunta de los aprendizajes a partir de un proceso de renegociación de significados. Vygotsky (1979), precisa que las personas desarrollan competencias de orden superior a partir de la interacción con los miembros de la sociedad más experimentados (docentes-padres). El aprendizaje construido a partir de la participación colectiva influye de forma positiva en el desarrollo de las habilidades y competencias de la comunidad estudiantil, generando una internalización de técnicas y herramientas que permitan ejecutar tareas de manera independiente que inicialmente requerían apoyo del entorno social. Ramos (2023), detalla que este aprendizaje se sitúa con el paradigma sociocrítico porque favorece en la formación de buenas personas con razonamiento, pensamiento crítico y reflexivos sobre la realidad.

La epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en el ámbito de la educación sostienen que el docente debe cumplir con un rol de mediador en el proceso de enseñanza, promoviendo la participación activa colaborativos de los estudiantes quieren resuelven los problemas mediante el diálogo y la contrastación de la información. Luego el docente realiza una reflexión y retroalimentación personalizada. Existen especialistas como Alba (2019), sostiene que el cumplimiento de una metodología ordenada y estructurada de la personalización del aprendizaje a través de un modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) donde promueven medidas multifocales y

proponen como meta la eliminación de barreras como los currículos estrictos. Por otro lado, para Feuerstein et al. (2015), para los investigadores, el aprendizaje es el resultado del modelo SHOR. Dentro de esa línea, la mediación no solo es considerada como una interacción intencionada, sino como una acción donde el docente realiza una filtración, ajuste y organización de los estímulos del entorno a fin de que el estudiante desarrolle estructuras mentales de orden superior. Para el autor, sin una adecuada mediación, el estudiante recibirá estímulos del mundo de forma desordenada y confusa. Con la intervención de la mediación docente, se interpretan y seleccionan los estímulos en un orden lógico; se adapta para el estudiante. El resultado de un proceso sociocrítico refleja que el estudiante no solo realiza en acto de repetición y de memorización, sino que genera nuevos pensamientos superiores (Macías, 2024). En el caso del docente, este se desarrolla íntegramente como profesional y como persona porque requiere mejores planificaciones y de realización de planteamientos críticos de forma constante (Ramos, 2023).

En la etnografía descrita se evidencia cómo los estudiantes desarrollan su pensamiento crítico sin recurrir a la repetición y memorización de la información difundida por el docente. De igual manera, se evidencia cómo el docente ha planificado la elaboración de los materiales de enseñanza como PowerPoint, videos académicos y expedientes judiciales que son empleados por los estudiantes para cumplir con los ejercicios propuestos por los estudiantes. Al existir una participación activa tanto de los estudiantes como los docentes, se generaría un ambiente adecuado para el aprendizaje.

En relación con el segundo objetivo específico, la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico en la educación universitaria proponen una metodología innovadora donde promueve la reflexión, autonomía y el análisis crítico de los estudiantes. Es por ello que el docente universitario actúa como un facilitador andragogo permitiendo que el estudiante desarrolle sus propios conocimientos a partir de la experiencia previa, aprendizaje autónomo de manera reflexiva y analítica, empleando para ello información global y actualiza-

da, así como diversas fuentes digitales como los blogs, las plataformas, las redes de información, entre otras fuentes. Estas afirmaciones están amparadas por Prado y Freitas (2021), quienes sostienen que el facilitador andragogo es un profesional idóneo en el proceso de enseñanza de estudiantes universitarios, que emplean estrategias innovadoras que permiten el aprendizaje permanente. De igual manera, emplean diferentes estrategias como la evaluación continua y los trabajos colaborativos realizados de forma presencial o virtual. Por su parte, esta idea es reforzada por Aguilar y Otuyemi (2020), donde plantea que los entornos virtuales son modelos educativos innovadores que buscan llevar el aprendizaje en cualquier ámbito y realidad sobre todo en la educación superior universitaria, la que en esencia permite el desarrollo de las actividades implementadas en la enseñanza, ya sea sincrónica o asincrónica. En esta postura, Siemens (2005), concibe que la educación universitaria referido al aprendizaje es cambiante y diverso en cuanto a los contextos en la que, como una forma innovadora, se presenta la enseñanza digital permitiendo el uso de la información actualizada y global dando apertura no solo a las aulas físicas, sino también a entorno virtual sofisticados a través de las herramientas disponibles que permite el aprendizaje de una forma dinámica. Por otra parte, Adam (1977), afirma que los estudiantes universitarios son autónomos en el sentido que aplican estrategias, procedimientos y técnicas que les permite integrar sus conocimientos previos hacia nuevos conocimientos teóricos, logrando enriquecer los ya adquiridos con anterioridad. Esta postura guarda relación con el paradigma sociocrítico que no solo considera las relaciones sociales que se establecen, sino también aspira a una transformación en los seres humanos sobre su capacidad de enfrentar el futuro (Valenzuela et al., 2022).

En la descripción etnográfica se detalla que el docente ha publicado previamente un conjunto de materiales idóneos que sirven a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estos materiales fueron seleccionados por su pertinencia científica y jurídica, así como los expedientes judiciales de los tres casos propuestos. Los estudiantes emplean estas fuentes tanto científicas como elaboradas organizaciones institucionales, para resolver los casos propuestos.

En relación con el tercer objetivo específico, la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico favorecen la comunicación entre el docente y los estudiantes, promoviendo la motivación, el compromiso, la confianza y la responsabilidad en el proceso de aprendizaje; es por ello que la dialogicidad es la esencia de la educación; al convertir el salón en un ambiente de diálogo abierto y horizontal se rompen las barreras rígidas permitiendo que el estudiante participe de forma activa generando confianza en sí mismo. Esta afirmación tiene como respaldo la postura de Freire (2005) quien sostiene que la comunicación socioconstructivista es el pilar fundamental de un aprendizaje en las aulas. El autor propone que el individuo se siente valorado y se hace responsable en la construcción del conocimiento al punto de convertirse en el autor de su aprendizaje. El resultado es que los estudiantes ya no estudian por el simple estímulo externo (nota), sino por la motivación intrínseca que sienten la necesidad de comprender la realidad que forman parte. En esta línea, el paradigma sociocrítico también considera los caracteres de las personas, pero incluyendo en los grupos donde comparten costumbres y problemas en común.

En la etnografía se evidenció cómo el docente creó un ambiente positivo para el diálogo caracterizado por una comunicación horizontal donde los estudiantes intervinieron en igualdad. El docente interviene para resolver dudas o en caso de detectar algún error jurídico-conceptual, siempre y cuando los estudiantes no hayan identificado dicho error.

Conclusión

La epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico aportan en el proceso de transformación a una docencia universitaria innovadora, superando los modelos tradicionales de enseñanza caracterizados por el predominio de las clases expositivas, currículos rígidos y falta de espacios para la interacción de los estudiantes. Tanto la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico promueven el aprendizaje progresivo que se caracteriza por el dinamismo, la interacción social, la contrastación y el pensamiento crítico que per-

mite el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación superior.

Los docentes que se formaron bajo una cultura tradicional de enseñanza expositiva tienen el deber de adaptarse a las nuevas tendencias educativas innovadora orientadas a promover la interacción social entre los estudiantes. Si bien el docente se ubica en una posición de mediador en el aprendizaje de los estudiantes, esto no puede ser percibido como una pérdida de control o autoridad si la comunidad estudiantil asume un rol activo. En este escenario, la epistemología socioconstructivista y del paradigma sociocrítico permite crear un nuevo ambiente caracterizado por la confianza, el diálogo, la participación y un compromiso para la elaboración de los ejercicios de forma colaborativa y crítica en un entorno social específico. Este nuevo ambiente debe quebrar con los modos de enseñanza netamente expositivos para dar un paso a las nuevas enseñanzas innovadoras donde se priorice la autonomía, la contrastación de opiniones, la diversidad de experiencias, entre otros aspectos.

La construcción de conocimientos se realiza mediante un proceso de interacción social, de profundización del pensamiento crítico, de autonomía y de los ejercicios colaborativos de la comunidad estudiantil universitaria. Tanto la epistemología socioconstructivista como el paradigma sociocrítico resaltan la importancia de la interacción social, la contrastación de opiniones y el ejercicio cognitivo de orden superior que realizan los estudiantes para construir nuevos conocimientos que les permitan comprender de forma integral determinados fenómenos complejos y, a la vez, les permitirán resolver cualquier problema que se presente en su vida diaria.

La comunicación horizontal y la mediación como propuesta de la epistemología socioconstructivista influyen en el fortalecimiento de los lazos, la motivación y el compromiso de los estudiantes, el docente y la institución universitaria en el proceso de enseñanza innovador. Para cumplir con los objetivos planteados de la epistemología socioconstructivista y el paradigma sociocrítico, debe existir un compromi-

so por parte de los actores del proceso de enseñanza. Por un lado, el estudiante quien debe de participar de forma activa y autónoma durante las sesiones. Por otro lado, el docente debe participar como mediador del aprendizaje y, al mismo tiempo, promotor de la investigación científica en beneficio de sus estudiantes. Finalmente, la institución educativa universitaria, que como parte de su política institucional debe establecer una malla curricular flexible de acuerdo al contexto social; establecer un espacio para la interacción social entre los estudiantes y docentes; debe incidir los docentes para mantener una comunicación horizontal; deben capacitar a los docentes para el uso y manejo de las Tecnologías de la Información de Comunicación, así como de las pedagogías innovadoras.

La epistemología en la educación abre un panorama sobre la creación de conocimientos en los estudiantes, docentes y autoridades educativas quienes interactúan y establecen propuestas para creación de pedagogías innovadoras y de espacios de diálogos horizontales.

La etnografía digital resulta una metodología cualitativa pertinente para describir las experiencias de los docentes inmersos en las sesiones realizadas en espacios virtuales de enseñanza. La etnografía permite describir las experiencias, los conocimientos y perspectivas de los participantes que permiten enriquecer la investigación.

Referencias

- Adam, F. (1977). *Andragogía: ciencia de la educación de adultos*. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Aguilar, L. R. I. & Otuyemi, E. O. (2020). Análisis documental: importancia de los entornos virtuales en los procesos educativos en el nivel superior. *Revista Tecnología, Ciencias y Educación*, (17), 57-77.
- Alba, C. (2019). Diseño Universidad para el Aprendizaje: Un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar: El qué, el porqué y el cómo de un reto insoslayable. En J. Vilalta, (dr.). *Reptes de l'educació a Catalunya Anuari d'Educació 2015* (pp. 1-36). Fundació Jaume Bofill.
- Estrada, V. E. & Cruz, J. M. (2025). *Enfoque constructivista en la calidad de la enseñanza-aprendizaje para docentes de educación superior*. Universidad César Vallejo.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S. & Falik, L. H. (2015). *The Experience of Mediated Learning: An Impact of Human Culture and Thought*. ICELP Press
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S. & Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39.
- Macías, K. (2024). Enfoque Sociocrítico Clave para el Fortalecimiento del Aprendizaje Significativo. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 12(1), 1-11.
- Martínez, C. & González, C. (2025). Barreras para la implementación de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes en el área de la salud. *Páginas de Educación*, 18(2).

- Meneses, T. & Cardozo, J. (2014). La Etnografía: una posibilidad metodológica para la investigación en cibercultura, *Encuentros*, 12(2), 93-103,
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2026). *Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad*.
- Prado, R. F. H. & Freitas, N. O. (2021). Avaliação das competências andragógicas dos docentes do nível técnico de enfermagem. *Escola Anna Nery*, 25(3).
- Ramos, W. F. (2023). *Estado del arte: beneficios del enfoque sociocrítico en la formación de estudiantes de nivel primaria* [Trabajo de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía, Alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rodríguez, S. A. & Carvajal, I. M. (2024). El método sociocrítico de la investigación: subjetividad y complejidad. *Revista Ethos*, 15(1), 23-35.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2, 1-9.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2022). *III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*.
- Valenzuela, L., Candia, C. & Carrasco, R. (2022). Gestión académica del enfoque socio crítico en la Educación Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1011-1023.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Jose Luis Santivañez Sanchez

Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-5041-0751>

jsantivanezs@autonoma.edu.pe

jsantivanezs@autonoma.edu.pe

Maestro en Derecho Penal y Procesal Penal en la Universidad Autónoma del Perú, Antropólogo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Abogado en la Universidad Autónoma del Perú. Docente de la Universidad Tecnológica del Perú.

José Eladio Luna Palacios

Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-6413-2470>

Jlunapa@utp.edu.pe

Joselunapalacios@hotmail.com

Doctor en Ciencias Contables en la Universidad Nacional del Callao. Docente de la Universidad Tecnológica del Perú.

Jose Carlos Santivañez Sanchez

Universidad César Vallejo | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-9499-2391>

jsantivanezs@autonoma.edu.pe

jsantivanezs@autonoma.edu.pe

Licenciado en Derecho en la Universidad Autónoma del Perú.

Leida Yazury Ramirez Pujaico

Universidad Nacional del Callao | Lima | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-4489-2165>

lyramirezpujaico@gmail.com

lyramirezpujaico@gmail.com

Licenciada en Enfermería en la Universidad Nacional del Callao, Egresada de la Especialidad de Cuidados Intensivos – UNAC. Actualmente laborando en el Puesto de Salud Soporó – Arequipa.

Josue Renato Montoya Sanchez

Universidad San Martín de Porres | Lima | Perú

<https://orcid.org/0009-0005-8778-3005>

josue_montoya@usmp.pe

josue_montoya@usmp.pe

Estudiante de Economía en la Universidad San Martín de Porres (Perú).

The Socioconstructivist Epistemological Current and the Sociocritical Paradigm in University Teaching Practice in Virtual Environments

Abstract

Epistemological currents, as philosophical stances, and paradigms, as symbolic configurations of a value-laden, emotional, and cognitive nature, have contributed to the study of the origin of knowledge. Therefore, this study aimed to analyze how the socio-constructivist epistemological current and the socio-critical paradigm influence university teaching practices in virtual environments. The methodology employed was qualitative, with an ethnographic design, documentary research techniques, and observation. The research described the experiences of a university professor who applied the contributions of socio-constructivism and socio-critical thought to promote student participation and critical thinking in a virtual classroom. It concluded that socio-constructivist epistemology and the socio-critical paradigm contribute to the transformation of university teaching toward innovation, moving beyond traditional teaching models characterized by the predominance of lectures, rigid curricula, and a lack of opportunities for student interaction. Both socio-constructivist epistemology and the socio-critical paradigm promote progressive learning characterized by dynamism, social interaction, contrasting and critical thinking that allows the development of competencies in higher education students.

Keywords: knowledge; student participation; critical thinking; teaching; university.

A Corrente Epistemológica Socioconstrutivista e o Paradigma Sociocrítico na Prática Docente Universitária em Ambientes Virtuais

Resumo

Correntes epistemológicas, enquanto posturas filosóficas, e paradigmas, enquanto configurações simbólicas de natureza valorativa, emocional e cognitiva, têm contribuído para o estudo da origem do conhecimento. Portanto, este estudo teve como objetivo analisar como a corrente epistemológica socioconstrutivista e o paradigma sociocrítico influenciam as práticas de ensino universitário em ambientes virtuais. A metodologia empregada foi qualitativa, com delineamento etnográfico, técnicas de pesquisa documental e observação. A pesquisa descreveu as experiências de um professor universitário que aplicou as contribuições do socioconstrutivismo e do pensamento sociocrítico para promover a participação e o pensamento crítico dos alunos em uma sala de aula virtual. Concluiu-se que a epistemologia socioconstrutivista e o paradigma sociocrítico contribuem para a transformação do ensino universitário rumo à inovação, superando os modelos tradicionais de ensino caracterizados pela predominância de aulas expositivas, currículos rígidos e falta de oportunidades para interação entre os alunos. Tanto a epistemologia socioconstrutivista quanto o paradigma sociocrítico promovem uma aprendizagem progressiva caracterizada por dinamismo, interação social, pensamento crítico e contrastivo, que possibilita o desenvolvimento de competências em estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: conhecimento; participação estudantil; pensamento crítico; ensino; universidade.

Capítulo 7

Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional* (Volumen III), (pp. 160-175). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c944>



Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: Límites y tensiones de las rúbricas escolares

Resumen

Este capítulo analiza críticamente la evaluación del pensamiento histórico desde la perspectiva de la injusticia epistémica, cuestionando la supuesta neutralidad de las rúbricas empleadas en la enseñanza de la historia. El análisis se articula en torno a tres ejes: la estandarización del pensamiento histórico y sus límites epistemológicos; la deslegitimación de formas alternativas de comprensión del pasado; y las implicancias éticas y pedagógicas de una evaluación más inclusiva. Metodológicamente, el trabajo se fundamenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo, inscrita en un paradigma humanista-crítico y estructurada mediante un diseño narrativo de tópicos. Se sostiene que la evaluación mide competencias y, a su vez, valida determinadas formas de conocimiento histórico. Se concluye que estas prácticas pueden reproducir exclusiones simbólicas y desigualdades culturales, por lo que se propone una evaluación ética y sensible a la diversidad de experiencias y memorias presentes en el aula.

Palabras clave: Pensamiento histórico; Injusticia epistémica; Evaluación educativa; Rúbricas escolares.

Introducción

Durante los últimos treinta años, la enseñanza de la historia ha transitado desde modelos centrados en la memorización de contenidos hacia enfoques orientados al desarrollo del pensamiento histórico. Este cambio ha promovido habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la interpretación de múltiples perspectivas y la construcción argumentativa, entendiendo que aprender historia implica desarrollar capacidades para interpretar críticamente el pasado y comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Wineburg, 2001; Rüsen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Carretero, 2024).

En este contexto, la evaluación ha adquirido un papel central dentro de la didáctica de la historia, especialmente mediante rúbricas estandarizadas destinadas a medir el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien estos instrumentos buscan fortalecer la rigurosidad y objetividad de la enseñanza, también generan tensiones epistemológicas relevantes, particularmente cuando ciertos modos de construir sentido sobre el pasado son considerados menos legítimos por no ajustarse a los códigos discursivos de la historiografía escolar dominante. Las evaluaciones suelen privilegiar formas de argumentación cercanas al lenguaje académico formal, invisibilizando narrativas emocionales, testimoniales o identitarias vinculadas a experiencias culturales y memorias colectivas.

Desde esta perspectiva, la evaluación del pensamiento histórico constituye un procedimiento técnico destinado a medir aprendizajes y, simultáneamente, un espacio de validación epistemológica donde se define qué formas de conocimiento histórico son consideradas legítimas dentro de la cultura escolar. Esta premisa resulta especialmente problemática en contextos atravesados por desigualdades sociales y culturales, donde la mayor parte de los estudiantes construyen su relación con el pasado desde experiencias familiares, comunitarias o territoriales que no siempre encuentran reconocimiento dentro de los criterios evaluativos tradicionales (Barton y Levstik, 2004; Carretero, 2011; Gestsdóttir et al., 2021).

A partir de este debate, surge la siguiente interrogante: ¿Hasta qué punto las rúbricas utilizadas para evaluar el pensamiento histórico condicionan la legitimidad de determinadas interpretaciones del pasado y limitan el reconocimiento de formas alternativas de comprensión histórica? Con el propósito de abordar esta cuestión, el presente ensayo examina críticamente las tensiones epistemológicas asociadas a la evaluación del pensamiento histórico. Se sostiene que las rúbricas analíticas, al traducir procesos interpretativos complejos en criterios y niveles de desempeño previamente establecidos, pueden privilegiar ciertas formas de razonamiento histórico consideradas válidas e invisibilizar otras perspectivas vinculadas a memorias, identidades y experiencias socioculturales diversas. De este modo, la evaluación corre el riesgo de reproducir jerarquías de validación del conocimiento histórico bajo una aparente neutralidad técnica.

Metodológicamente, este capítulo se desarrolla a partir de una revisión de alcance de literatura especializada en didáctica de la historia, evaluación educativa, filosofía de la educación y teoría crítica contemporánea, con especial énfasis en los estudios sobre pensamiento histórico e injusticia epistémica. Para ello se analizaron trabajos académicos indexados en bases de datos como Scopus, Web of Science, Scielo y Google Académico, junto con obras de referencia vinculadas a la teoría de la evaluación, la epistemología social y las relaciones entre conocimiento, poder y legitimidad en el espacio escolar.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo y adopta un diseño narrativo de tópico, sustentado en un paradigma humanista-crítico que privilegia la problematización ética y epistemológica de la evaluación del pensamiento histórico. Esta estrategia metodológica permitió, por una parte, examinar críticamente la literatura sobre rúbricas y criterios evaluativos en diálogo con categorías como injusticia testimonial, injusticia hermenéutica, legitimación discursiva y exclusión epistemológica; y, por otra, analizar cómo determinadas prácticas evaluativas contribuyen a validar o subordinar distintas formas de relación con el pasado dentro del aula. Al mismo tiempo, esta perspectiva posibilita articular reflexión teórica con problemáticas concretas de

la enseñanza de la historia, proyectando una interpretación orientada a comprender cómo la evaluación mide aprendizajes históricos y delimita las formas culturalmente reconocidas de producir y narrar el conocimiento histórico escolar.

La estandarización del pensamiento histórico y sus límites epistemológicos

El pensamiento histórico ha sido ampliamente promovido como una competencia fundamental para formar ciudadanos críticos capaces de interpretar el pasado de manera compleja, reflexiva y contextualizada. Este enfoque surge como respuesta a modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización de contenidos, ya que constituye una propuesta que tiene como foco el desarrollo de habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la corroboración de evidencias y la construcción argumentativa (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Gestsdóttir et al., 2021; Miralles et al., 2024). Desde esta mirada, aprender historia implica comprender cómo se construyen las interpretaciones históricas y no únicamente recordar hechos o fechas.

Autores como Wineburg (2001) y Seixas y Morton (2013), han defendido la necesidad de aproximar a los estudiantes a las formas de razonamiento utilizadas por los historiadores profesionales. No obstante, la institucionalización de estos enfoques ha derivado frecuentemente en sistemas de evaluación altamente estandarizados, donde formas de razonamiento histórico tradicional son consideradas superiores a otras. En este marco, las rúbricas analíticas suelen privilegiar el uso de estructuras argumentativas lineales, lenguaje disciplinar especializado y modalidades de escritura cercanas al discurso historiográfico académico.

Como consecuencia, estudiantes que expresan comprensiones históricas mediante relatos emocionales, experiencias familiares, memorias comunitarias o narrativas identitarias pueden ser evaluados

negativamente por no ajustarse a los parámetros establecidos. Esta situación evidencia que la evaluación histórica no constituye un procedimiento completamente neutral, ya que es una práctica atravesada por marcos culturales y epistemológicos que determinan qué formas de conocimiento son consideradas válidas dentro del espacio escolar. Por consiguiente, las rúbricas operan también como dispositivos de validación discursiva que delimitan quién puede ser reconocido como sujeto competente para interpretar el pasado.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), la escuela tiende a legitimar ciertos capitales culturales presentándolos como universales, favoreciendo a quienes dominan previamente los códigos académicos valorados institucionalmente. Del mismo modo, Foucault (2002), advierte que todo régimen de verdad establece mecanismos que determinan qué discursos son aceptados como válidos y cuáles son excluidos o subordinados. Aplicado al ámbito educativo, este principio implica reconocer que las formas de evaluación del pensamiento histórico miden aprendizajes y, al mismo tiempo, reproducen jerarquías epistemológicas y culturales.

En este contexto, las reflexiones de Fricker (2007), resultan especialmente pertinentes. Su concepto de injusticia testimonial permite comprender cómo una buena parte de los estudiantes ven disminuida su credibilidad como productores de conocimiento debido a prejuicios estructurales asociados a sus formas de expresión. Así, algunos estudiantes son evaluados negativamente porque sus modos de narrar e interpretar el pasado no coinciden con los códigos legitimados por la cultura académica dominante. De esta manera, la evaluación del pensamiento histórico corre el riesgo de transformarse en un mecanismo de reproducción de desigualdades culturales y epistemológicas bajo una apariencia de objetividad y neutralidad técnica.

Narrativas emocionales, testimoniales e identitarias: ¿Formas ilegítimas de comprensión histórica?

Uno de los principales problemas de la evaluación tradicional del pensamiento histórico radica en la separación artificial entre racionalidad y emocionalidad. Con frecuencia, la enseñanza escolar asume que el análisis histórico legítimo debe caracterizarse por la objetividad, la distancia crítica y el predominio de una argumentación racional desprovista de elementos afectivos o identitarios. Bajo esta lógica, las emociones suelen ser interpretadas como obstáculos para la comprensión histórica rigurosa, relegando las experiencias subjetivas a un plano secundario dentro de los procesos de evaluación. Sin embargo, Rüsen (2005) y Carretero (2011), han señalado que la relación de los sujetos con el pasado no se construye exclusivamente desde operaciones cognitivas abstractas, sino también mediante memorias colectivas, experiencias culturales y sentidos de pertenencia social.

Desde esta mirada, las narrativas emocionales o testimoniales no constituyen necesariamente formas inferiores de comprensión histórica. Por el contrario, en contextos marcados por violencia política, colonialismo, desigualdad o exclusión social, los estudiantes suelen interpretar el pasado desde memorias familiares, relatos comunitarios o experiencias identitarias atravesadas por el dolor, la injusticia o la resistencia. Estas formas narrativas pueden expresar comprensiones profundas sobre procesos históricos, conflictos sociales y continuidades temporales, aun cuando no adopten plenamente las estructuras discursivas de la historiografía académica tradicional.

El problema emerge cuando las rúbricas escolares desvalorizan estas producciones por considerarlas “subjetivas”, “poco argumentadas” o “demasiado emocionales”. En tales casos, la evaluación privilegia únicamente narrativas alineadas con formatos racionalistas y académicos, invisibilizando otras modalidades legítimas de relación con el pasado. Así, estudiantes provenientes de contextos históricamente marginados pueden experimentar dificultades no porque carezcan de pensamiento

histórico, sino porque sus modos de narrar no coinciden con los criterios legitimados institucionalmente. Este escenario resulta especialmente sensible en sociedades atravesadas por memorias traumáticas o conflictos históricos recientes, donde las experiencias personales y comunitarias adquieren un peso significativo en la construcción de sentido histórico.

En este contexto, adquiere especial relevancia el concepto de injusticia hermenéutica desarrollado por Fricker (2007). Esta forma de injusticia ocurre cuando ciertos grupos carecen de recursos interpretativos socialmente reconocidos para expresar adecuadamente sus experiencias. Desde el punto de vista educativo, ello implica que la mayoría del estudiantado no encuentra espacios legítimos para articular comprensiones históricas vinculadas a sus trayectorias culturales, identidades o memorias colectivas, debido a que el marco evaluativo privilegia formas académicas occidentales y racionalistas de producción histórica. Como resultado, determinadas experiencias históricas quedan parcialmente silenciadas o subordinadas dentro del aula.

Asimismo, Giroux (1997) y Freire (2005), han advertido que la escuela transmite formas de legitimación cultural y simbólica. Así, la evaluación histórica puede contribuir a reproducir jerarquías epistemológicas cuando valida exclusivamente determinados modos de interpretación del pasado. La escuela termina estableciendo una única forma legítima de “pensar históricamente”, excluyendo otras maneras de construir sentido histórico desde la experiencia social y cultural de los estudiantes.

En efecto, aceptar el valor epistemológico de las narrativas emocionales, testimoniales e identitarias no implica abandonar el rigor histórico, pues su eje debiese estar en ampliar los marcos de comprensión mediante los cuales los sujetos elaboran interpretaciones sobre el pasado. Por tanto, una evaluación históricamente más inclusiva requiere reconocer que las emociones, las memorias y las experiencias culturales son elementos constitutivos de la manera en que los seres humanos comprenden históricamente su realidad.

Hacia una evaluación históricamente más inclusiva y éticamente reflexiva

Asumir la existencia de injusticias epistémicas en la evaluación del pensamiento histórico implica repensar profundamente las finalidades de la enseñanza de la historia y los supuestos que orientan sus prácticas evaluativas. Evaluar no debería consistir únicamente en medir la capacidad de reproducir formatos discursivos académicos o aplicar mecánicamente procedimientos historiográficos, sino también en admitir la diversidad de formas mediante las cuales los sujetos construyen relaciones significativas con el pasado.

A partir de lo anterior, la evaluación histórica debe comprenderse como una práctica ética y política vinculada al reconocimiento de distintas formas de producción de conocimiento histórico. Esto no significa abandonar el rigor disciplinar ni relativizar completamente los criterios históricos, ya que se trata más bien de ampliar los discursos válidos de expresión histórica dentro del aula. Una evaluación más inclusiva podría incorporar narrativas testimoniales, memorias familiares, producciones audiovisuales, relatos identitarios y formas de interpretación emocional como dimensiones válidas de comprensión histórica, siempre que permitan establecer relaciones temporales, contextualizaciones y reflexiones críticas sobre el pasado.

Desde esta mirada, las emociones, memorias y experiencias identitarias no son obstáculos para el pensamiento histórico, sino componentes constitutivos de la comprensión humana del tiempo histórico. Por consiguiente, excluir estas dimensiones de los procesos evaluativos significa reducir la complejidad de la experiencia histórica y limitar las posibilidades interpretativas dentro del aula. Asimismo, diversos referentes de la pedagogía crítica (Giroux, 1997; Freire, 2005; Lévesque, 2008), han argumentado que una educación democrática requiere reconocer la pluralidad de voces y experiencias presentes en el espacio escolar, especialmente aquellas históricamente marginadas o subalternizadas.

En este marco, resulta necesario que los docentes desarrollen una reflexión crítica sobre sus propios criterios evaluativos y los supuestos epistemológicos que los sostienen. Generalmente, las rúbricas aparentemente objetivas reproducen formas implícitas de exclusión cultural, lingüística y social, favoreciendo únicamente a quienes dominan los códigos académicos legitimados por la institución escolar. Tal como sostienen Fricker (2007) y Miralles et al. (2024), las prácticas sociales pueden producir injusticias epistémicas cuando ciertos sujetos no son plenamente reconocidos como portadores legítimos de conocimiento.

Por ello, incorporar la discusión sobre injusticia epistémica en la didáctica de la historia permite avanzar hacia prácticas evaluativas más éticas, plurales y conscientes de las desigualdades presentes en la producción escolar del conocimiento histórico (Marovah y Ncube, 2024; Carretero, 2024). Bajo esta premisa, el desarrollo de una pedagogía históricamente democrática requiere asumir que los estudiantes acceden al pasado desde trayectorias marcadas por experiencias sociales, culturales y emocionales diversas. En consecuencia, construir formas de evaluación más inclusivas no representa una renuncia al pensamiento histórico, ya que involucra una ampliación de sus posibilidades interpretativas y de su potencial formativo en contextos educativos contemporáneos.

Conclusión

La evaluación del pensamiento histórico constituye mucho más que un procedimiento técnico orientado a medir aprendizajes escolares; representa también un espacio de legitimación epistemológica donde se definen las formas consideradas válidas para interpretar y narrar el pasado dentro de la cultura escolar. Si bien las rúbricas han contribuido significativamente al fortalecimiento de habilidades históricas complejas, también pueden reproducir formas de exclusión cuando privilegian exclusivamente modelos discursivos racionalistas y académicamente normados. En este sentido, la evaluación histórica no es neutral, pues se encuentra atravesada por supuestos culturales y

epistemológicos que determinan qué formas de conocimiento obtienen reconocimiento institucional.

El análisis realizado permitió identificar cómo determinadas narrativas emocionales, testimoniales o identitarias pueden ser desvalorizadas dentro de los procesos evaluativos, no necesariamente por carecer de comprensión histórica, sino porque no responden a los formatos discursivos legitimados por la escuela. Esto evidencia que la estandarización del pensamiento histórico puede transformarse en un mecanismo de subordinación epistemológica cuando invisibiliza experiencias históricamente situadas y restringe las posibilidades interpretativas de los estudiantes. Así, muchos sujetos ven limitada su credibilidad como productores legítimos de conocimiento debido a criterios evaluativos que privilegian determinadas formas de argumentación y expresión histórica.

Del mismo modo, fue posible constatar que las emociones, memorias colectivas y experiencias identitarias son dimensiones relevantes mediante las cuales los sujetos construyen sentido sobre el pasado. Omitir estas experiencias de la evaluación implica reducir la complejidad de la comprensión histórica y limitar las posibilidades de construir una relación más significativa, crítica y democrática con la historia.

En este escenario, resulta fundamental avanzar hacia modelos de evaluación más inclusivos, reflexivos y éticamente conscientes de las desigualdades presentes en la producción escolar del conocimiento histórico. Una enseñanza de la historia comprometida con la justicia epistémica debe ampliar los marcos de inteligibilidad histórica, permitiendo que diferentes sujetos puedan ser reconocidos como portadores legítimos de conocimiento sobre el pasado. Esta premisa implica revisar críticamente las rúbricas y criterios de evaluación y, a su vez, cuestionar las relaciones de poder que intervienen en la validación de determinadas formas de narrar históricamente.

Finalmente, incorporar la discusión sobre injusticia epistémica en la didáctica de la historia permite proyectar una educación histórica más democrática, plural y humanizadora, capaz de reconocer la

diversidad de experiencias presentes en el aula. Más que imponer una única forma legítima de pensar históricamente, el desafío consiste en construir espacios educativos donde múltiples voces, memorias y narrativas puedan dialogar críticamente, favoreciendo una comprensión histórica más inclusiva y socialmente significativa.

Como proyección futura, es esencial profundizar en investigaciones empíricas orientadas a analizar cómo las prácticas concretas de evaluación del pensamiento histórico operan en distintos contextos educativos y qué efectos generan sobre estudiantes provenientes de diversas trayectorias culturales, sociales y territoriales. Del mismo modo, sería relevante examinar de qué manera las rúbricas incorporan —o excluyen— dimensiones vinculadas a la memoria, la emocionalidad, la identidad y la experiencia histórica situada. Asimismo, futuras líneas de investigación podrían explorar estrategias pedagógicas y modelos de evaluación alternativos basados en enfoques de justicia epistémica, pedagogía crítica y conciencia histórica, con el propósito de diseñar prácticas evaluativas más inclusivas, democráticas y culturalmente sensibles. Finalmente, se vuelve pertinente ampliar este debate hacia otros campos de la enseñanza de las ciencias sociales, considerando cómo las relaciones entre conocimiento, poder y legitimidad continúan configurando las formas mediante las cuales los sujetos aprenden, interpretan y narran el pasado en el espacio escolar.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto FAD 07-2026 “Diseño y validación de un instrumento de evaluación del pensamiento y conciencia histórica en la formación de futuros profesores de Educación Básica”, por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación.

Referencias

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gestsdóttir, S., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46-63. <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Marovah, T., & Ncube, H. (2024). The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history: A historical thinking perspective. *The Social Studies*, 115(2), 81-91. <https://doi.org/10.1080/00377996.2023.2259834>
- Miralles, P., Rodríguez, J., & Sánchez, R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Epistemic Injustice in the Assessment of Historical Thinking: Limits and Tensions of School Rubrics

Abstract

This chapter critically analyzes the assessment of historical thinking from the perspective of epistemic injustice, questioning the supposed neutrality of the rubrics used in history teaching. The analysis is structured around three axes: the standardization of historical thinking and its epistemological limitations; the delegitimization of alternative ways of understanding the past; and the ethical and pedagogical implications of a more inclusive assessment. Methodologically, the work is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative approach, framed within a humanist-critical paradigm, and structured using a narrative topic design. It argues that assessment measures competencies and, in turn, validates certain forms of historical knowledge. It concludes that these practices can reproduce symbolic exclusions and cultural inequalities, and therefore proposes an ethical assessment that is sensitive to the diversity of experiences and memories present in the classroom.

Keywords: Historical thinking; Epistemic injustice; Educational assessment; School rubrics.

Injustiça Epistêmica na Avaliação do Pensamento Histórico: Limites e Tensões das Rubricas Escolares

Resumo

Este capítulo analisa criticamente a avaliação do pensamento histórico a partir da perspectiva da injustiça epistêmica, questionando a suposta neutralidade das rubricas empregadas no ensino de história. A análise articula-se em torno de três eixos: a padronização do pensamento histórico e seus limites epistemológicos; a deslegitimação de formas alternativas de compreensão do passado; e as implicações éticas e pedagógicas de uma avaliação mais inclusiva. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, inscrita em um paradigma humanista-crítico e estruturada mediante um desenho narrativo de tópico. Sustenta-se que a avaliação mensura competências e, ao mesmo tempo, valida determinadas formas de conhecimento histórico. Conclui-se que essas práticas podem reproduzir exclusões simbólicas e desigualdades culturais, propondo-se, portanto, uma avaliação ética e sensível à diversidade de experiências e memórias presentes em sala de aula.

Palavras-chave: Pensamento histórico; Injustiça epistêmica; Avaliação educacional; Rubricas escolares.

Capítulo 8

El proceso del diseño de una estrategia didáctica para la retroalimentación automatizada en inglés

Laura Elisa Burgos Mora, Luis Gerardo Valle Cervantes, Sue Alicia Muñoz Mora

Burgos Mora, L. E., Valle Cervantes, L. G., & Muñoz Mora, S. A. (2026). El proceso del diseño de una estrategia didáctica para la retroalimentación automatizada en inglés. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 177-209). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c945>



El proceso del diseño de una estrategia didáctica para la retroalimentación automatizada en inglés

Resumen

La influencia de la retroalimentación en el aprendizaje de otras lenguas se extiende a la motivación, el compromiso y el progreso del estudiante en diversas habilidades lingüísticas, como la escritura. Este trabajo presenta el proceso metodológico seguido para diseñar una estrategia didáctica centrada en el uso de herramientas de Evaluación Automatizada de la Escritura (AWE) como apoyo en la retroalimentación de textos en inglés. El estudio aborda lagunas en la literatura sobre una población frecuentemente ignorada: los estudiantes de educación media superior en América Latina. La investigación adopta un enfoque mixto, integrando datos cualitativos y cuantitativos a través de cuatro fases: diagnóstico inicial, integración del contexto basada en datos, diseño y pilotaje de la estrategia, y análisis de resultados y conclusiones. Los hallazgos subrayan el potencial de las herramientas AWE para mejorar la eficacia y aceptación mediante una estrategia de aula estructurada. Los resultados indican que los estudiantes son receptivos a la retroalimentación, mantienen una actitud positiva hacia estas herramientas y valoran el acompañamiento docente para optimizar su uso, elementos que fundamentaron el desarrollo de la estrategia aplicada con éxito en la fase de pilotaje.

Palabras clave: Evaluación Automatizada de la Escritura; Adquisición de una Segunda Lengua; Receptividad de la retroalimentación; inglés como lengua extranjera; Mecanismos de retroalimentación; Desarrollo de habilidades de escritura; Factores individuales en la retroalimentación; Retroalimentación y aprendizaje autorregulado.

Introducción

El panorama educativo ha experimentado una transformación significativa con la evolución del aprendizaje de idiomas asistido por tecnología, la integración del uso de herramientas de evaluación automática de textos (AWE) dentro de las estrategias para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera es un campo que ha ido ganando interés en los últimos años como muestran los trabajos de Fu y Liu (2022), o Sari y Han (2024). Este es un trabajo desarrollado en diferentes etapas con la finalidad última de diseñar e integrar estrategias para el uso de AWE como herramientas dentro y fuera del aula para la mejora en la producción de textos en inglés y como una forma de retroalimentación efectiva para los estudiantes de bachillerato.

En su fase inicial, el estudio explora la receptividad a la retroalimentación en el contexto del inglés como lengua extranjera entre estudiantes de bachillerato de una universidad pública en Guadalajara. Se investiga cómo estos estudiantes perciben y responden a la retroalimentación, centrándose especialmente en el uso de herramientas de Evaluación Automatizada de la Escritura (AWE). Posteriormente, para fundamentar una estrategia didáctica pertinente, se describe el contexto académico donde se implementarán dichas acciones. Las herramientas AWE ofrecen retroalimentación inmediata, reducen la carga docente (Godwin-jones, 2022) y fomentan el aprendizaje autorregulado y personalizado (Tian et al., 2022). Se busca así desarrollar en el estudiante capacidades autorreflexivas bajo un enfoque centrado en el alumno (Nieminen et al., 2022). No obstante, la efectividad de estas herramientas depende de factores críticos: la receptividad y percepción del estudiante, la frecuencia de aplicación activa de los comentarios, y la literacidad en retroalimentación, la cual se fortalece mediante el uso integrado de AWE con asistencia docente (Geng y Razali, 2022; Carless y Winstone, 2023).

Revisión de la literatura

La retroalimentación es un aspecto clave en la mejora en la producción escrita en inglés como lengua extranjera (Dabboud, 2019). En tiempos recientes, la investigación ha mostrado un creciente interés en la perspectiva de quien recibe la retroalimentación, abordando su receptividad o aceptación desde diferentes aspectos.

Para fines de esta investigación, la retroalimentación se entiende como todas aquellas acciones que proporcionan información sobre el desempeño de una actividad. Estas acciones pueden ser realizadas por un agente externo (profesor, compañero o herramienta) (Kluger & Denisi, 1996; Ellis, 2010) y se manifiestan en contextos educativos formales y no formales. La retroalimentación se observa desde una perspectiva sociocognitiva. Es cognitiva dado que implica un proceso donde los estudiantes a partir de la información recibida reflexionan sobre su desempeño, corrigen sus errores y en el caso del aprendizaje de idiomas reestructuran su lenguaje.

Es social, pues está inmersa en un contexto sociocultural que incluye las creencias, conocimientos y experiencias tanto del agente que provee la retroalimentación como de quien la recibe (Bitchener & Storch, 2016).

En la última década, se han detectado elementos que influyen en la efectividad de la retroalimentación, impulsando la construcción de diversos modelos de procesamiento. Entre los factores clave se encuentran las características individuales (edad, dominio del idioma, personalidad) (Panadero y Lipnevich, 2022; Lipnevich, et al., 2016, Ellis, 2010) y variables contextuales (tipo de actividad, tiempo y ambiente de aprendizaje). La forma en que se proporciona la retroalimentación es crucial para su efectividad; en este sentido, las herramientas AWE y la inteligencia artificial ofrecen retroalimentación inmediata y detallada, lo que favorece el involucramiento del estudiante (Godwin-Jones, 2022).

Existen evidencias de que la efectividad de la retroalimentación depende ampliamente del involucramiento activo del estudiante, es decir, de que el alumno actúe sobre ella (Carless y Boud, 2018; Winstone, et al., 2017). Relacionado con esto, Lipnevich y Lopera-Oquendo (2024), proponen la receptividad como una característica que interviene en el uso de la retroalimentación, definida como la voluntad individual de los estudiantes para aceptarla.

Aún existen brechas en la investigación sobre la retroalimentación. En particular hay una brecha de población, el uso de la retroalimentación en general y con herramientas tecnológicas por parte de estudiantes de bachillerato en Latinoamérica ha sido poco explorado. Investigaciones recientes como las de Lipnevich y Lopera-Oquendo (2024) o la de Luca Bahr et al. (2024), muestran interés en la perspectiva de los estudiantes que reciben la retroalimentación, sin embargo, son estudios en contextos de educación secundaria o de educación universitaria y posgrado, dejando fuera a los estudiantes de educación media superior o bachillerato. Además, autores como Godwin-Jones (2022); Lipnevich y Lopera-Oquendo (2024), confirman la falta de estudios en diferentes niveles escolares. Finalmente, se observa una brecha metodológica: la mayoría de las investigaciones se centran en encuestas sobre la efectividad de las herramientas, y existe una falta de estudios cualitativos o mixtos que se enfoquen en cómo los estudiantes interactúan con ellas, por qué aceptan o rechazan sus sugerencias, y cómo utilizan estas herramientas dentro de su contexto adolescente.

A pesar del creciente uso de herramientas tecnológicas para apoyarse en la producción escrita, hay una brecha de conocimiento en dicha área, pues ha sido poco explorada la sistematización de la retroalimentación en combinación de retroalimentación con las actividades en el aula, la guía del profesor y uso de las herramientas de evaluación automatizada de la escritura (AWE) las cuales a su vez dan paso retroalimentación correctiva automática de la escritura, que hace referencia al uso de herramientas AWE para recibir retroalimentación en diferentes aspectos de su producción escrita como la gramática, el estilo, la cohesión de ideas, entre otros aspectos (Godwin-Jones, 2022).

El aumento del uso de estas herramientas en el aprendizaje de idiomas y en la producción escrita en general ha llevado a un interés en investigar más sobre ellas y sus efectos, como observan Fu y Liu (2022), el uso de AWE en la retroalimentación a mostrado tener un efecto positivo en la producción escrita de los estudiantes, se encuentran estudios del uso de diferentes AWE y máquinas de traducción como herramientas para el aprendizaje y mejora de la producción escrita en inglés como lengua extranjera (Wang y Ke, 2022; y Shang, 2022).

Si bien a la fecha hay estudios que comienzan a explorar la retroalimentación y su relación con otros indicadores como receptividad, calificaciones del estudiante, desempeño, uso de estrategias (Lipnevich y Lopera-Oquendo, 2024 y Sisquiarco, et al., 2018). Y hay estudios enfocados en el efecto de la retroalimentación por medio de AWE e inteligencia artificial o bien en la percepción de los estudiantes sobre el uso de estas herramientas (Zeevy-Solovey, 2024; Shang, 2022; y Geng y Razzali, 2022; Nguyen, et al., 2017). A conocimiento de esta revisión de la literatura no hay estudios que analicen la percepción y uso de los estudiantes de lengua extranjera de las AWE a partir de la aplicación de estrategias didácticas dentro del aula, alineadas a los programas académicos en estudiantes de bachillerato de México. Así, este trabajo abona también a explorar una población que suele ser obviada en investigación que es la población de estudiantes de educación media superior y estudiantes de Latinoamérica.

Por lo tanto, este estudio busca ampliar el conocimiento en la retroalimentación por medio de tecnologías, abordando las brechas poblacionales en relación a cómo los jóvenes de bachillerato perciben, procesan y responden a la retroalimentación con AWE y la guía del profesor en una estrategia didáctica dentro del aula. Los hallazgos auxiliarán en la implementación efectiva de las AWE como una herramienta de aprendizaje de idiomas al favorecer estrategias pedagógicas más efectivas, en adición, esta investigación provee evidencia empírica relevante para docentes de idiomas, diseñadores y desarrolladores de AWE y en general al campo de investigación de la retroalimentación, para ello mostramos una tabla en donde se comparan algunas dimen-

siones que intervienen en el proceso de retroalimentación desde la óptica del docente y del AWE (Tabla 1), las cuales nos permiten establecer una serie de alcances propios de cada perfil.

Tabla 1.
Consideraciones de la Retroalimentación Docente y la Retroalimentación de la IA en el Aprendizaje de ESL

Característica	Retroalimentación Docente	Retroalimentación de la IA
Disponibilidad	Limitada por horarios y carga de trabajo	Disponible 24/7
Objetividad	Puede ser subjetiva, varía según el profesor	Objetiva y consistente
Comprensión Contextual	Alta, sensible al contexto y a los matices, hay una comprensión global de la intención del mensaje.	Limitada, dependiendo del software puede haber dificultad con el contexto y los matices.
Escalabilidad	Baja, requiere tiempo y esfuerzo significativos	Alta, puede manejar grandes volúmenes
Oportunidad y tiempo de entrega	Puede ser tardía	Inmediata
Personalización	Altamente personalizable según las necesidades individuales	Personalizable mediante análisis de datos

Nota: elaboración propia.

Objetivos y preguntas de investigación

Esta investigación son las primeras etapas de un estudio mayor el cual se trabaja para cumplir así con tres propósitos. En una primera fase se busca explorar la receptividad de los estudiantes de bachillerato a la retroalimentación. Así como, explorar la percepción de los estudiantes sobre el uso de herramientas tecnológicas para recibir retroalimentación. También se busca por medio de datos cualitativos conocer y definir el contexto académico en el que se desempeñan los estudian-

tes, esto para llevar a cabo un diagnóstico que brinda información para el diseño de estrategias didácticas efectivas en el uso de herramientas AWE. En una segunda fase, por medio de una exploración documental y datos cualitativos se definió el contexto académico en el que están insertos los alumnos y en el que se aplicaría la estrategia.

En una tercera fase, a partir de los datos obtenidos se procedió al diseño de una estrategia de aprendizaje que busca con ayuda de la instrucción del profesor que los estudiantes hagan uso de las herramientas AWE y apliquen la retroalimentación recibida a una actividad de producción escrita en inglés. En este diseño se aplicó un pilotaje para ver la viabilidad de la estrategia, siendo esta la cuarta fase. Luego de aplicar la estrategia diseñada, en una segunda etapa de la investigación se explorará si hay cambios significativos en la receptividad de la retroalimentación y percepción del uso de herramientas tecnológicas para recibir retroalimentación luego de realizar una actividad de escritura y trabajar con la retroalimentación de una AWE.

Objetivos particulares:

OP1: evaluar la receptividad y la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación y el uso de la AWE para recibir retroalimentación.

OP2. describir el contexto académico en el cual los estudiantes de bachillerato estudian inglés como lengua extranjera.

OP3. diseñar y pilotar una estrategia didáctica que integre el uso de las herramientas AWE para la retroalimentación de textos en inglés.

Preguntas de investigación

PI1: ¿Cuál es la receptividad y la percepción de los estudiantes de bachillerato respecto a la retroalimentación y al uso de herramientas AWE?

PI 2: ¿Cómo es el contexto académico en el cual los estudiantes de bachillerato estudian inglés como lengua extranjera?

PI 3: ¿Cuál es el impacto inicial de la estrategia didáctica diseñada en la percepción de los estudiantes sobre el uso de las herramientas AWE para recibir retroalimentación?

Metodología

Participantes y procedimiento

Para el diseño de la estrategia de aprendizaje a partir de un diagnóstico informado se llevaron a cabo las siguientes acciones: Primero un diagnóstico que implicó la evaluación de la receptividad hacia la retroalimentación y la indagación de las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el uso de AWEs para recibir retroalimentación. Segundo la integración del contexto académico donde se aplicará la estrategia de aprendizaje. Diseño de la estrategia integrando el uso de AWE y la guía del profesor en una actividad estructurada dentro de la clase de inglés como lengua extranjera. Tercero, aplicación de un pilotaje de la estrategia. Finalmente, en una última etapa se aplicará de nuevo el cuestionario de percepción de AWE y receptividad hacia la retroalimentación para identificar si hubo cambios de actitud y uso de la herramientas AWE y de la retroalimentación en general (figura 1).

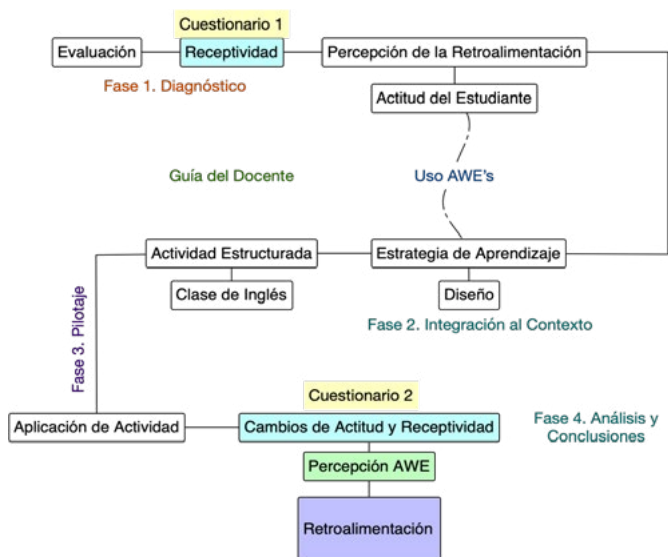


Figura 1. Procedimiento general de retroalimentación
Nota: elaboración propia.

Fase 1. Diagnóstico

En la fase 1 que corresponde al diagnóstico y que responde a la primera pregunta de investigación se realizó con una $N = 609$ estudiantes de México de 3 bachilleratos de escuela pública. Las preparatorias participantes forman parte del sistema de educación media superior de la Universidad de Guadalajara. Los estudiantes formaban parte del mismo tipo de bachillerato y su edad estaba en el rango de 15 a 18 años. Entre los participantes 302 se identificaron como mujer, 294 como hombre y 13 prefirieron no compartir su sexo.

Los datos para el diagnóstico se obtuvieron en línea a lo largo de un período de dos semanas. En una primera semana se obtuvieron los datos de dos de las escuelas y en la segunda semana se involucró una tercera preparatoria, esto debido a la espera de cuestiones administrativas de dicho plantel. La participación fue voluntaria, en el primer instrumento se incluyó una sección con el formato de consentimiento, la explicación de los procedimientos del estudio, y los participantes

dieron su consentimiento de participación en el mismo formato. En adición, para asegurar la privacidad de los participantes, en los cuestionarios no se solicitaron nombres, asegurando una participación anónima y voluntaria.

Para la construcción del contexto, que corresponde a la segunda fase de investigación, y obtener datos a detalles de la percepción de los estudiantes se realizó una consulta del contexto por medio de documentación académica de cada preparatoria como planes didácticos de académica, se retomó la información de preguntas abiertas integradas al cuestionario de percepción, y se realizó una entrevista breve no estructurada a los estudiantes para que de su voz compartieran su percepción del contexto académico y como este puede intervenir en su involucramiento con la retroalimentación.

Análisis de datos

Para contestar la PI1, Se aplicó el cuestionario de tipo autorreporte, que integra el instrumento de receptividad a la retroalimentación instruccional (RIF) (Lipnevich y Lopera-Oquendo, 2022), en su versión en español adaptado en conjunto con un cuestionario de percepción y uso de herramientas tecnológicas para recibir retroalimentación, un cuestionario de datos generales para obtener información demográfica. El instrumento está integrado en su totalidad por 29 reactivos tipo Likert de cinco puntos. Su fiabilidad se validó por medio del coeficiente Alfa de Cronbach de .919, que indica un nivel adecuado de fiabilidad y consistencia interna; también se sometió a un proceso previo de revisión para garantizar su adecuación en relación con el contenido y la claridad de cada ítem.

El apartado de RIF trabaja sobre cuatro componentes o escalas de receptividad: actitudes experiencias sobre la retroalimentación, actitudes instrumentales sobre retroalimentación, involucramiento cognitivo con la retroalimentación e involucramiento conductual con la retroalimentación (Lipnevich y Lopera-Oquendo, 2022). El apartado

de percepción y uso de herramientas tecnológicas para recibir retroalimentación y se diseñó específicamente para este estudio los reactivos van dirigidos a indagar en los estudiantes su percepción y frecuencia de uso de herramientas tecnológicas para la recepción de retroalimentación. En la sección final incluye 3 preguntas abiertas para recolectar información cualitativa que permita profundizar en la opinión y reflexión de los participantes sobre el uso de herramientas AWE. Finalmente, se incluye una sección de datos demográficos, es también un instrumento de autorreporte por medio del cual se obtuvo: edad, sexo, nivel de dominio del idioma percibido, grado en curso en el bachillerato. Este instrumento permitió obtener información de diferentes variables para luego contrastarlas con la receptividad y la percepción del uso de herramientas AWE.

Se llevó a cabo el análisis descriptivo de los datos obtenidos en el RIF y también siguiendo el manual técnico del instrumento RIF (tabla 2) creado por Lipnevish y Lopera-Oquendo (2022), se llevó a cabo el análisis de receptividad de los estudiantes por medio de puntuación directa siguiendo las fórmulas indicadas por las autoras y que se observan en la figura 2.

A partir del análisis se considera que aquellas puntuaciones menores a tres indican una receptividad más débil hacia la retroalimentación por parte de los estudiantes mientras que las puntuaciones mayores a 3 indican una receptividad mayor a la retroalimentación en cuanto a actitudes y conductas hacia la retroalimentación.

$$\text{Actitudes experienciales} = (\text{RIF01} + \text{RIF02} + \text{RIF03} + \text{RIF04*} + \text{RIF05} + \text{RIF06}) / 6$$

$$\text{Compromiso cognitivo} = (\text{RIF07} + \text{RIF08} + \text{RIF09} + \text{RIF10}) / 4$$

$$\text{Actitudes instrumentales} = (\text{RIF11} + \text{RIF12} + \text{RIF13} + \text{RIF14} + \text{RIF15*}) / 5$$

$$\text{Compromiso conductual} = (\text{RIF16*} + \text{RIF017} + \text{RIF18} + \text{RIF19} + \text{RIF20} + \text{RIF21} + \text{RIF22} + \text{RIF23*} + \text{RIF24}) / 9$$

* Para los artículos en «codificación inversa»

Figura 2. Fórmula para el análisis de la receptividad de los estudiantes en las cuatro escalas diferentes.

Nota: elaboración propia, adaptado del instrumento RIF, del technical manual of RIF (Lipnevich y Lopera-Oquendo, 2022).

Tabla 2.
Estadística descriptiva de RIF. Desviación estándar y medias de la receptividad global a la retroalimentación y de las cuatro dimensiones de receptividad.

Dimensión	Promedio
Receptividad global	3.59
Actitud experiencial	3.6
Compromiso cognitivo	3.83
Actitudes instrumentales	3.61
Compromiso conductual	3.48

Nota: elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que los estudiantes tienen una receptividad al feedback de moderada a alta, se observan resultados similares en relación con las dimensiones actitudinales. Por otro lado, se observa una media más alta en el compromiso cognitivo, lo que indica que los estudiantes procesan activamente la retroalimentación para mejorar su escritura.

En relación a la percepción de los estudiantes sobre el uso de las AWE se realizaron los estadísticos descriptivos del cuestionario de percepción del uso de las AWE para recibir retroalimentación. Se llevó a cabo un análisis de factores para analizar los componentes principales del cuestionario y así explorar su estructura general. Se observan como dimensiones las siguientes: frecuencia de uso, percepción de utilidad y expectativas percepciones y actitudes.

Tabla 3.
Frecuencia de uso AWE, percepción de utilidad y experiencia previa con AWE, y expectativas y actitudes sobre el uso de AWE

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
Frecuencia de uso	2.48	0.88
Percepción de utilidad y experiencia previa	3.68	0.81

Dimensión	Promedio	Desviación Estándar
Expectativas y actitudes	3.64	0.86

Nota: elaboración propia.

De acuerdo a la tabla 3, hay un uso bajo de AWE con una puntuación menor a 3 de 2,48, y una variabilidad moderada. Esta conclusión concuerda con la puntuación promedio de 1,00, del reactivo «¿Ha utilizado anteriormente sistemas de retroalimentación automatizada (AWE) en su escritura en inglés?» lo que indica un uso limitado. Con puntuaciones promedio superiores a tres se observa una percepción positiva de utilidad, expectativas y actitudes positivas. En un análisis más detallado de diferentes reactivos, es notorio que las preguntas relacionadas con utilidad y confianza en la retroalimentación automatizada tienen puntuaciones moderadas, como «Creo que la retroalimentación automatizada puede ayudarme a mejorar mi escritura», con 3,73. Los resultados sugieren que puede haber ciertas situaciones en las que los alumnos no utilicen la AWE, aunque tengan una percepción positiva de su utilidad, lo que soporta la necesidad de diseñar estrategias didácticas que permitan mostrar a los alumnos las AWE que pueden utilizar y cómo utilizarlas para sacarles el máximo partido.

Para obtener información a mayor profundidad e identificar temas emergentes relacionados a la percepción del uso de la herramientas AWE para recibir retroalimentación se realizó el análisis cualitativo de las preguntas abiertas integradas al final del instrumento. A partir de un análisis de las mismas, se observa que los participantes ya han tenido un acercamiento con herramientas inteligentes para trabajar sus textos en inglés, mencionan han utilizado correctores como corrector de Word y Google Docs, a su vez mencionan el uso de Chat Gpt, Grammarly y Google traductor.

En las tres preguntas abiertas, los estudiantes expresaron con mayor frecuencia que identifican las herramientas AWE como algo útil que les ahorra tiempo, les proporciona correcciones fáciles y les

ayuda a identificar y corregir sus errores de escritura. Por otro lado, se identifican diferentes limitaciones de las herramientas percibidas por los participantes quienes observan que no siempre entienden su uso; perciben que las herramientas pueden cometer errores o modificar la intención del mensaje, consideran que, para sacarles más provecho, requieren del apoyo del profesor, ya sea para aprender a utilizarlas o para entender las sugerencias que hace la herramienta. También señalan como un aspecto negativo, la posibilidad de solo obtener las respuestas por medio de las herramientas y que haya menos dedicación por parte del alumno.

La utilidad que los participantes expresan sobre el uso de las herramientas de retroalimentación se centra en la rapidez del resultado. Sin embargo, manifiestan que, aunque soluciona el problema en el momento, no comprenden el error o no aprenden. Esto podría estar relacionado con las preocupaciones expresadas por los participantes a la hora de utilizar las herramientas. Dichas preocupaciones van desde el miedo a fallar, a no aprender, a que las herramientas no sean fiables, a tener errores y a acostumbrarse a utilizar la herramienta para realizar sus actividades en lugar de hacerlo ellos mismos. Finalmente, los alumnos manifestaron que creían necesario el apoyo del profesor para aprender a utilizarlas y entender las correcciones que realiza la AWE. Estas observaciones obtenidas a partir de la información cualitativa confirman la necesidad de diseñar estrategias didácticas que integren el uso de las herramientas AWE en el aula de lengua extranjera.

Como observaciones podemos rescatar acciones durante la aplicación del pilotaje, los alumnos manifestaron aspectos positivos y visibles desde la contrastación del texto original y del recomendado por la herramienta AWE, puntualmente indicaron la ortografía, las puntuaciones y las posibles mejoras en la claridad de sus aportaciones. También encontraron utilidad en el uso de conectores para enlazar las ideas, corregir la escritura y darle más seguridad al realizar sus tareas rutinarias. La dinámica la describieron como útil y entretenida, además de que se cuidaron aspectos de participación anónima al ser

sustituidos sus nombres con alias formados con nombres de frutas y referencias (ejemplo, la manzana ágil, etc.)

Fase 2. Integración del contexto

La respuesta a la PI2, forma parte de la fase 2 de este trabajo. Para llegar a tal se realizó el análisis cualitativo a partir de la entrevista a participantes seleccionados que brindaron su opinión de su contexto académico. Se retomaron los datos de los reactivos del cuestionario que hacen referencia a la frecuencia que el estudiante recibe retroalimentación, los tiempos y acciones ante dicha retroalimentación. En adición, se realizó una investigación documental de los diagnósticos realizados por cada preparatoria participante en relación al contexto de la institución y una consulta de los planes y programas con los que se trabajan en la escuela participantes. Con esta información se obtuvo el contexto socioeconómico de las preparatorias participantes, la organización general y forma de trabajo dentro del aula de acuerdo a planes y programas, la composición general de los grupos formada en conjunto con la percepción de los estudiantes de su contexto académico.

Luego del diagnóstico se logró la Fase 2 que responde a la pregunta 3 de investigación. Así, a partir de esta revisión se observa el siguiente contexto en el cual se insertará la estrategia didáctica:

Las preparatorias 7, 12 y 14 de la Universidad de Guadalajara, son instituciones pertenecientes al Sistema de Educación Media Superior. Estas preparatorias operan bajo un modelo educativo basado en competencias, lo que implica que los estudiantes deben desarrollar habilidades y conocimientos aplicables a diferentes contextos académicos y profesionales. Como parte de este modelo, los alumnos realizan proyectos tanto de manera individual como en equipos, promoviendo el aprendizaje colaborativo. Desde un punto de vista socioeconómico, estas preparatorias atienden a una población estudiantil diversa, en su mayoría proveniente de sectores de clase media y baja. Muchas familias de los estudiantes enfrentan limitaciones económicas, lo que pue-

de influir en el acceso a recursos educativos complementarios, como tecnología y materiales de apoyo en casa. A pesar de estos desafíos, los alumnos cuentan con acceso a bibliotecas, laboratorios y plataformas digitales dentro de las instalaciones escolares. Cabe mencionar que a partir de la pandemia las 3 escuelas participantes cuentan con una plataforma de actividades, en el caso de preparatorias 12 y 7 es classroom de Google y en el caso de la preparatoria 14 se trabaja con Moodle

En el ámbito de la enseñanza de inglés, los grupos son numerosos formados con un promedio de 45 a 60 alumnos por grupo. Son grupos heterogéneos en cuanto a sus niveles de dominio del idioma. Aunque en su mayoría presentan niveles bajos de competencia lingüística, hay variaciones significativas entre los estudiantes, lo que dificulta la implementación de estrategias homogéneas de enseñanza. Usualmente, la retroalimentación se brinda al calificar los proyectos y trabajos escritos, pero la carga de trabajo docente limita la posibilidad de ofrecer observaciones detalladas y personalizadas a cada estudiante.

Lo anterior corrobora la percepción de los estudiantes en relación a su poca acción ante la retroalimentación, los participantes mencionan que, en la preparatoria con los grupos tan grandes y la cantidad de temas, ellos no suelen recibir retroalimentación o bien en el caso de las actividades de plataforma no reciben retro previa a recibir calificación o pronta (los califican al mes o al final del curso), por lo que la corrección de trabajo después de la retro suele omitirse. También mencionan que para ellos algo que influye es la forma en que evalúan la asignatura en la preparatoria y en la secundaria es más por actividades entregadas y disciplina y cumplimiento que aprender y corregir. Los participantes mencionan que el éxito académico en la prepa hace énfasis en la disciplina y en que entreguen sus actividades en tiempo y no necesariamente correctas o con tiempo de revisión. Usualmente, la única oportunidad de retroalimentación es si ellos se acercan al profesor. La experiencia es que usualmente si llegan a obtener retroalimentación los tiempos de entrega no dan oportunidad de corregir su trabajo.

En este sentido, el uso de inteligencia artificial (IA) para la retroalimentación en la escritura en inglés se presenta como una alternativa viable para optimizar este proceso de recibir y hacer uso de la retroalimentación dentro de sus actividades como estudiantes de lengua extranjera. El diseño de una estrategia que acerque a los estudiantes al uso de las AWE les brindará la oportunidad de recibir una retroalimentación personalizada de su trabajo que en el contexto actual es difícil recibirla por parte únicamente de los profesores. La investigación que aquí se muestra hasta el diseño de la estrategia, en su última etapa explorará la aceptación de la retroalimentación generada por IA en los escritos de los estudiantes de estas preparatorias, analizando su impacto en el aprendizaje del idioma y la percepción de los alumnos respecto a su utilidad. Dado que la IA puede proporcionar correcciones inmediatas y detalladas, su implementación podría contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza del inglés y facilitar la labor docente en entornos con alta carga académica.

Fase 3. Diseño de la estrategia y pilotaje.

A partir de lo observado en el diagnóstico, se confirma la necesidad de integrar el uso de las AWE como una herramienta de retroalimentación dentro y fuera del aula, esto se observa ya que, hay una receptividad y percepción positiva de la retroalimentación, hay una percepción y expectativas positivas en relación al uso de herramientas AWE, el uso de las AWE es poco frecuente, pero se considera aumentará si estas se aplican con el apoyo o guía del profesor. Y finalmente, el contexto académico actual dificulta una retroalimentación únicamente del profesor en tiempos breves y personalizada, por lo que el uso de AWEs permitirá que se reciba retroalimentación en tiempo y forma.

Entre las necesidades detectadas a resolver en la estrategia didáctica en el aula está: la necesidad de un andamiaje en el uso de herramientas AWE, la presentación de una herramienta AWE adecuada para la producción de texto en inglés, la reflexión de los tipos de co-

recciones señaladas, la guía del profesor para aquellos que usan un AWE por primera vez. Existe una oportunidad para mejorar la claridad y efectividad de las herramientas tecnológicas, así como para aumentar su uso y aceptación entre los estudiantes.

El proceso de diseño de la actividad fue el siguiente:

1. Se seleccionó Grammarly como una herramienta AWE popular, que los estudiantes mencionaron en el diagnóstico y que cuenta con una versión gratuita que los estudiantes mencionaron en el diagnóstico. Grammarly es una herramienta que permite correcciones de errores gramaticales, expansión de vocabulario y revisión de coherencia y claridad. El uso de subrayado de colores es una característica que comparte con otras herramientas que fueron referidas como utilizadas por los estudiantes lo cual ayuda a la familiarización con la misma (Nugroho y Benecia, 2022).
2. Debido a que la mayoría de los estudiantes se identifican con un dominio del idioma básico se optó por un tema que se revisa a lo largo de todos los semestres en el plan de trabajo de academia que es las rutinas diarias y el uso del presente simple. Con ello los estudiantes tuvieron el apoyo visual de su libro de texto en las secciones correspondientes al vocabulario sobre el tema. Esto con el propósito de que la actividad estuviera lo más integrada posible al desarrollo de la planeación didáctica de la clase y al programa de contenido establecido por la institución.
3. El producto a realizar es un texto corto, tomando en cuenta la baja frecuencia de uso de la herramienta, por lo que el tiempo en exportarla y dar seguimiento a los errores fueron menores, lo que reduce la carga cognitiva y la ansiedad de los estudiantes. Esto en conjunto con la selección de un tema que les es familiar y que han trabajado repetidamente apoya la reflexión y el involucramiento cognitivo por parte de los participantes.

- 4. La actividad se realiza en el aula con un monitoreo por parte del profesor junto con los estudiantes. Para apoyar en el uso de la herramienta en caso de dudas y comentar las observaciones realizadas por la herramienta, de tal manera que se promueva una combinación de retroalimentación personalizada por parte de la herramienta y del profesor (Thi y Nikolov, 2021).
- 5. Al terminar la actividad el profesor realiza una breve reflexión del ejercicio junto con los estudiantes. Esto para observar qué elementos de la actividad y de la herramienta parecieron atractivos, que puntos hay a mejorar en el diseño y en general tener una perspectiva de la percepción de los estudiantes de la experiencia, esto para mantener la combinación entre retroalimentación del profesor, inserción al programa de clase y uso de herramientas AWE.

Diseño de la estrategia didáctica (tabla 4) Adquiere y clasifica los elementos básicos del idioma inglés para reportar sus hábitos y rutinas de manera oral y escrita (SEMS, 2015).

Tabla 4.
Estrategia didáctica

Producción escrita: Mi rutina diaria.		
Objetivo general de la actividad:	Los estudiantes serán capaces de escribir un párrafo simple describiendo ocho rutinas diarias en presente simple.	
Objetivo secundario:	Al final de la lección los estudiantes son capaces de utilizar la herramienta de grammarly para revisar y reflexionar sobre sus errores gramaticales, de puntuación y estilo en la producción escrita	
Conocimientos previos a recuperar:	Uso de presente simple para expresar rutinas.	Vocabulario de actividades de una rutina diaria como: lavar la ropa, ir a correr, comer, ir a la escuela.

Producción escrita: Mi rutina diaria.

Actividades previas a la sesión: Previo a la sesión se debió trabajar la lección correspondiente a rutinas diarias establecidas en la planeación didáctica de la academia correspondientes a cada preparatoria.

Así, antes de esta lección, los alumnos han identificado y practicado el vocabulario relacionado con las actividades de rutinas diarias. Además, han repasado y practicado el uso del tiempo verbal de presente simple, los adverbios de frecuencia y expresiones de tiempo.

Secuencia didáctica del ejercicio de producción escrita			
Actividad con objetivo	Procedimiento	Recursos	Observaciones
Activación (Warm-up) Objetivo: Recuperar conocimientos previos de los estudiantes, involucrarlos en la lección y darles el contexto de la misma.	El profesor recuerda al grupo qué es y cómo se usa el presente simple para describir rutinas. Después, pide que entre todos formen una posible rutina de un día: "I wake up at 6 am", otro continúa...	Pintarrón, libro de texto, marcadores.	La idea es ejemplificar una rutina diaria con colaboración de los estudiantes, si alguien olvida una parte, el grupo lo ayuda y continúa la secuencia.
Modelado de la actividad: Presentar a los alumnos la estructura de un párrafo sobre una rutina diaria con adverbios.	Se toman las frases recabadas en el ejercicio anterior como ejemplo de lo que los alumnos deberán hacer. Por lo que el profesor forma un párrafo estructurado con las ideas de los alumnos	Pintarrón, procesador de texto y texto modelo.	Aclarar a los alumnos que deberán utilizar de 8 a 10 oraciones para formar el párrafo con al menos 6 actividades diferentes.
Actividad de escritura (1er borrador) : Los estudiantes redactan una rutina diaria usando oraciones simples.	Siguiendo las acotaciones previamente dadas, el docente explica que cada estudiante realizará su escrito de forma individual.	Procesador de texto.	Se debe aclarar al estudiante que no puede utilizar ni traductor ni ningún otro apoyo digital para hacer su trabajo.

Producción escrita: Mi rutina diaria.			
Edición y corrección con retroalimentación AWE acompañada por el profesor: Los alumnos mejoran su redacción con ayuda de la retroalimentación para detectar y corregir sus errores de formato, ortografía y puntuación.	Al inicio de esta esta el profesor debe compartir los siguientes criterios generales del párrafo y del uso del AWE a los estudiantes: El párrafo sigue el modelo revisado, usa oraciones sencillas en presente simple y expresiones de tiempo. Al usar la herramienta AWE se debe comprender y aplicar los comentarios básicos del AWE En la edición se busca introducir al menos 3 mejoras en su texto basándose en las sugerencias de AWE.	Procesador de texto, Herramienta AWE Grammarly, proyector.	
Publicación y reflexión a partir de la retroalimentación: Ayudar a los alumnos a darse cuenta de lo que han conseguido en esta lección y analizar cómo usar la herramienta para mejorar sus textos.	El docente expone con proyector la participación de los estudiantes, tanto el texto original, como el texto con las correcciones dadas por la aplicación. Al finalizar, entre todos se destacan los beneficios del uso de la IA en la retroalimentación.	Proyector, Herramienta AWE Grammarly.	El profesor debe cuidar el anonimato de los participantes al momento de exhibir los trabajos.

Nota: elaboración propia.

Aplicación y resultados del pilotaje

El pilotaje de la actividad se llevó a cabo con grupos que mostraron disposición, que cumplían con actividades previas requeridas y que los profesores dieron acceso y estuvieron de acuerdo en llevar a

cabo la secuencia didáctica propuesta. Durante la clase se aplicó la estrategia didáctica diseñada con la actividad elegida. En total el pilotaje se realizó con 5 grupos diferentes de 2do a 6to semestre y un total de 75 alumnos participantes.

Para responder a la PI 3: ¿Cómo una estrategia didáctica cambia la percepción de los estudiantes sobre el uso de las AWE para recibir retroalimentación? Se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos sobre la experiencia, por medio del cuestionario de uso, percepción, expectativas y actitudes de los estudiantes acerca de las AWE como herramientas para recibir retroalimentación. Y por medio de la recolección de experiencias por medio de una entrevista semiestructurada a estudiantes participantes y las observaciones de los profesores que aplicaron la estrategia didáctica.

Los estudiantes participantes reportan que la estrategia les sirvió para estar en contacto con una herramienta de AWE que no habían utilizado, la herramienta les pareció intuitiva y les permitió corroborar la ortografía, la conexión de ideas en el texto, y en general se muestra un grado alto de satisfacción con la dinámica. También se observa un cambio en la percepción de utilidad, la confianza y el interés en la herramienta. En el reactivo de interés, en una escala de likert de 1 nada interesado a 5 muy interesado, se observa que un 37.8% de los participantes están muy interesados y el 25.7% están interesados en aplicar la retroalimentación por medio de AWE. Lo cual muestra un aumento de interés en contraste con el diagnóstico que se hizo para diseñar la actividad en el cual el 30.5% de los participantes de esos grupos se mostraron neutros y el 29% y 25% respondieron medianamente interesados y muy interesados respectivamente. Lo que indica que el uso de las herramientas AWE con guía del profesor dentro del aula puede ayudar a que los estudiantes se interesen en el uso de las mismas y hagan uso de ellas. A su vez se observa un aumento en el promedio de confianza en el uso de las herramientas de 3.2 a 3.8.

En el análisis cualitativo de 3 preguntas abiertas que se realizaron a los participantes sobre su experiencia con la secuencia didáctica y

respecto a las observaciones hechas por los profesores, los maestros y alumnos mencionan en general que la actividad fue satisfactoria y fácil de desarrollar, así como la disposición de seguirla aplicando a lo largo del curso en diferentes actividades de escritura. A su vez se observa que las preocupaciones en relación al uso de la herramienta sin comprenderla disminuyeron (figura 3).



Figura 3. Recepción positiva de la retroalimentación AWE en la prueba piloto (ERA 02 y ERA 05).
Nota: elaboración propia.

Discusiones

La discusión de este estudio se articula en torno a la necesidad de mediación tecnológica en la retroalimentación de la escritura en inglés, particularmente en el contexto de la educación media superior en América Latina, una población escasamente explorada en la literatura.

Los hallazgos iniciales confirmaron una paradoja clave: los estudiantes de bachillerato presentan una receptividad global de moderada a alta hacia la retroalimentación, con un fuerte compromiso cognitivo (voluntad de reflexionar). No obstante, esta disposición choca con un bajo compromiso conductual, es decir, una menor tendencia a aplicar activamente las correcciones. Este patrón es consistente con el contexto académico analizado (PI 2), donde el alto número de alumnos por grupo y la carga docente resultan en una retroalimentación tardía o insuficiente. Los estudiantes perciben que el sistema privilegia la entrega sobre la corrección, lo que desincentiva la acción posterior a la retroalimentación.

Es en este vacío donde la Evaluación Automatizada de la Escritura (AWE) emerge como una solución viable. Si bien los estudiantes

mostraron una baja frecuencia de uso de estas herramientas, mantuvieron expectativas y actitudes positivas hacia su utilidad. La información cualitativa fue crucial para entender esta brecha entre actitud positiva y bajo uso: los alumnos manifestaron necesitar la guía del profesor para interpretar los comentarios de la IA, disipar el miedo a depender de la herramienta sin aprender, y asegurar que la intención del mensaje no se altere. Esto subraya la idea de que la tecnología por sí sola no es suficiente; debe ser integrada con una estrategia pedagógica que desarrolle la “literacidad en retroalimentación” (feedback literacy) del estudiante, como sugieren Geng y Razalu (2022) y Carless y Winstone (2023).

El Impacto de la Estrategia Didáctica (PI 3)

El diseño de la estrategia buscó específicamente cerrar la brecha entre el compromiso cognitivo y el compromiso conductual mediante el andamiaje docente. Al integrar Grammarly dentro de una secuencia didáctica monitoreada en el aula, se logró capitalizar la disposición positiva del estudiante hacia la AWE y abordar sus preocupaciones.

Los resultados del pilotaje demostraron que la aplicación estructurada de la estrategia generó un aumento notable tanto en el interés (un 37.8% de los participantes se mostraron “muy interesados” post-pilotaje) como en la confianza en el uso de las herramientas AWE. La reducción de las preocupaciones sobre la incomprensión de las correcciones, sumada a la percepción de utilidad inmediata (ortografía, puntuación, claridad), valida el enfoque mixto propuesto: la IA ofrece la inmediatez y personalización que el contexto masificado no permite (Tabla 1), mientras que la guía del docente provee el contexto y la reflexión necesaria. Este hallazgo concuerda con la investigación de Thi y Nikolov (2021), que destaca cómo la combinación de retroalimentación docente y automatizada complementa y refuerza el proceso de escritura.

En suma, el estudio no solo confirmó la receptividad de los estudiantes de bachillerato latinoamericanos a la retroalimentación, sino

que también propuso y probó la viabilidad de una solución pedagógica adaptada a su contexto. La estrategia didáctica actúa como un puente que transforma una actitud positiva pasiva (la percepción de utilidad) en un compromiso activo (la aplicación de las correcciones), un paso esencial para fomentar el aprendizaje autorregulado en la producción escrita de una segunda lengua.

Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación se centran en los hallazgos de las primeras etapas del estudio, que abarcan el diagnóstico, el análisis contextual y la prueba de viabilidad de la estrategia didáctica.

1. **Receptividad y contexto:** se confirma la alta receptividad de los estudiantes de bachillerato latinoamericanos hacia la retroalimentación, manifestada en un fuerte compromiso cognitivo. Sin embargo, el contexto académico (grupos numerosos y tiempos de entrega ajustados) limita el compromiso conductual, resultando en una baja aplicación de las correcciones y en una dependencia no guiada de las herramientas tecnológicas. Este hallazgo subraya la necesidad crítica de un modelo que compense las limitaciones de la retroalimentación docente en entornos masificados.
2. **Viabilidad y efectividad de la estrategia:** el pilotaje de la estrategia didáctica demostró ser una solución viable y efectiva para cerrar la brecha entre la actitud positiva hacia las herramientas AWE y su bajo uso. La integración guiada de Grammarly con la asistencia docente aumentó significativamente el interés y la confianza de los estudiantes en la retroalimentación automatizada. Este modelo dual, en donde la IA ofrece la inmediatez y el profesor el andamiaje, es fundamental para transformar la percepción pasiva de la utilidad en una práctica activa y reflexiva.
3. **Implicación práctica:** en resumen, para maximizar el potencial de la Evaluación Automatizada de la Escritura (AWE) en

la enseñanza de lenguas, es imprescindible que su implementación se haga a través de una estrategia pedagógica estructurada. Esta mediación tecnológica guiada es la clave para fomentar el aprendizaje autorregulado y la literacidad en retroalimentación, asegurando que los estudiantes de bachillerato no solo reciban correcciones, sino que las comprendan y las integren activamente en su desarrollo escrito.

4. **Proyección a futuro:** el éxito del pilotaje valida la continuación del estudio a largo plazo. Las futuras fases de la investigación se enfocarán en la aplicación de la estrategia a la muestra completa para realizar un seguimiento longitudinal que analice el impacto sostenido en la calidad de la producción escrita y en el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Referencias

- Bitchener, J. & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. & Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, 28(1), 150–163. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>
- Dabboub, A. E. (2019). *The effectiveness of comprehensive corrective feedback-direct and indirect-on EFL learners' language accuracy, structural complexity and lexical diversity*.
- Ellis, R. (2010). A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 335–349. <https://www.jstor.org/stable/44488131>
- Fu, H. & Liu, X. (2022). EFL Learner Engagement in Automatic Written Evaluation. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871707>
- Geng, J. & Razali, A. B. (2022). Effectiveness of the Automated Writing Evaluation Program on Improving Undergraduates' Writing Performance. *English Language Teaching*, 15(7). <https://doi.org/10.5539/elt.v15n7p49>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2). <http://doi.org/10.125/73474>

- Kluger, A. N. & Denisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. We argue that a considerable body of evidence suggesting that feedback intervention (FI) effects on performance are quite variable. *Psychological Bulletin*, 9(2).
- Lipnevich, A. A., Berg, D. A. G. & Smith, J. K. (2016). Toward a model of students' response to feedback. In G. T. L. Brown, & L. R. Harris, (eds.). *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment* (pp. 196–185). Routledge.
- Lipnevich, A. A. & Lopera-Oquendo, C. (2022). *RECEPTIVITY TO INSTRUCTIONAL FEEDBACK Technical Manual*. <https://orcid.org/0000-0003-0190-8689>
- Lipnevich, A. A. & Lopera-Oquendo, C. (2024). Receptivity to Instructional Feedback: A Validation Study in the Secondary School Context in Singapore. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(1), 22–32. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000733>
- Lipnevich, A. A. & Smith, J. K. (2022). Student – Feedback Interaction Model: Revised. *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101208>
- Luca Bahr, J., Höft, L., Meyer, J. & Jansen, T. (2024). Receptivity to Instructional Computer-Based Feedback (RIF): A Multistudy Validation of a German RIF Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 42(2). <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000841>
- Nguyen, H., Xiong, W. & Litman, D. (2017). Iterative Design and Classroom Evaluation of Automated Formative Feedback for Improving Peer Feedback. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 27(3), 582–622. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0136-6>
- Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D. & Henderson, M. (2022). Student agency in feedback: beyond the individual. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 47(1), 95–108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>

- Nugroho, A. & Benecia, C. (2022). Investigating the use of automated written corrective feedback to improve undergraduate efl students' writing performance. *Prosiding Konferensi Linguistik Tahunan Atma Jaya (KOLITA)* 20(20), 16-23.
- Panadero, E. & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. In *Educational Research Review*. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Sari, E. & Han, T. (2024). The impact of automated writing evaluation on English as a foreign language learners' writing self-efficacy, self-regulation, anxiety, and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(5). <https://doi.org/10.1111/jcal.13004>
- Shang, H. F. (2022). Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 4–16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Sisquiarco, A., Sánchez Rojas, S. & Abad, J. V. (2018). Influence of Strategies-Based Feedback in Students' Oral Performance. *HOW*, 25(1), 93–113. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.402>
- Thi, N. K. & Nikolov, M. (2021). How Teacher and Grammarly Feedback Complement One Another in Myanmar EFL Students' Writing. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 767–779. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00625-2>
- Tian, L., Liu, Q. & Zhang, X. (2022). Self-Regulated Writing Strategy Use When Revising Upon Automated, Peer, and Teacher Feedback in an Online English as a Foreign Language Writing Course. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873170>
- Universidad de Guadalajara. (2015). *Comunicación y aprendizaje*. Universidad de Guadalajara.

- Wang, J. & Ke, X. (2022). Integrating Machine Translation Into EFL Writing Instruction: Process, Product and Perception. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(1), 125–137. <https://doi.org/10.17507/JLTR.1301.15>
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M. & Rowntree, J. (2017). Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes. In *Educational Psychologist* (pp. 17–37). Routledge. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Zeevy-Solovey, O. (2024). Comparing peer, ChatGPT, and teacher corrective feedback in EFL writing: Students' perceptions and preferences. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3), 1–23. <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.1482>

Laura Elisa Burgos Mora

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0000-0002-5915-5977>

laura.burgos@academicos.udg.mx

elisaombu@gmail.com

Doctora en cognición y aprendizaje, docente de tiempo completo de la preparatoria 14 de la UdeG, especialista en tecnologías educativas e inteligencia artificial

Luis Gerardo Valle Cervantes

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0000-0001-6642-4381>

gerardo.valle@academico.udg.mx

vallecervantes@gmail.com

Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos, docente de la maestría en ciencia de datos, ingeniería de negocios, criminología y la preparatoria 7 de la UdeG

Sue Alicia Muñoz Mora

Universidad de Guadalajara | Guadalajara | México

<https://orcid.org/0009-0004-5905-2558>

sue.munoz8383@academicos.udg.mx

sue_amunoz@hotmail.com

Maestra en tecnologías del aprendizaje, docente de lengua extranjera de la preparatoria 12 de la UdeG

The Process of Designing a Didactic Strategy for Automated Feedback in English**Abstract**

The influence of feedback on language learning extends to student motivation, engagement, and progress in various linguistic skills, such as writing. This paper presents the methodological process followed to design a didactic strategy focused on using Automated Writing Evaluation (AWE) tools to support feedback for English texts. The study addresses gaps in the literature regarding a frequently ignored population: high school students in Latin America. The research adopts a mixed-methods approach, integrating qualitative and quantitative data through four phases: initial diagnosis, context integration based on data, strategy design and piloting, and analysis of results and conclusions. The findings underline the potential of AWE tools to improve effectiveness and acceptance through a structured classroom strategy. Results indicate that students are receptive to feedback, maintain a positive attitude towards these tools, and value teacher guidance to optimize their use, elements that underpinned the development of the strategy successfully applied in the pilot phase.

Keywords: Automated Writing Assessment; Second Language Acquisition; Receptivity of Feedback; English as a Foreign Language; Feedback Mechanisms; Writing Skills Development; Individual Factors in Feedback; Feedback and Self-Regulated Learning

O Processo de Design de uma Estratégia Didática para a Retroalimentação Automatizada em Inglês

Resumo

A influência da retroalimentação na aprendizagem de outras línguas se estende à motivação, ao engajamento e ao progresso do estudante em diversas habilidades linguísticas, como a escrita. Este trabalho apresenta o processo metodológico seguido para o design de uma estratégia didática centrada no uso de ferramentas de Avaliação Automatizada da Escrita (AAE) como suporte na retroalimentação de textos em inglês. O estudo aborda lacunas na literatura sobre uma população frequentemente ignorada: os estudantes do ensino médio na América Latina. A pesquisa adota uma abordagem de métodos mistos, integrando dados qualitativos e quantitativos por meio de quatro fases: diagnóstico inicial, integração do contexto baseada em dados, design e pilotagem da estratégia, e análise de resultados e conclusões. Os achados ressaltam o potencial das ferramentas AAE para melhorar a eficácia e a aceitação por meio de uma estratégia de sala de aula estruturada. Os resultados indicam que os estudantes são receptivos à retroalimentação, mantêm uma atitude positiva em relação a essas ferramentas e valorizam o acompanhamento docente para otimizar seu uso — elementos que fundamentaram o desenvolvimento da estratégia, aplicada com sucesso na fase de pilotagem.

Palavras-chave: Avaliação Automatizada da Escrita; Aquisição de Segunda Língua; Receptividade à retroalimentação; Inglês como língua estrangeira; Mecanismos de retroalimentação; Desenvolvimento de habilidades de escrita; Fatores individuais na retroalimentação; Retroalimentação e aprendizagem autorregulada.

Capítulo 09

Clorinda Antinao y María Huenuñir o la resistencia al silenciamiento del mapuzugun en Santiago de Chile

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). Clorinda Antinao y María Huenuñir o la resistencia al silenciamiento del mapuzugun en Santiago de Chile. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*, (pp. 211-220). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c946>



Clorinda Antinao y María Huenuñir o la resistencia al silenciamiento del mapuzugun en Santiago de Chile

Resumen

Clorinda Antinao y María Huenuñir son dos mujeres clave en la difusión del Mapuzugun en Santiago de Chile. Hablantes de mapuzugun en su infancia, ambas emigraron a la capital de Chile, un entorno donde el castellano dominaba y no encontraron oportunidad de hablar en su idioma nativo. Sin embargo, se resistieron a la pérdida siguiendo una estrategia similar: se refugiaron en la memoria, recordando conversaciones con sus mayores. A la postre, la vivencia íntima del mapuzugun en su pensamiento supuso no solo poder conservar la lengua, sino que posteriormente se dedicaron a enseñarlo, generando también valiosos materiales para su aprendizaje y revitalización.

Palabras clave: resistencia; revitalización lingüística; mapuzugun; migración.

Introducción

La migración mapuche a Santiago de Chile y a otras ciudades (Buenos Aires, Concepción, Temuco...) no es un fenómeno espontáneo, sino que se explica a partir de las campañas militares genocidas de finales del siglo XIX, las mal llamadas “Pacificación de la Araucanía” y “Conquista del Desierto”, de la que los mapuche de hoy pueden considerarse supervivientes (Canío y Pozo, 2013). A la ocupación militar le sucedió la llamada radicación, que en Chile se llevó a cabo sin cumplir la propia ley chilena que estipulaba que debían respetarse los asentamientos históricos mapuche (Pavez & Payas, 2021): en la práctica, las mejores tierras fueron repartidas a los colonos alemanes, suizos, franceses e italianos que acudieron al llamado del Estado Chileno; la ambición de algunos de esos colonos hizo que en algunos se ampliaran sus dominios a costa del ya escaso 5% de las tierras que los mapuche habían conservado respecto al periodo previo a la ocupación armada (Correa, 2021). El pueblo mapuche, próspero hasta la primera mitad del siglo XIX--recordemos que su independencia del Imperio Español había sido allá por 1641 en el Parlamento de Quilín (Bengoa, 2007)-- se vio desde finales del siglo XIX empobrecido, reducido a una economía de subsistencia, confinado en un territorio insuficiente, y obligado en muchos casos a emigrar a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida; ciudades en las que les tocaría también asumir los trabajos peor remunerados y peor valorados socialmente, además de enfrentar racismo y discriminación lingüística, lo que en muchos casos les hizo desistir de seguir hablando su lengua, algo que era promovido desde el propio sistema educativo (tanto en Chile como en Argentina) donde la enseñanza se desarrollaba en español y los niños hablantes de mapuzugun eran castigados y discriminados.

En ese contexto, el retroceso de la lengua mapuche, que había sido considerada “la lengua que corre por todo el reino de Chile” (Valdivia, 1606), fue rápido, y concluidas campañas militares se dio por supuesto su pronta extinción. Sin embargo, el aislamiento de algunas zonas rurales hizo posible que la lengua mantuviera su vigencia hasta hoy, aunque en retroceso (Gundermann et al., 2011). De algunas de esas

islas mapuchehablantes provienen nuestras protagonistas, Clorinda Antinao y María Huenuñir.

Clorinda Antinao y María Huenuñir y su lucha por el mapudungun

Clorinda Antinao (Piwüchen, CholChol, 1947) nació y creció en un entorno de habla mapuche. Ella misma nos lo cuenta:

Mi nombre es Clorinda Juana Antinao Varas, una mujer mapuche nacida y criada en la comunidad de Piwüchen, a ocho kilómetros de Chol-Chol, en la provincia de Cautín. Mi hogar fue mi primera y más querida “escuela”. Ahí, en forma oral, aprendí la historia de mi pueblo mapuche, sus costumbres, sus creencias y su hermoso idioma, el cual admiro cada día más.

Allí fui educada a orillas del fogón, fui educada con ejemplos de mi propio entorno. ¡Cómo no recordar aquellos cuentos maravillosos que reforzaron mi aprendizaje! Así aprendí a respetar nuestro planeta y todo lo que en él existe, mi vida, mis pensamientos, incluso mis juegos, estaban relacionados con él.

Aun siendo bastante pequeña, fui a una modesta escuela en la comunidad de Hueico, a dos kilómetros de mi casa, donde mi padre, Juan Antinao Pranao, era el profesor. (...) Allí todos hablábamos mapudungun (idioma de la tierra). Papá no decía nada, pero nos exigía leer y escribir en castellano, un idioma desconocido para nosotros. (...) En esa escuela éramos todos niños mapuches y todos muy amigos. Nunca escuchamos ni sufrimos discriminación alguna. (Antinao, 2014, pp. 8-9)

Excepcionalmente, Clorinda (conocida también como Clara) pudo comenzar su escolaridad en un entorno mapuchehablante y sin ningún tipo de discriminación, lo que supuso un fortalecimiento fundamental para el arraigo de su identidad y su lengua posteriormente, como veremos. Sin embargo, esto no duró mucho tiempo, al llegar

a otro colegio, nos dice, “mis compañeros wingkas (no mapuche) se burlaban de mí” (Antinao, 2014, p. 9). Es aquí donde comienza a desarrollar una estrategia de resistencia: “Al no poder defenderme, me fui dolorosamente aislando: no hablaba, o hablaba lo justo por temor a equivocarme. Aparte de conversar con otros niños mapuches en mapuzugun a escondidas, para no sufrir castigo, yo pensaba y soñaba en mi idioma” (p. 9). En el testimonio de autores como Lienlaf, que hace del silencio una posibilidad de ahondar en su ser mapuche (1989, pp. 78-79) o Alonqueo, podemos encontrar actitudes similares:

Tocó la campana y entramos a clase con los amigos mapuche, conversando en nuestro idioma. Al recreo siguiente, ya me encontré con más amigos y vecinos con quienes me puse a conversar en mapuche. No fue más; me acusaron donde la señorita profesora pues desconocía el reglamento de no hablar en mapuche, solamente el castellano. Después de este primer accidente volví a juntarme con los amigos y seguimos conversando en mapuche –pero en voz baja-. (Alonqueo, 2025, pp. 99-100)

The bell rang, and we went into class with our Mapuche friends, chatting in our language. At the next recess, I ran into more friends and neighbors, and I started talking to them in Mapuche. That was the end of it; they told on me to the teacher because I didn't know the rule about not speaking Mapuche—only Spanish. After this first incident, I got back together with my friends and we continued talking in Mapuche—but in a low voice. (Alonqueo, 2025, pp. 99-100)

En marzo de 1961, tras la muerte de su padre, Clorinda Antinao emigra a Santiago de Chile, donde “nadie quería hablar el idioma mapuche” (2014, p. 12). Sin embargo, al contrario que mucha otra gente que llegó a las ciudades conservó su lengua. Para ello profundizó su experiencia de profundización en sus raíces a través de la memoria:

Al no tener con quién hablar y sin saber qué hacer, quedé hablando sola y la mayor parte del tiempo en silencio. Conversaba conmigo misma, recordaba las grandes oratorias que alguna vez escuché en los ngillatunes y trataba de imitarlos a ellos, me hacía preguntas y me respondía en mapudungun. Así me contaba los mismos cuentos que relataba mi padre cuando pequeña y otros los inventaba. Así mantuve mi lengua. (Antinao, 2014, p. 12)

La experiencia de María Huenunñir es similar a la de Clorinda Antinao. Nacida en la comunidad de Cayu Mapu alto, en la comuna de Panguipulli en 1968, emigró a Santiago hace más de treinta años. Tal y como le sucedió a Clara Antinao, tampoco María Huenunñir encontró con quién hablar mapuzugun cuando llegó a la gran urbe chilena; y su estrategia para mantener viva su lengua fue también similar: recordar sus conversaciones con su abuelo:

Ka kuifitu ñi chezki yem feipikefuenew, inchiñ taiñ mapuche chegeiñ müley taiñ ülkantunieafel kom taiñ rakizuam, mülele llazkun taiñ mollfüñ mu, ayiwkülelu taiñ piwke ka ülkantuleayiiñ feipikefuenew feymu taiñ che rakizuamtufiñ küñe antü tañi chezkiyem feymu ta amuley tufachi zugu(...) Inchiñ taiñ kewün yafütulekey, txipaley taiñ piwke mew, feymu ta zugukey lewfü, zugukey mawizantu, zugukey kura kafey, mawün, kürüf, püchike üñüm, kullin kafey, femgechi ta choyüy taiñ kewün, feypikefuenew tañi chezkiyem; inche allkükefuiñ fey tañi nütxamkan, gülamtukukefuenew inalту күtxahwe mew fey mu ta yeneken tufachi zugu.

Y hace mucho mi difunto abuelo materno me solía decir, nosotros como mapuche tenemos que cantar nuestros sentimientos, si hay pena en nuestra sangre, cuando se alegra el corazón también estaremos cantando, me decía, así que un día pensé en mi abuelo materno y es por eso que avanza este asunto (...) Se fortalece nuestro idioma, sale desde nuestro corazón, así habla el río, habla el bosque, hablan las piedras también, la lluvia, el viento, los pajaritos, los animales también, así nació nuestra lengua, me solía decir mi abuelo materno, yo le escuchaba su

conversación, me solía dar sus consejos junto al fogón, y por eso soy portadora del canto.

Fruto de este adentrarse en la memoria de la infancia es su primer libro, *Malen mapu* (2003), que puede traducirse como muchacha del campo, que contiene varios poemas en mapuzugun, y que muestra cómo la fuente de su inspiración poética está ligada a su cultura, a su lengua y a su infancia.

Feyta müley tañi wünen kimün txipalu inaltu kütخالwe mew, gülamtukefuenew, chew amulmi norchegeaymi, yamuwünchegeaymi, feypikefuenew, yewelayaymi tami mapuche chegen, femgechi ta chew amulmi kimaymi chew ta müley mi küpalme, tami tuwün, tami folilgen, feipikefuenew, femgechi ta txe kalen, mongelepun rangintu waria mew welu nentugeken tañi kimün elkunuenew tañi chezkiyem. (Huenuñir en Aguirre, 2022, pp. 310-311)

Este es mi primer conocimiento salido de la orilla del fogón, me solía aconsejar, allá por donde vayas sé una persona recta, sé respetuosa, me decía, no te avergüences de ser mapuche, donde vayas recuerda de dónde vienes, tu origen, tus raíces, me solía decir, así voy caminando, vivo allá en medio de la ciudad, pero expreso la sabiduría que me dejó mi difunto abuelo materno.

El silencio de Clara Antinao y de María Huenuñir estaba poblado de palabras. Como los árboles en invierno, fueron ahondando sus raíces, conversando en su pensamiento con la lengua de la tierra, para después poder florecer y dar fruto, un fruto visible hoy en su producción como educadoras: materiales de aprendizaje de la lengua en diccionarios, manuales de enseñanza, poemas y canciones con pertinencia cultural para enseñar a los niños.

Conclusión

Tanto Clara Antinao como María Huenuñir fueron capaces de mantener su lengua en un entorno ajeno como Santiago donde no se hablaba, dado que hablar mapuzugun era percibido como contraproducente para lograr la integración social, por lo que muchos mapuche dejaron de hablar su lengua, confundiendo quizá asimilación con reconocimiento. Sin embargo, ambas resistieron con una estrategia similar: revivir las conversaciones con sus mayores (su padre especialmente para Clorinda Antinao, su abuelo en el caso de María Huenuñir), lo que les hizo mantener viva la memoria viva de su infancia y funcional su lengua. Esto no habría podido suceder sin un ámbito comunicativo previo -algo que en ambos casos puede tildarse de excepcional- pero tampoco sin la decisión de conservar activamente su lengua y su mundo en su pensamiento, algo que en ambos casos las llevó después al compromiso activo por transmitir su idioma, lo que ha hecho de ellas protagonistas importantes en la revitalización del mapuzugun en Santiago de Chile. Viene a demostrarse así que “Hizkuntz komunitate batek bere hizkuntza galbidetik ateratzeko erabakia hartzen duenean, berreskuratze bidearen erdia egina baitauka.” Cuando una comunidad lingüística toma la decisión de rescatar a su idioma del camino hacia la pérdida, ha hecho la mitad del camino hacia su recuperación (Garabide: 2009, p. 9).

Referencias

- Alonqueo, P. (2025). *Martín Alonqueo Piutrín tañi lakuyem, mi abuelo*. Veranada.
- Antinao, C. (2014). *Diccionario. Ta iñ Mapun Dungun. Nuestra Lengua Mapuche*. Pu Lifru Mapunche Kimün Nielu.
- Bengoa, J. (2007). *El tratado de Quilín. Documentos adicionales a la Historia de los Antiguos Mapuches del Sur*. Catalonia.
- Canío, M., Pozo, G. (2013). *Historia y conocimiento oral mapuche. Sobrevivientes de la “Campana del desierto” y “Ocupación de la Araucanía”(1899-1926)*. Lom Ediciones.
- Correa, M. (2021). *Historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén – Ceibo.
- Garabide (2009). *Euskararen berreskuratzea. Hizkuntzak biziberritzeko gako batzuk*. Gertu.
- Huenunir, M. (2003). *Malen mapu. Niña de campo*. CEDESCO.
- Lienlaf, L. (1989). *Se ha despertado el ave de mi corazón*. Editorial Universitaria.
- Pavez, J., Payas, G. (2021). *El protectorado de indígenas en Chile . Estudio introductorio y Fuentes. (1898-1923)*. Ediciones Biblioteca Nacional de Chile.

Javier Aguirre Ortiz

Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5996-0987>

jaguirre@uct.cl

jagirreortiz@gmail.com

Javier Aguirre Ortiz (Bilbao, País Vasco, 1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022) con una tesis sobre el rol del mapuzugun en la poesía mapuche, tema que sigue investigando en la actualidad.

Clorinda Antinao and María Huenuñir, or Resistance to the Silencing of Mapuzugun in Santiago de Chile

Abstract

Clorinda Antinao and María Huenuñir are two key women in the dissemination of Mapuzugun in Santiago de Chile. Speakers of Mapuzugun in their childhood, both migrated to the capital of Chile, an environment where Spanish dominated and where they found no opportunity to speak their native language. However, they resisted loss by following a similar strategy: they took refuge in memory, recalling conversations with their elders. Ultimately, the intimate experience of Mapuzugun in their thinking not only allowed them to preserve the language, but they later dedicated themselves to teaching it, also generating valuable materials for its learning and revitalization.

Keywords: Resistance; Language revitalization; Mapuzugun; Migration.

Clorinda Antinao e María Huenuñir, ou a Resistência ao Silenciamento do Mapuzugun em Santiago do Chile

Resumo

Clorinda Antinao e María Huenuñir são duas mulheres-chave na difusão do Mapuzugun em Santiago do Chile. Falantes de mapuzugun na infância, ambas emigraram para a capital do Chile, um ambiente onde o espanhol dominava e onde não encontraram oportunidade de falar sua língua nativa. No entanto, resistiram à perda seguindo uma estratégia semelhante: refugiaram-se na memória, recordando conversas com seus mais velhos. Em última análise, a vivência íntima do mapuzugun em seu pensamento não apenas lhes permitiu preservar a língua, mas posteriormente elas se dedicaram a ensiná-la, gerando também materiais valiosos para sua aprendizagem e revitalização.

Palavras-chave: Resistência; Revitalização linguística; Mapuzugun; Migração.

Alfabetización en salud mental en la educación básica: límites del enfoque informativo y condiciones para su integración pedagógica

Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Bianca Daisa Laura De La Cruz, Gilber Chura-Quispe, Jesús Wiliam Huanca-Arohuana, Elizabeth Orfelía Cruz-Laricano

Estrada-Araoz, E. G., Laura De La Cruz, B. D., Chura-Quispe, G., Huanca-Arohuana, J. W., & Cruz-Laricano, E. O. (2026). Alfabetización en salud mental en la educación básica: límites del enfoque informativo y condiciones para su integración pedagógica. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 222-243). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c947>



Alfabetización en salud mental en la educación básica: límites del enfoque informativo y condiciones para su integración pedagógica

Resumen

La salud mental de niños y adolescentes representa un tema de interés para las instituciones educativas debido a la presencia de dificultades emocionales y conductuales durante la etapa escolar. Entre las acciones desarrolladas para abordar estas dificultades se encuentra la alfabetización en salud mental, orientada al reconocimiento de los problemas de salud mental, el conocimiento sobre las formas de ayuda y las respuestas frente al malestar emocional. El objetivo del presente ensayo fue examinar los límites del enfoque informativo de la alfabetización en salud mental en la educación básica y reflexionar sobre las condiciones que favorecen su integración pedagógica en el contexto escolar. El capítulo aborda la evolución conceptual de la alfabetización en salud mental, su incorporación en las instituciones educativas y las principales limitaciones descritas en la literatura, relacionadas con el predominio de contenidos centrados en los trastornos mentales, la escasa atención a las habilidades vinculadas con la búsqueda de ayuda y las dificultades para integrar estas iniciativas a las experiencias educativas habituales. Finalmente, se desarrolla una reflexión sobre su incorporación a la vida institucional y se describe una propuesta conceptual organizada en torno a los componentes de comprensión, reflexión, acción e integración.

Palabras clave: Salud mental; Educación básica; Bienestar; Estigma social; Formación inicial docente.

Introducción

La salud mental de niños y adolescentes ocupa actualmente un lugar importante en los ámbitos educativo y sanitario debido a la frecuencia con que se presentan síntomas de ansiedad, estrés, alteraciones del estado de ánimo y otras dificultades emocionales durante la etapa escolar (McGorry et al., 2024). Según la Organización Mundial de la Salud, uno de cada siete adolescentes de entre 10 y 19 años presenta un trastorno mental, mientras que la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento figuran entre las principales causas de enfermedad y discapacidad en este grupo poblacional (World Health Organization, 2025). Estos datos muestran que la salud mental forma parte de los desafíos que enfrentan las instituciones educativas y que su atención no puede quedar al margen de las experiencias de aprendizaje.

En este contexto, las instituciones educativas ocupan una posición importante en las acciones relacionadas con la salud mental de niños y adolescentes. Los estudiantes pasan gran parte de su tiempo en estos espacios, lo que facilita la identificación y atención de dificultades emocionales, conductuales y de convivencia (Warren et al., 2024). Asimismo, las instituciones educativas reúnen condiciones que permiten desarrollar acciones de promoción de la salud mental, detectar tempranamente situaciones de riesgo y brindar apoyos oportunos (Lemberger-Truelove et al., 2026). Sin embargo, la expansión de programas escolares orientados al bienestar y al apoyo psicosocial también ha mostrado que muchas instituciones educativas no cuentan con la preparación ni los recursos necesarios para responder a estas demandas (Dabrowski et al., 2025).

La alfabetización en salud mental forma parte de muchas de las iniciativas desarrolladas en las instituciones educativas para abordar los problemas de salud mental de niños y adolescentes (Ma et al., 2023). Sin embargo, su implementación presenta limitaciones relacionadas tanto con los resultados obtenidos como con las condiciones en que estas acciones son desarrolladas. Las revisiones muestran que muchas

intervenciones mejoran el conocimiento, pero presentan resultados más débiles o inconsistentes en variables como la búsqueda de ayuda, la confianza para pedir apoyo y la modificación sostenida de actitudes (Ma et al., 2023; Nazari et al., 2023).

A ello se suman problemas de implementación, como la baja prioridad institucional, las limitaciones de tiempo, la débil articulación con el currículo y la limitada preparación de los docentes para sostener estas acciones más allá de iniciativas puntuales o de corta duración (Schäfer et al., 2025). En consecuencia, la alfabetización en salud mental suele centrarse en la transmisión de información, mientras que el desarrollo de habilidades y el trabajo sobre el estigma reciben menor atención (Asplund et al., 2025; Nazari et al., 2023).

Estas limitaciones sugieren que la alfabetización en salud mental en estudiantes de educación básica puede aportar a la promoción del bienestar y a la prevención temprana, pero su desarrollo en el ámbito escolar sigue siendo limitado cuando se reduce a contenidos informativos, se implementa de manera fragmentada y no se integra a una formación más amplia sobre cuidado, convivencia y búsqueda de ayuda. En ese sentido, el objetivo del presente ensayo es examinar los límites del enfoque informativo de la alfabetización en salud mental en la educación básica y reflexionar sobre las condiciones que favorecen su integración pedagógica en el contexto escolar.

Concepto de alfabetización en salud mental

Jorm et al. (1997), definieron la alfabetización en salud mental como el conjunto de conocimientos y creencias sobre los trastornos mentales que permiten su reconocimiento, manejo y prevención. Esta definición apareció en un momento en que se reconocían dificultades para identificar los problemas de salud mental y acceder a ayuda adecuada. El concepto puso atención en aquello que las personas saben, creen y pueden hacer frente a estas situaciones, desplazando parte del interés desde los servicios especializados hacia las capacidades de la

población para comprender y responder ante los problemas de salud mental.

La definición inicial de alfabetización en salud mental fue ampliándose con el tiempo. Jorm (2012), incorporó aspectos relacionados con el reconocimiento de los trastornos, los factores de riesgo, las opciones de intervención, las actitudes hacia la búsqueda de ayuda y las habilidades necesarias para acceder a apoyo adecuado. Posteriormente, Kutcher et al. (2016), resaltaron la acción, el apoyo a otras personas y la toma de decisiones informadas como componentes igualmente relevantes. De este modo, la alfabetización en salud mental pasó a comprender conocimientos, actitudes y habilidades vinculadas con la respuesta de las personas ante los problemas de salud mental.

Sin embargo, la forma en que este concepto ha sido llevado al ámbito educativo muestra ciertas limitaciones. Una parte importante de las intervenciones ha priorizado la transmisión de información sobre trastornos mentales, con menor atención al desarrollo de habilidades y al trabajo sobre actitudes. Las revisiones disponibles indican que este tipo de programas tiende a mejorar el conocimiento, pero presenta resultados menos consistentes en variables como la reducción del estigma o la disposición para buscar ayuda (Seedaket et al., 2020; Nazari et al., 2023). En este sentido, el incremento en el nivel de información no garantiza cambios en la conducta, lo que pone en evidencia una brecha entre saber y actuar.

Conocer información sobre salud mental no siempre modifica la forma en que los estudiantes enfrentan sus propias dificultades emocionales. Es posible reconocer algunos signos de malestar psicológico y, aun así, sentir vergüenza de hablar sobre ellos, evitar pedir apoyo o mantener ideas negativas acerca de quienes reciben atención profesional. Esta diferencia entre lo que se sabe y lo que finalmente se hace permite comprender por qué los avances observados en el conocimiento suelen ser mayores que los cambios registrados en la búsqueda de ayuda o en las actitudes frente a la salud mental (Villatoro et al., 2022; Nazari et al., 2023).

Otra limitación frecuente es que la alfabetización en salud mental suele trabajarse mediante acciones puntuales y con escasa relación con los procesos formativos regulares. Esta situación puede observarse en charlas, talleres u otras actividades aisladas que no siempre logran integrarse al currículo ni mantenerse en el tiempo (Ma et al., 2023). Como consecuencia, la salud mental suele abordarse principalmente desde una perspectiva centrada en los problemas y trastornos, mientras que su dimensión educativa recibe menor atención. Esto dificulta que forme parte de los aprendizajes vinculados con el desarrollo integral de los estudiantes.

En respuesta a estas dificultades, las actuales propuestas sobre alfabetización en salud mental han ampliado el foco más allá de la transmisión de información. Kutcher et al. (2016), señalan la importancia de incorporar habilidades socioemocionales, promover el bienestar y fortalecer la capacidad de buscar apoyo ante situaciones de malestar. Del mismo modo, las creencias y actitudes relacionadas con el estigma forman parte de este proceso, debido a su relación con la manera en que los estudiantes comprenden y enfrentan las dificultades emocionales (Villatoro et al., 2022).

La alfabetización en salud mental incorpora conocimientos, actitudes y habilidades relacionadas con el cuidado de la salud mental. No obstante, muchas intervenciones desarrolladas en las instituciones educativas continúan centradas principalmente en la información sobre los trastornos mentales, mientras que aspectos vinculados con la búsqueda de ayuda, el afrontamiento y el trabajo sobre el estigma reciben menor atención (Seedaket et al., 2020). Como consecuencia, los estudiantes pueden conocer determinados problemas de salud mental sin contar necesariamente con herramientas para responder ante situaciones de malestar emocional. Estas limitaciones plantean la necesidad de revisar la manera en que la alfabetización en salud mental es trabajada en las instituciones educativas.

Las instituciones educativas como espacio de intervención

Durante la infancia y la adolescencia, una parte importante de la vida cotidiana transcurre en las instituciones educativas. La convivencia diaria con los estudiantes permite advertir cambios en el comportamiento, el rendimiento académico y las relaciones con los demás que pueden estar asociados a dificultades emocionales (Nishimura et al., 2024). Al mismo tiempo, las actividades educativas ofrecen espacios para conversar sobre emociones, fortalecer habilidades de regulación emocional y promover la búsqueda de apoyo cuando es necesario (Kim et al., 2024). Por esta razón, las instituciones educativas mantienen una relación estrecha con distintos aspectos vinculados a la salud mental.

El desarrollo de estas acciones también enfrenta dificultades. Entre ellas destaca la sobrecarga curricular. Los programas educativos suelen concentrarse en el logro de aprendizajes, por lo que el tiempo disponible para trabajar contenidos relacionados con la salud mental resulta limitado. En numerosas ocasiones, estos contenidos reciben poca atención dentro de las actividades educativas o quedan vinculados a iniciativas puntuales que no siempre tienen continuidad (Sadler et al., 2024).

A esta situación se suma la formación inicial del magisterio. Muchos docentes no han recibido preparación específica para trabajar temas de salud mental en el aula. Ello puede generar inseguridad al abordar estas cuestiones o favorecer que se eviten durante las actividades educativas. Las limitaciones en la formación conceptual y metodológica también dificultan el tratamiento de estos contenidos y reducen las posibilidades de respuesta ante situaciones más complejas (Elyamani et al., 2024).

Otra dificultad se relaciona con la continuidad de estas iniciativas dentro de las instituciones educativas. Las acciones vinculadas a la salud mental suelen desarrollarse mediante talleres, campañas o actividades puntuales, con escasa relación con las asignaturas y la pla-

nificación pedagógica general. Esto dificulta la construcción de aprendizajes a lo largo del tiempo y limita la presencia de estos contenidos en la experiencia educativa de los estudiantes (Tasya, 2025). Aunque las instituciones educativas pueden desempeñar un rol importante en la alfabetización en salud mental, no siempre disponen de los recursos o de la orientación pedagógica necesarios para integrar estas acciones a sus prácticas educativas habituales.

Principales limitaciones en su implementación

La alfabetización en salud mental está presente en un número cada vez mayor de iniciativas desarrolladas en las instituciones educativas. Sin embargo, su aplicación muestra diferencias importantes entre lo que proponen las investigaciones y lo que ocurre en la práctica educativa cotidiana (Lyon et al., 2024). Estas diferencias pueden apreciarse en distintos aspectos relacionados con los contenidos, la formación de los docentes y las formas de implementación. Algunas de las limitaciones más frecuentes se describen a continuación.

Enfoque centrado en la información

Muchas iniciativas de alfabetización en salud mental dedican buena parte de sus contenidos a explicar qué son la depresión, la ansiedad y otros trastornos mentales. Los estudiantes pueden aprender a reconocer síntomas, identificar características generales o diferenciar algunos problemas de salud mental. Sin embargo, estas experiencias no siempre incluyen espacios para practicar formas de afrontar el malestar emocional, solicitar apoyo o responder ante situaciones que forman parte de la vida cotidiana (Ma et al., 2023). En esos casos, la alfabetización en salud mental queda asociada principalmente al aprendizaje de información y pierde parte de su sentido educativo.

Brecha entre conocimiento y reducción del estigma

Las actitudes relacionadas con la salud mental suelen mostrar cambios más modestos que los observados en el conocimiento (Asplund et al., 2025). En distintos contextos educativos todavía aparecen prejuicios, estereotipos y formas de estigmatización hacia las personas que experimentan problemas de salud mental. Estas creencias pueden influir tanto en la decisión de buscar ayuda como en las respuestas que reciben quienes atraviesan situaciones de malestar emocional. Por esta razón, la alfabetización en salud mental encuentra mayores dificultades cuando intenta abordar ideas y valoraciones que forman parte de las experiencias familiares, culturales y escolares de los estudiantes.

Intervenciones aisladas

Los talleres, campañas y otras actividades puntuales forman parte de muchas de las acciones desarrolladas en alfabetización en salud mental (Kutcher et al., 2016). Aunque pueden despertar interés entre los estudiantes, su alcance suele ser limitado cuando permanecen aisladas de las asignaturas y de las actividades educativas habituales. En estas circunstancias, los contenidos relacionados con la salud mental aparecen de forma esporádica y con pocas oportunidades para retomarlos posteriormente. Esto dificulta que los estudiantes establezcan vínculos entre esos aprendizajes y las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.

Reducción de la salud mental a los trastornos

En muchas intervenciones, la salud mental aparece asociada principalmente a la depresión, la ansiedad y otros trastornos (Tullius et al., 2025). Los contenidos suelen centrarse en los síntomas y en las características de determinados diagnósticos, mientras que el bienestar, la prevención y el desarrollo de recursos personales reciben menor aten-

ción. Esta forma de abordar el tema puede llevar a que la salud mental sea entendida solo en relación con la enfermedad. Como consecuencia, resulta más difícil vincularla con experiencias cotidianas relacionadas con el autocuidado, las relaciones interpersonales o la convivencia.

De la alfabetización informativa a la alfabetización pedagógica en salud mental

Una parte importante de las intervenciones de alfabetización en salud mental desarrolladas en las instituciones educativas se ha centrado en proporcionar información sobre trastornos, síntomas y servicios de atención. Este enfoque contribuye a mejorar el conocimiento sobre salud mental, pero muestra resultados más limitados en aspectos como la búsqueda de ayuda, la confianza para solicitar apoyo y la aplicación de lo aprendido ante situaciones de malestar emocional (Nazari et al., 2023). Como resultado, los estudiantes pueden reconocer algunos problemas de salud mental sin contar necesariamente con herramientas para afrontarlos o para responder cuando estas situaciones afectan a otras personas.

Por ello, la alfabetización en salud mental podría orientarse menos hacia la acumulación de conocimientos y más hacia el aprendizaje de acciones concretas. Reconocer síntomas es importante, pero también lo es saber expresar una preocupación emocional, pedir ayuda, acompañar a un compañero o identificar cuándo una situación requiere apoyo especializado, aspectos que han sido destacados recientemente dentro de enfoques más amplios de alfabetización en salud mental (Marinucci et al., 2025). De esta manera, la salud mental deja de abordarse como un tema informativo y pasa a relacionarse con situaciones que forman parte de la vida escolar.

La salud mental suele aparecer en las intervenciones escolares asociada principalmente a la depresión, la ansiedad y otros trastornos. Estos contenidos son importantes, pero no abarcan por completo aquello que comprende la salud mental. El bienestar, la convivencia

y el cuidado personal también forman parte de este campo. En esa línea, algunas propuestas incorporan conocimientos relacionados con el mantenimiento de una buena salud mental como un componente de la alfabetización en salud mental (Bjørnsen et al., 2019). Esta mirada acerca la salud mental a experiencias presentes en la vida cotidiana de los estudiantes y evita que sea entendida únicamente desde la enfermedad o el diagnóstico.

La tutoría, las actividades de convivencia, los proyectos institucionales y las experiencias de aprendizaje forman parte de la vida cotidiana de las instituciones educativas. En estos espacios tienen lugar conversaciones, interacciones y situaciones que permiten trabajar el reconocimiento emocional, la búsqueda de ayuda y las actitudes frente al estigma. La presencia de estos contenidos en las actividades habituales de la institución educativa evita que su desarrollo dependa exclusivamente de campañas o talleres ocasionales (Schäfer et al., 2025).

El reconocimiento emocional, la búsqueda de ayuda y las actitudes frente al estigma pueden estar presentes a lo largo de toda la educación básica. Su tratamiento no requiere espacios independientes ni actividades extraordinarias, ya que puede vincularse con situaciones que forman parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes. De esta manera, la alfabetización en salud mental se incorpora a las prácticas educativas habituales y deja de depender exclusivamente de intervenciones puntuales.

La incorporación de la salud mental a las experiencias educativas cotidianas involucra también al magisterio. En la práctica, los docentes suelen ser una de las primeras personas a quienes los estudiantes recurren cuando enfrentan dificultades emocionales. Esta realidad hace visible la necesidad de contar con orientaciones institucionales, espacios de formación y procedimientos de actuación que permitan responder adecuadamente a estas situaciones (Frei et al., 2025).

Finalmente, la alfabetización en salud mental puede generar mayores beneficios cuando forma parte de la vida escolar cotidiana. Las charlas y campañas pueden ser útiles, pero suelen tener un alcance li-

mitado si no se acompañan de oportunidades para hablar sobre salud mental, buscar apoyo y fortalecer habilidades de afrontamiento (Bale et al., 2020). Disponer de espacios para expresar preocupaciones, solicitar ayuda y recibir orientación favorece una comprensión más cercana y cotidiana de la salud mental.

Las limitaciones descritas y las alternativas planteadas en los apartados anteriores permiten avanzar hacia una propuesta orientada a ampliar el alcance educativo de la alfabetización en salud mental. En esa línea, esta puede organizarse en torno a cuatro componentes: comprensión, reflexión, acción e integración. Esta propuesta recoge los planteamientos relacionados con el reconocimiento de problemas de salud mental y el conocimiento sobre las formas de ayuda (Jorm, 2012; Kutcher et al., 2016), las creencias y actitudes asociadas al estigma (Villatoro et al., 2022; Ma et al., 2023), la búsqueda de ayuda y otras formas de respuesta ante situaciones de malestar emocional (Jorm, 2020; Marinucci et al., 2025), así como la necesidad de incorporar estos aprendizajes a las prácticas educativas habituales (Sadler et al., 2024; Schäfer et al., 2025). Esta propuesta se denomina alfabetización pedagógica en salud mental porque sitúa estos aprendizajes dentro de las experiencias educativas habituales y no únicamente en actividades informativas sobre trastornos mentales.

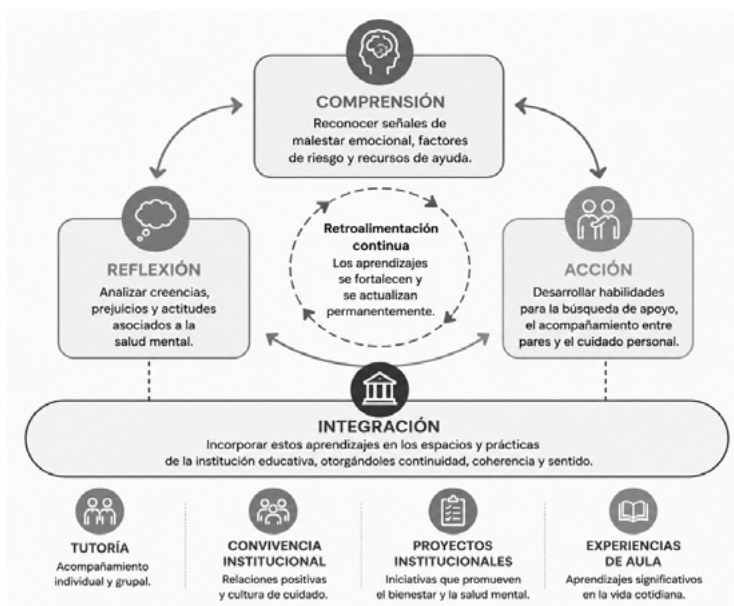


Figura 1. Propuesta conceptual de alfabetización pedagógica en salud mental en instituciones educativas.
Nota: elaboración propia.

El modelo representado en la Figura 1 se organiza en cuatro componentes. La comprensión se vincula con el reconocimiento de señales de malestar emocional, factores de riesgo y recursos de ayuda; la reflexión, con las creencias y actitudes asociadas a la salud mental; la acción, con la búsqueda de apoyo, el acompañamiento entre pares y el cuidado personal; y la integración, con el desarrollo de estos aprendizajes en espacios como la tutoría, la convivencia institucional, los proyectos institucionales y las experiencias de aula.

Por ejemplo, un estudiante puede reconocer cambios en su estado de ánimo o en el de un compañero (comprensión), cuestionar ideas estigmatizantes sobre la búsqueda de ayuda (reflexión), comunicar su preocupación a un docente o solicitar orientación (acción) y reforzar estos aprendizajes mediante actividades de tutoría o convivencia desarrolladas en la institución educativa (integración). La relación entre los componentes es dinámica, por lo que los aprendizajes asociados a cada uno pueden influir sobre los demás y desarrollarse simultáneamente durante las experiencias educativas.

Implicaciones para el ámbito educativo

La alfabetización en salud mental tiene implicaciones que trascienden la incorporación de nuevos contenidos sobre trastornos mentales o servicios de atención. Su presencia en las instituciones educativas también puede favorecer el desarrollo de habilidades para reconocer situaciones de malestar, solicitar apoyo, acompañar a otras personas y tomar decisiones relacionadas con el cuidado de la salud mental (Jorm, 2020). En consecuencia, su valor educativo no depende solo de la información que los estudiantes adquieren, sino también de los recursos que desarrollan para afrontar situaciones presentes en su vida cotidiana.

La implementación de la alfabetización en salud mental requiere continuidad y articulación con las prácticas educativas habituales. Su desarrollo resulta más viable cuando forma parte de las actividades institucionales y se mantiene a lo largo del tiempo, en lugar de depender exclusivamente de campañas, talleres o acciones ocasionales. Esta continuidad contribuye a que los aprendizajes relacionados con la búsqueda de ayuda, el cuidado personal y el apoyo entre pares puedan consolidarse progresivamente en la experiencia educativa de los estudiantes (Sadler et al., 2024; Schäfer et al., 2025).

La continuidad de las acciones relacionadas con la alfabetización en salud mental también depende del papel que cumplen los docentes dentro de las instituciones educativas. Su participación resulta importante para incorporar estos aprendizajes a las actividades habituales, relacionarlos con experiencias cercanas a los estudiantes y darles continuidad más allá de intervenciones aisladas. Para ello, las instituciones educativas requieren condiciones que respalden el trabajo docente y favorezcan el desarrollo sostenido de estos contenidos (Frei et al., 2025).

Además, la implementación de iniciativas relacionadas con la alfabetización en salud mental puede verse afectada por factores como la disponibilidad de recursos, el acceso a servicios especializados y las

características de cada contexto educativo (Harte & Barry, 2024). Las acciones desarrolladas en este campo necesitan responder a las necesidades y condiciones de las instituciones educativas donde se llevan a cabo.

Estas implicaciones muestran que la alfabetización en salud mental incluye aspectos relacionados con el bienestar, la convivencia y la participación estudiantil. Su incorporación en las instituciones educativas también permite trabajar aprendizajes vinculados al cuidado personal, las relaciones con otras personas y la búsqueda de apoyo ante situaciones de dificultad. Además, favorece una comprensión más cercana de la salud mental, vinculada a situaciones que forman parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes y no solo a la identificación de trastornos o problemas emocionales.

Conclusión

La alfabetización en salud mental se ha incorporado progresivamente en las instituciones educativas con el propósito de promover el bienestar y favorecer la identificación temprana de dificultades emocionales. Sin embargo, su aporte resulta limitado cuando se centra principalmente en la transmisión de información sobre trastornos mentales, síntomas y servicios de atención. Reconocer estas problemáticas es importante, pero ello no asegura que los estudiantes dispongan de recursos para afrontar situaciones de malestar, solicitar apoyo o acompañar a otras personas ante dificultades similares. Las limitaciones descritas se relacionan principalmente con la manera en que la alfabetización en salud mental suele incorporarse a las actividades educativas.

Las intervenciones orientadas a la alfabetización en salud mental suelen mostrar mejores resultados en el conocimiento sobre salud mental que en aspectos relacionados con la búsqueda de ayuda, el estigma o la aplicación de lo aprendido a situaciones concretas. También se reportan dificultades asociadas a acciones aisladas, una presencia limitada dentro del currículo y una atención frecuente a los trastornos mentales por encima de otros temas relacionados con el bienestar.

Los estudiantes pueden terminar percibiendo estos contenidos como información distante de las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana.

Frente a estas limitaciones, la alfabetización en salud mental incluye habilidades relacionadas con el cuidado personal, la regulación emocional, la convivencia, la búsqueda de ayuda y el apoyo entre pares. El bienestar y las relaciones interpersonales también forman parte de este campo y amplían una visión centrada únicamente en los trastornos. Su presencia en distintos espacios de las instituciones educativas acerca estos aprendizajes a situaciones que forman parte de la experiencia cotidiana de los estudiantes. La participación de los docentes y el respaldo institucional acompañan este trabajo.

Desde esta perspectiva, el bienestar, la convivencia, el cuidado personal y la búsqueda de apoyo suelen estar presentes en las experiencias que enfrentan los estudiantes dentro y fuera de las instituciones educativas. Estos temas ofrecen una oportunidad para acercar la alfabetización en salud mental a situaciones reconocibles y próximas a su realidad. En este sentido, su alcance educativo se amplía cuando se integra a experiencias relacionadas con el bienestar, la convivencia y la búsqueda de apoyo presentes en la vida cotidiana de los estudiantes.

Referencias

- Asplund, A., Kummel, M., Laaksonen, C., Erjavec, K., Sakellari, E., Santala, E., & Korhonen, J. (2025). Promoting mental health literacy of 13–16-year-old students: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(10), 1578. <https://doi.org/10.3390/ijerph22101578>
- Bale, J., Grové, C., & Costello, S. (2020). Building a mental health literacy model and verbal scale for children: Results of a Delphi study. *Children and Youth Services Review*, 109, 104667. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104667>
- Bjørnsen, H. N., Espnes, G. A., Eilertsen, M.-E. B., Ringdal, R., & Moksnes, U. K. (2019). The relationship between positive mental health literacy and mental well-being among adolescents: Implications for school health services. *The Journal of School Nursing*, 35(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/1059840517732125>
- Dabrowski, A., Hsien, M., Van Der Zant, T., & Ahmed, S. K. (2025). “We are left to fend for ourselves”: Understanding why teachers struggle to support students’ mental health. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1505077>
- Elyamani, R., Nour, O., Singh, R., Saeed, K., Musa, A., Alkubaisi, N., & Bougmiza, M. I. (2024). The effectiveness of the WHO school mental health package in promoting mental health literacy among secondary school teachers in Qatar: A randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 24(1), 1883. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-19263-6>
- Frei, J. M., Beames, J. R., Hudson, J. L., & Werner-Seidler, A. (2025). Mental health literacy of primary school teachers: A scoping review. *School Psychology Review*, 1–30. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2025.2542718>

- Harte, P., & Barry, M. M. (2024). A scoping review of the implementation and cultural adaptation of school-based mental health promotion and prevention interventions in low- and middle-income countries. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 11. <https://doi.org/10.1017/gmh.2024.48>
- Jorm, A. F. (2012). Mental health literacy: Empowering the community to take action for better mental health. *American Psychologist*, 67(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025957>
- Jorm, A. F. (2020). We need to move from ‘mental health literacy’ to ‘mental health action’. *Mental Health & Prevention*, 18. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2020.200179>
- Jorm, A. F., Korten, A. E., Jacomb, P. A., Christensen, H., Rodgers, B., & Pollitt, P. (1997). “Mental health literacy”: A survey of the public’s ability to recognise mental disorders and their beliefs about the effectiveness of treatment. *Medical Journal of Australia*, 166(4), 182–186. <https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.1997.tb140071.x>
- Kim, E. K., Allen, J. P., & Jimerson, S. R. (2024). Supporting student social emotional learning and development. *School Psychology Review*, 53(3), 201–207. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2024.2346443>
- Kutcher, S., Wei, Y., & Coniglio, C. (2016). Mental health literacy: Past, present, and future. *Canadian Journal of Psychiatry*, 61(3), 154–158. <https://doi.org/10.1177/0706743715616609>
- Lemberger-Truelove, M. E., Li, D., Kim, H., Hill, D. D., Dickson, R., & Kang, Z. (2026). School mental health interventions for adolescents: A meta-analysis of effectiveness and relevant moderators. *Adolescents*, 6(1). <https://doi.org/10.3390/adolescents6010006>
- Lyon, A. R., Connors, E. H., Lawson, G. M., Nadeem, E., & Owens, J. S. (2024). Implementation science in school mental health: A 10-year progress update and development of a new research agenda. *School Mental Health*, 16(4), 1013–1037. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09731-0>

- Ma, K. K. Y., Anderson, J. K., & Burn, A. M. (2023). Review: School-based interventions to improve mental health literacy and reduce mental health stigma—A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 230–240. <https://doi.org/10.1111/camh.12543>
- Marinucci, A., Grové, C., Allen, K. A., & Hsu, B. N. (2025). Consulting the experts: young people's experiences of a school-based mental health literacy program. *Australian Journal of Psychology*, 77(1). <https://doi.org/10.1080/00049530.2025.2478089>
- McGorry, P. D., Mei, C., Dalal, N., Alvarez-Jimenez, M., Blakemore, S. J., Browne, V., Dooley, B., Hickie, I. B., Jones, P. B., McDaid, D., Mihalopoulos, C., Wood, S. J., El Azzouzi, F. A., Fazio, J., Gow, E., Hanjabam, S., Hayes, A., Morris, A., Pang, E., Paramasivam, K., ... & Killackey, E. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. *The Lancet Psychiatry*, 11(9), 731–774. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(24\)00163-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(24)00163-9)
- Nazari, A., Garmaroudi, G., Foroushani, A. R., & Hosseinnia, M. (2023). The effect of web-based educational interventions on mental health literacy, stigma and help-seeking intentions/attitudes in young people: Systematic review and meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05143-7>
- Nishimura, T., Wakuta, M., Osuka, Y., Tsukui, N., Hirata, I., Takahashi, M., Adachi, M., Katayama, T., Aizaki, K., Sumiya, M., Kawakami, S., Iwabuchi, T., & Senju, A. (2024). Early detection of students' mental health issues from a traditional daily health observation scheme in Japanese schools and its digitalization. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1430011>
- Sadler, D., McCaughey, D., Metcalfe, A., Milaney, K., & Ronksley, P. (2024). Teaching mental health in the classroom: A mixed-methods implementation evaluation of a mental health literacy program in elementary schools. *Mental Health & Prevention*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200377>

- Schäfer, S. K., Streit, S., Schäfer, C. G., Roembell, L. B., Corneli, M., Schaubruch, L. M., Wessa, M., Lieb, K., Equit, M., Fuhr, D., & STRESS-Care Consortium. (2025). Barriers and facilitators for the implementation of preventative mental health interventions among secondary schools in high-income countries: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(12), 3713–3731. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02796-5>
- Seedaket, S., Turnbull, N., Phajan, T., & Wanchai, A. (2020). Improving mental health literacy in adolescents: Systematic review of supporting intervention studies. *Tropical Medicine & International Health*, 25(9), 1055–1064. <https://doi.org/10.1111/tmi.13449>
- Tasya, A. (2025). Emotional literacy in an era of anxiety: Integration of mental health into the elementary school curriculum. *Ludi Litterarri*, 2(2), 34–44. <https://doi.org/10.62872/05eec351>
- Tullius, J. M., Geboers, B., Hofstra, J., Korevaar, L., Reijneveld, S. A., & de Winter, A. F. (2025). Improving mental health literacy in secondary school educational professionals in the Netherlands: Adaptation of an existing intervention using Intervention Mapping Adapt. *BMC Public Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23835-5>
- Villatoro, A. P., DuPont-Reyes, M. J., Phelan, J. C., & Link, B. G. (2022). ‘Me’ vs. ‘them’: How mental illness stigma influences adolescent help-seeking behaviors for oneself and recommendations for peers. *Stigma and Health*, 7(3), 300–310. <https://doi.org/10.1037/sah0000392>
- Warren, J. M., Blount, T. N., & Belle, G. (2024). Implementing effective school-based mental health services: A guide for school counselors. *Professional School Counseling*, 28(1), 1–11. <https://doi.org/10.1177/2156759X2412837>
- World Health Organization. (2025, 1 de septiembre). Adolescent mental health. <https://n9.cl/xoiq>

Edwin Gustavo Estrada-Araoz

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú

<https://orcid.org/0000-0003-4159-934X>

gestrada@unamad.edu.pe

Edwin Gustavo Estrada-Araoz es docente universitario e investigador. Desarrolla actividades académicas relacionadas con la educación, la salud mental y las ciencias sociales. Participa en proyectos de investigación y publicación científica en estas áreas.

Bianca Daisa Laura De La Cruz

Universidad Tecnológica del Perú | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-0579-5944>

c32859@utp.edu.pe

biancalauradlc@gmail.com

Licenciada en Comunicación Social con especialidad en Periodismo y Relaciones Públicas, Magíster en Gerencia Pública y doctorando en Ciencias de la educación. Con interés en innovación educativa y entornos de aprendizaje transformadores.

Gilber Chura-Quispe

Escuela de Posgrado Newman | Tacna | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3467-2695>

gilber.chura@epnewman.edu.pe

gilberius2021@gmail.com

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de la Escuela de Posgrado Newman. Investigador RENACYT nivel II.

Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca

Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa | Arequipa | Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7353-1166>

jhuancaar@unsa.edu.pe

jeswilhuanca610@gmail.com

Investigador en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales. Es Maestro en Investigación y Docencia Universitaria y candidato a Doctor en Educación. Sus intereses académicos abarcan la ética, la epistemología, la educación y los estudios críticos sobre sociedad y poder.

Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú

<https://orcid.org/0009-0003-0266-4126>

22230024@unamad.edu.pe

Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano es investigadora. Desarrolla actividades académicas relacionadas con la salud mental y el bienestar de estudiantes y docentes. Actualmente, participa en proyectos relacionados con la promoción de la salud mental y el desarrollo socioemocional.

Mental Health Literacy in Basic Education: Limits of the Informational Approach and Conditions for its Pedagogical Integration

Abstract

Children's and adolescents' mental health is a topic of interest for educational institutions due to the presence of emotional and behavioral difficulties during the school years. Among the actions developed to address these difficulties is mental health literacy, which focuses on the recognition of mental health problems, knowledge of available sources of help, and responses to emotional distress. The aim of this essay was to examine the limits of the informational approach to mental health literacy in basic education and to reflect on the conditions that support its pedagogical integration within the school context. The chapter discusses the conceptual development of mental health literacy, its incorporation into educational institutions, and the main limitations described in the literature, including the predominance of content focused on mental disorders, limited attention to skills related to help-seeking, and difficulties in integrating these initiatives into everyday educational experiences. Finally, the chapter reflects on its incorporation into institutional life and describes a conceptual proposal organized around four components: understanding, reflection, action, and integration.

Keywords: Mental health; Basic education; Well-being; Social stigma; Initial teacher education.

Alfabetização em Saúde Mental na Educação Básica: Limites da Abordagem Informativa e Condições para sua Integração Pedagógica

Resumo

A saúde mental de crianças e adolescentes representa um tema de interesse para as instituições educacionais devido à presença de dificuldades emocionais e comportamentais durante a etapa escolar. Entre as ações desenvolvidas para abordar essas dificuldades encontra-se a alfabetização em saúde mental, orientada ao reconhecimento dos problemas de saúde mental, ao conhecimento sobre as formas de ajuda e às respostas frente ao mal-estar emocional. O objetivo deste ensaio foi examinar os limites da abordagem informativa da alfabetização em saúde mental na educação básica e refletir sobre as condições que favorecem sua integração pedagógica no contexto escolar. O capítulo aborda a evolução conceitual da alfabetização em saúde mental, sua incorporação nas instituições educacionais e as principais limitações descritas na literatura, relacionadas ao predomínio de conteúdos centrados nos transtornos mentais, à escassa atenção às habilidades vinculadas à busca de ajuda e às dificuldades para integrar essas iniciativas às experiências educativas habituais. Por fim, desenvolve-se uma reflexão sobre sua incorporação à vida institucional e descreve-se uma proposta conceitual organizada em torno dos componentes de compreensão, reflexão, ação e integração.

Palavras-chave: Saúde mental; Educação básica; Bem-estar; Estigma social; Formação inicial docente.

La experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior

*Guiana Fernández de Lara López, Laura Esther García
Gómez, Rosa Angélica Manjarrez Díaz, Eduardo Meza
Sánchez, Daniel Cruz Duran*

Fernández de Lara López, G., García Gómez, L. E., Manjarrez Díaz, R. A., Meza Sánchez, E., & Cruz Duran, D. (2026). La experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 245-267). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c948>



La experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral: una estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior

Resumen

La educación superior enfrenta el desafío de formar profesionistas capaces de responder a las exigencias de un mercado laboral cada vez más dinámico, complejo y competitivo. En este contexto, las universidades de educación superior buscan nuevas formas de enseñar tomando en cuenta que el aprendizaje no solo se basa en el desarrollo del conocimiento sino también en el de habilidades y el aprendizaje a partir de la práctica ha cobrado relevancia al favorecer la integración de conocimientos teóricos con situaciones cercanas a la realidad profesional. Entre estas estrategias, los simuladores laborales se han consolidado como herramientas innovadoras que permiten a los estudiantes desarrollar competencias profesionales en entornos seguros y controlados. El presente artículo tiene como objetivo analizar la experiencia de estudiantes universitarios en un simulador laboral. Para ello, se realiza una revisión teórica y el análisis de resultados sobre tres ejes centrales: el aprendizaje en la educación superior, el simulador como estrategia formativa y las experiencias de estudiantes universitarios que participaron en un simulador laboral. A través de un análisis cualitativo se analizaron las opiniones de 15 estudiantes que participaron en el proyecto durante 6 meses. Se destacan sus vivencias con relación a la comprensión de las actividades que se llevan a cabo en el simulador laboral, las áreas de mejora, los beneficios y la visión general del proyecto. Estos hallazgos subrayan a los simuladores laborales como una experiencia favorable y se deja a reflexión considerar evaluar el mismo desde diversas perspectivas con el fin de seguir mejorándolo y adaptándolo a las necesidades del entorno.

Palabras clave: Modelo educacional; Desarrollo de Habilidades; Estudiante Adulto; Enseñanza pública; Aprendizaje Activo.

Introducción

El mercado laboral altamente competitivo, obliga hoy en día a un permanente desarrollo y adecuación de las competencias, necesidades y cambios del entorno (Carbajulca, 2023). Las organizaciones enfrentan como un caso crítico, la contratación de personal idóneo que cumpla con las competencias requeridas para el perfil del puesto; por ello, como prioridad, se deben elaborar planes de estudios universitarios cónsonos con las demandas de la realidad (Álvarez-Armas, 2024).

Dichas competencias no solo se refieren a las competencias técnicas de cada profesión sino también a las competencias genéricas o habilidades blandas que de acuerdo a Ordoñez et al. (2024), permiten preparar a los estudiantes no solo para el presente, sino para futuros roles laborales aún no definidos, fomentando una mentalidad flexible y orientada hacia la innovación y que conduce a una transición exitosa de los estudiantes hacia el mercado laboral.

De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2020 como se citó en Ordoñez et al., 2024), enfatizan que “las competencias necesarias para el éxito profesional están en constante evolución, y que las instituciones deben mantenerse al día con estas tendencias” (p.11). Además, el autor señala que:

Dado que las demandas del mercado laboral evolucionan rápidamente, es crucial que las instituciones mantengan flexibilidad y capacidad de respuesta para actualizar sus programas alineando los currículos educativos con las demandas cambiantes del entorno laboral, en un contexto donde las habilidades blandas y técnicas son igualmente valoradas. (p. 12)

El objetivo del antiguo modelo de formación se basaba solo en asegurarse que el estudiante adquiriera los conocimientos para poder determinar si había aprendido o no. Ahora con el nuevo modelo basado en competencias las universidades deben comprobar si los estudiantes han adquirido las competencias profesionales suficientes du-

rante su formación inicial, es decir, si el progreso de la adquisición de las mismas es correcto (Ruiz y Berbejo, 2021).

En concordancia con lo anterior se puede considerar que la educación superior actualmente se encuentra en un reto importante que consiste en la modificación e innovación de su enseñanza obligando al docente a actualizar sus modelos de formación donde no solo se limite a la transmisión de conocimientos, sino que permita el desarrollo de nuevas habilidades y actitudes a los estudiantes para resolver situaciones reales que se encontraran en su vida profesional futura.

Ordoñez et al. (2024), también señala que

uno de los modelos de formación que actualmente se están utilizando tiene que ver con el aprendizaje en el trabajo (Work-Based Learning, WBL) la cual es una estrategia eficaz para reducir la brecha entre el conocimiento académico y las habilidades requeridas en el mundo laboral. (p. 3)

Estas estrategias permiten al estudiantado desarrollar habilidades para resolver problemas en una situación lo más cercanamente posible a la real, desarrollar su pensamiento crítico, la capacidad para resolver problemas y la habilidad de tomar decisiones las cuales son competencias esenciales en cualquier ámbito profesional.

Desde una perspectiva pedagógica la simulación, es considerada una alternativa del aprendizaje en el trabajo y algunos de los beneficios que se obtienen de ella es impulsar a los estudiantes a integrar conocimientos, habilidades y actitudes, generando así una experiencia de aprendizaje significativa. Además, fomenta la evaluación formativa y la retroalimentación, elementos esenciales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, motiva la reflexión sobre el propio rendimiento y la planificación de acciones para fortalecer o mejorar el desempeño en eventos futuros (Hidalgo et al., 2025).

En este mismo orden, Carvajal et al. (2021), consideran que la estrategia de simulación debe considerarse como una alternativa formativa versátil, aplicable en diversos cursos para abordar temas específicos o como actividad evaluativa ya que resulta valiosa para el entrenamiento de habilidades operativas que requieren práctica repetitiva para su consolidación.

De acuerdo a Moncada et al. (2023), otros beneficios de la actividades simuladas tienen que ver con los siguientes: son una práctica distribuida la cual mejora la retención y permite la reflexión de lo aprendido, promueven una práctica estructurada la cual consiste en un entrenamiento con objetivos claros y específicos, desarrollan una práctica deliberada que influye en un dominio más experto, permiten el entrenamiento de otras habilidades (técnicas, cognitivas, y de comportamiento), funcionan como una formación flexible e individualizada (cada uno interpreta su propia experiencia) y desarrollan un aprendizaje basado en problemas y destrezas para demostrar su dominio en alguna actividad.

Si bien la mayoría de los autores que han llevado prácticas simuladas concluyen en que la misma tiene más beneficios que repercusiones es importante también considerar y analizar las experiencias no desde la perspectiva de quien elabora y aplica el simulador sino de quienes participan dentro de él en este caso los estudiantes, ya que son los que tienen la experiencia directa, quienes se enfrentan a los desafíos y que pueden también detectar las áreas de mejora de los simuladores y finalmente la eficacia de los mismos. Dichas experiencias pueden ayudar no solo a mejorar el modelo o proyecto del simulador, sino también a identificar el impacto emocional, el diseño instruccional, si se torna complejo o necesita un ajuste en la mejora del aprendizaje, la validación de la transferencia de conocimientos es decir si pueden complementar la teoría con la práctica y si ofrece una retroalimentación directa o no.

El aprendizaje en la educación superior

Aprendizaje experiencial

Realizar actividades prácticas en cualquier etapa de la carrera universitaria suele ser un gran motivador para la formación del estudiante, además de prepararlos para llevar a cabo un buen desempeño en su vida profesional futura.

En la actualidad, las exigencias profesionales del mercado laboral demandan altos estándares de la capacidad de desenvolvimiento del profesionista egresado, por lo que es óptimo que el estudiante desarrolle habilidades que contribuyan a la aplicación de conocimiento antes de su egreso, dicha exigencia implica que el aprendizaje latente debe de ser demostrado puntual y correctamente en la práctica antes de que el joven egrese, dándole un valor mayor a ese profesionista muy por encima de aquellos que no tienen ningún tipo de experiencia, y sobre aquellos que aún no han tenido la oportunidad de probar en su ejercicio el aprendizaje académico almacenado, y mucho menos de pulir o hacer correcciones a dicho aprendizaje.

Lo anterior destaca, la importancia de lograr que el alumno interactúe con su entorno y las problemáticas que están relacionadas directamente con su profesión, lo que le otorga herramientas para resolver las diversas situaciones, cuando ya se encuentre en su ejercicio profesional. Del Pino (2020) señala que, el aprendizaje experiencial es una forma natural de acceder al conocimiento significativo, donde el alumno es motivado, y consigue sus metas académicas a través de la exploración, la experimentación y la observación, y enfatiza la cita de Albert Einstein que dice “El aprendizaje es experiencia, todo lo demás es información.”

Sin embargo, es difícil lograr un aprendizaje significativo cuando la información teórica no conecta con experiencias previas del individuo, y cuando esta llega de forma arbitraria sin ningún tipo de co-

nexión o anclaje a su realidad. Si bien es posible obtener aprendizaje cuando la información es cien por ciento teórica, esta quedará almacenada por un tiempo indefinido corriendo el riesgo de ser eliminada de este sistema operativo denominado memoria por considerarse de poca relevancia. Por esta razón, la práctica, es un reforzador de aquello que se encuentra almacenado en nuestra memoria y que pule el contenido de dicha información perfeccionándose a detalle, además al tener más experiencia la información teórica consigue un mejor anclaje para ser retenida y en su momento ser aplicada.

Actualmente, el aprendizaje activo ha tenido mucho auge, pues es considerado una forma eficaz de aprender. “Este tipo de aprendizaje se basa en la idea de que el conocimiento no se adquiere únicamente escuchando, sino haciendo, reflexionando y aplicando lo aprendido en contextos reales” (Ortiz et al., 2026, p. 42).

De igual forma Ortiz et al. (2026), señalan los múltiples beneficios del aprendizaje activo donde sobresale el incremento de la comprensión y retención del conocimiento, del pensamiento crítico, de las habilidades comunicativas y sociales, así como, del aprendizaje más práctico y aplicado sin dejar atrás el fomento a la motivación del estudiante.

En el nivel superior, los proyectos llevan implícito un aprendizaje experiencial totalmente activo, en estos el estudiante tiene la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos teóricos, apreciar la realidad del entorno, resolver problemáticas, desarrollar sus habilidades sociales, tomar decisiones, ejercer liderazgo, aumentar sus aptitudes y modificar si es necesario sus actitudes para salir adelante de los retos presentados. Lo anterior lo pone por encima de aquel estudiante que conserva la incertidumbre de enfrentarse por primera vez a estos retos en el mercado laboral.

Constructivismo

Los conocimientos no se construyen ni se difunden de forma pasiva, las cogniciones tienen que ser movidas, los comparativos deben de

existir, el análisis tiene que estar presente, es la experiencia, la generación de recuerdos, la interacción con el medio, con las personas, lo que fomenta la adherencia del aprendizaje.

El constructivismo permite que el aprendizaje sea más dinámico y adaptado a la realidad del estudiante. Al considerar sus conocimientos previos, se facilita la comprensión de nuevos contenidos y se promueve una mayor participación en clase. Esto también ayuda a que el estudiante desarrolle habilidades como el análisis, la reflexión y la autonomía, lo que mejora su desempeño académico. (Ortiz et al., 2026, p. 48)

El aprendizaje activo es acertar y celebrar en la práctica, pero también es equivocarse, reconocer los errores y corregir. En la práctica el estudiante es expuesto de manera constante a estas situaciones, refuerza los aciertos y corrige los errores, haciendo que este vaya puliendo aquellas funciones implícitas en su desarrollo profesional.

En contraste a lo anterior, el estudiante en el aula memoriza la información teórica y al aplicar una evaluación si llegase a tener errores, es seguro que no podrá corregirlos sobre el mismo examen. Es en el constructivismo donde el estudiante desarrolla su propio conocimiento y el aprendizaje activo es un trampolín para esta construcción.

Aprendizaje contextualizado

Cuando en el aprendizaje predomina la práctica, el aprendizaje se vuelve contextualizado, el estudiante se prepara para ejercer en su entorno, aprende a conocerlo, conoce las limitaciones que este le brinda, pero también conoce las oportunidades que puede aprovechar esto le otorga crecimiento y le ayuda a tomar mejores decisiones.

Mayorga y Tibán (2024), señalan que “El aprendizaje contextualizado busca conectar el conocimiento teórico con situaciones prácticas

relevantes, fomentando una comprensión más profunda, el desarrollo de habilidades transferibles y la motivación de los estudiantes ” (p.88).

Además, Chibás-Creagh y Navarro (2020), enfatizan que este tipo de aprendizaje no se limita a lo acontecido en el aula, más bien se encuentra asentado por la presentación de situaciones específicas ambientales más que por teorías, donde el conocimiento es producto de dichos estímulos.

Por todo lo anterior, el estudiante, al conocer el entorno se vuelve más seguro de su proceder, la toma de decisiones es más acertada, la incertidumbre disminuye y el desarrollo profesional se vuelve más efectivo.

El simulador como estrategia formativa.

Diferencia entre prácticas y estudios de caso.

La simulación en la educación superior constituye una estrategia formativa que trasciende las prácticas tradicionales, al permitir experiencias inmersivas que fortalecen la transferencia de conocimientos y habilidades en contextos sociales y de la salud (García-Perez y Varea, 2025). Las simulaciones pedagógicas en mundos virtuales favorecen la formación inicial docente, al potenciar la reflexión crítica y la capacidad de adaptación frente a escenarios educativos complejos, mediante una adecuada implementación es importante para garantizar la calidad y pertinencias de las experiencias para la formación de los estudiantes (Badilla-Quitana y Sandoval-Henriquez, 2024; Olvera Cortés et al., 2023).

Por lo que, los simuladores en la enseñanza se han consolidado como herramienta que promueve el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, debido a que su aplicación en actividades académicas facilita la compensación de contenidos y la construcción de conocimiento, mediante la resolución de problemas reales para favorecer su aprendizaje. Estos entornos no deben considerarse únicamente como

complementos tecnológicos, sino como modelos educativos centrados en el estudiante, que impulsan su autonomía, capacidad reflexiva e integridad, siempre que cuenten con un diseño instruccional coherente y el respaldo tanto docente como institucional (Barrada-Arenas, 2023; Montenegro y Vinueza, 2025).

Estas herramientas educativas se deben reconocer como una estrategia pedagógica que impulsa la construcción de conocimiento mediante la interacción directa con situaciones específicas. Este enfoque se articula en la experiencia, conocimiento del proceso, observación reflexiva en marcos teóricos para generar comprensión estructurada y transferible, y la experimentación activa, que consolida lo aprendido al aplicarlo en nuevos contextos, para promover la aplicación del conocimiento en escenarios diversos (Macías Alvarado y León Piedra, 2024).

Entonces, la necesidad creciente de vincular el conocimiento académico con problemáticas sociales ha impulsado el uso de tecnologías como los simuladores para recrear escenarios realistas en los que los estudiantes toman decisiones fundamentadas en marcos teóricos previamente estudiados. Estas herramientas fortalecen la autonomía intelectual y favorecen el desarrollo de competencias clave para intervenir en contextos diversos y dinámicos. De este modo, el aprendizaje se convierte en una experiencia situada y significativa, adaptada a los retos contemporáneos del ámbito profesional (Oviedo Guevara y Estada Albeño, 2023).

Componentes del simulador

La implementación de simuladores en la educación superior permite tener un impacto positivo observable en aspectos cognitivos, conductuales y afectivos; su efectividad depende del diseño pedagógico, de la integración curricular y de la orientación proporcionada por el docente. A pesar de sus beneficios, la simulación puede verse limitada por los requerimientos tecnológicos, los costos de implementación y las dificultades para reproducir completamente la complejidad de

los contextos profesionales reales (Wu et al., 2022), sumando a que la efectividad de los simuladores depende en gran medida de su diseño instruccional, ya que escenarios excesivamente complejos o con escasa orientación pueden generar sobrecarga cognitiva y afectar el aprendizaje del estudiante (Chernikova et al., 2023).

Dentro de los componentes del simulador, por lo tanto, se debe considerar una plantilla que permita tener el diseño del escenario del simulador con los objetivos, roles y recursos, para permitir la planeación de la pedagogía que se va aplicar, así como la coherencia entre los elementos del proceso formativo. Es importante la planificación y evaluación contumaz de los escenarios para garantizar el desarrollo de competencias técnicas y no técnicas en los participantes. (Gómez-López et al, 2018; Morales-López et al., 2017). Se debe hacer énfasis en el papel del técnico en simulación como componente esencial del escenario, con lo que impacta directamente en la calidad de la experiencia formativa (Olvera-Cortés et al., 2023).

Competencias desarrolladas

Los simuladores permiten la recreación de casos que favorecen la comprensión práctica y el desarrollo de competencias argumentativas (Cobos Russi y Garzón Alvarez, 2022). Por medio de lo cual se fortalecen las competencias técnicas, al permitir la interacción con entornos interactivos que mejoran la práctica y preparación de los estudiantes (Yaguache Malia et al., 2025). Con este tipo de herramientas se impulsa el desarrollo de competencias digitales, esenciales para la integración de tecnologías en procesos de enseñanza-aprendizaje (Hernández Briseño, 2026). Desarrollando las competencias blandas, como la comunicación y el liderazgo; las cuales son parte importante de los futuros profesionales para encontrar empleo, como parte integral de su formación educativa (Infante-Alcántara et al., 2023).

Es importante considerar que la enseñanza no debe limitarse a la transmisión de información, sino que debe estimular en los estudiantes la capacidad de analizar, criticar y reflexionar sobre su aprendizaje,

que le permita reconocer que cada persona construye su conocimiento a partir de experiencias y significados propios. Considerando, el uso de simuladores ha demostrado mejorar el rendimiento académico, fortalecer su confianza, desarrollar la competencia tecnológica, permitiendo transferir el conocimiento a través de escenarios reales y promueve el desarrollo de competencias prácticas (Agüero y Dávila, 2024).

Experiencias de los estudiantes universitarios en un simulador laboral

En el contexto de la formación de los estudiantes de la licenciatura en psicología de la terminal laboral y los estudiantes de la licenciatura en administración existen actividades como lo es la entrevista de selección, las evaluaciones psicométricas y la resolución de problemas que difícilmente se pueden aprender sin la práctica de las mismas, por lo que la simulación resulta relevante para el desarrollo de habilidades, actitudes y retención del conocimiento de dichas actividades.

El presente estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de los estudiantes universitarios que realizan prácticas y/o servicio social, este modelo de simulación con enfoque laboral, consistió en cuatro actividades importantes: capacitación, aplicación de la entrevista laboral con la metodología STAR (situación, tarea, acción y resultado, por sus siglas en inglés), aplicación de pruebas psicométricas en el software PSICOWEB (Terman Merrill, Inteligencia Emocional de R. Cooper y Moss) y la interpretación de los resultados obtenidos en un informe general. En el proyecto los estudiantes de ambos programas académicos fungieron como reclutadores y los candidatos eran estudiantes externos al proyecto.

Metodología

Se realizó una investigación cualitativa fenomenológica con técnica narrativa cuyo propósito fundamental fue describir, comprender e interpretar las experiencias vividas por los estudiantes en el simulador laboral como parte de su servicio social y/o prácticas profesionales.

La nube permite reconocer la frecuencia de la aparición de palabras en la redacción de experiencias de los estudiantes participantes en el simulador laboral, las cuales se muestran a continuación como categorías.

Categoría 1: actividades que se llevan a cabo en el simulador laboral

Las experiencias de aprendizaje relacionadas a las actividades que se llevaron a cabo en el simulador se relacionan con la aplicación de la entrevista la cual fungió como una experiencia directa, vivencial, así como exploratoria y descubridora de habilidades en los estudiantes. Así mismo, con relación a las pruebas psicométricas estas pudieron brindarles la evaluación objetiva que permitió comparar entre sus percepciones y experiencias y los resultados obtenidos en dichas pruebas completando la evaluación de una manera más integral.

Categoría 2: áreas de mejora

Se reconocen áreas de mejora personales y en el proyecto. En las áreas de mejora de los estudiantes se detectaron la poca habilidad para aplicar entrevistas, interpretar resultados y manejar la frustración cuando un candidato no se presentaba o no continuaba en el proceso.

En las áreas de mejora del proyecto los estudiantes consideran importante buscar diferentes estrategias para conseguir candidatos, para difundir el proyecto y desarrollar reuniones más subsecuentes con los estudiantes que fungen como reclutadores (practicantes y prestadores de servicio).

Por otra parte, se detectaron fallas en el software (PSICOWEB) el cual en algunas ocasiones no funcionaba o se reiniciaba regresando al candidato a iniciar de nuevo la evaluación de las pruebas psicométricas.

Y finalmente la capacitación que se les brindó consideran necesario dedicar más tiempo a la aplicación de la entrevista como práctica y a la interpretación de los resultados obtenidos en esta.

Categoría 3: beneficios del simulador

Dentro de los beneficios que pudieron encontrar los estudiantes en el simulador consideran que es una experiencia buena, valiosa, enriquecedora, permite crecer y prepararse. Abona a la psicología laboral, siendo una inducción a este mundo y una experiencia formativa. Se desarrolla el crecimiento personal como profesional, así como ayuda a reconocer fortalezas y debilidades, disminuye la inseguridad y permite practicar el conocimiento adquirido en la licenciatura.

Reconocen lo que implica ser un reclutador, la importancia de organizarse (autogestión) de manera personal, cumplir cada parte del proceso y, que el éxito del proyecto también depende de la disposición y compromiso del candidato.

Se comprendió mejor el rol del entrevistador y los procesos de reclutamiento y selección, se desarrollaron habilidades como observación, comunicación y evaluación objetiva. Además, se aprendió a enfrentar situaciones reales del ámbito laboral y reflexionar sobre áreas de mejora del propio desempeño. Por último, les permitió conocer el perfil y las habilidades de los candidatos.

Categoría 4: visión del proyecto en general

Finalmente, con relación a la visión del proyecto en general los estudiantes la evaluaron como una experiencia positiva e importante en su formación profesional, así como útil para el acercamiento laboral. Les permitió equivocarse, mejorar y aprender y esto fue posible a través de su práctica, además de aplicar y reforzar los conocimientos previamente adquiridos en clase. Esto les ayudó a adquirir mayor con-

fianza, autoconocimiento y retroalimentación del propio desempeño como reclutadores y también para los que fungieron como candidatos ya que les pudieron conocer sus habilidades.

Conclusiones y recomendaciones

Sin duda alguna el aplicar una innovación pedagógica implica una serie de riesgos y aprendizajes, así como de cambios en pro de una mejora constante, aplicar una técnica pedagógica como lo es un simulador laboral deja para un futuro considerar en primera instancia que el proyecto no solo lo crean los docentes a cargo del mismo, sino lo van puliendo los estudiantes que forman parte de él.

A pesar de la percepción general positiva que tuvieron los estudiantes respecto al simulador laboral se pudieron rescatar también algunas áreas de oportunidad con relación al contenido y gestión del proyecto, y es importante resaltarlos para tomarlos en cuenta en futuros momentos de aplicación del simulador. Estas se basan en el objetivo claro del proyecto, la capacitación adecuada, la práctica de la actividad antes de llevarla a cabo, el proceso para reclutar candidatos y la promoción del proyecto.

Si bien el simulador, les otorga a los estudiantes el conocimiento y práctica de la actividad, el análisis intrínseco de sus propias habilidades y áreas de mejora, así como mayor seguridad en su quehacer, es esencial considerar también el papel activo del docente involucrado en el simulador para otorgar el feedback necesario cuando el estudiante lo requiera (González-Vázquez et al., 2025).

Estos hallazgos sugieren que los simuladores como práctica para estudiantes en psicología y administración pueden constituir un complemento valioso en su formación.

Finalmente, así como son útiles las experiencias de los estudiantes en el simulador laboral, también sería beneficioso considerar las experiencias de los docentes involucrados y los candidatos que participaron en él. Esto con el fin de que la evaluación y pertinencia sea a

360° permitiendo seguir mejorándolo a partir de todas las perspectivas y escenarios.

Referencias

- Álvarez-Armas, R. A. (2024). Desarrollo de competencias laborales en estudiantes universitarios. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), 205-221. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3214>
- Badilla-Quintana, M. G., y Sandoval-Henríquez, F. J. (2024). Estudio de caso: experiencia de estudiantes en formación inicial docente en simulaciones de prácticas pedagógicas en un mundo virtual. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3554>
- Barradas-Arenas, U., Cocón-Juárez, J., Pérez-Cruz, D., y Vázquez-Aragón, M. del 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>
- Carbajulca-Milla, M. . (2023). Perfil de competencias y empleabilidad desde la perspectiva del egresado en turismo. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 10(1), 84-93. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2023v10n1.008>
- Carvajal, L., Cano, N., y Jaramillo, P. (2021). La simulación como estrategia didáctica: experiencia del programa instrumentación quirúrgica. *Cuadernos de educación en salud*, 1(2). 1-29.
- Chernikova, O., Holzberger, D., Heitzmann, N., Stadler, M., Seidel, T., & Fischer, F. (2023). Where salience goes beyond authenticity: A meta-analysis on simulation-based learning in higher education. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 38(1-2). <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000357>
- Chibás-Creagh, M. & Navarro-García, G. (2020), El aprendizaje contextualizado de la Biología I de Secundaria Básica. *Luz*, 19(3), 81-90.
- Cobos Russi, D. P. y Garzón Álvarez, M. A. (2022) *Simulación escénica: Una conexión entre el teatro y el derecho*. Universidad El Bosque.

- Del Pino Ordóñez, M. (2020). Aprendizaje experiencial, interiorizar haciendo. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 17.
- González-Vázquez, A., Martín-Ríos, R., y Carrera, P. (2025). Innovación docente a través del uso de simuladores virtuales en la formación en psicología: experiencias y posibilidades. En *Educación, tecnología emergente y conciencia global* (pp. 2109-2120). Editorial Dykinson.
- García-Pérez, D., y Varea, E. (2025). *La simulación en educación universitaria: casos prácticos en contextos educativos, sociales y de la salud*.
- Gómez-López, L., Tena-Blanco, B., Bergè-Ramos, R., Coca-Martínez, M., Forero-Cortés, C., y Gomar-Sancho, C. (2018). Nueva plantilla para diseñar escenarios de simulación: interrelación de elementos en un vistazo. *Educación Médica*, 19(3), 350-359. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.001>
- Hernández Briseño, M. Á. (2026). Competencias digitales: una propuesta a partir del uso del modelaje y la simulación educativa. *Revista RedCA*, 9(25), 52-87.
- Hidalgo-Cajo, B., Hidalgo-Cajo, I., Montenegro-Chanalata, M., y Hidalgo-Cajo, D. (2025). Simulación virtual como estrategia didáctica en la enseñanza de la farmacología clínica en la educación médica. *Revista Lasallista De Investigación*, 22(1), 164-181. <https://doi.org/10.22507/rli.v22n1a3666>
- Infante-Alcántara, L., Araiza-Vázquez, M. J., y López-Pérez, J. F. (2023). Competencias blandas que influyen en la empleabilidad laboral de profesionistas egresados de ingeniería de una universidad del Norte de México. *Formación Universitaria*, 16(2). 1-12. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000200001>
- Macías Alvarado, J. M., y León Pírela, A. R. (2024). Modelo didáctico basado en el aprendizaje experiencial para el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial. Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 5(6), 51 - 66.

- Mayorga Román, M. G., y Tibán Huilca, S. F. (2024, julio-septiembre). Impacto de una estrategia contextualizada en la enseñanza de unidades de masa y volumen. *Educación Química*, 35(3). 86-101.
- Moncada, A., García, R., Rodríguez M., V. I., Fernández, A., Varela, C. L., y Terán, A. J. (2023). La simulación como herramienta de enseñanza y aprendizaje quirúrgico. *Revista Venezolana de Cirugía*, 76(2), 120-125. <https://doi.org/10.48104/rvc.2023.76.2.14>
- Montenegro Montenegro, D. E., Vinuesa Beltrán, R. M., y Morales Roalino, V. F. (2025). Uso de simuladores virtuales como herramienta de aprendizaje activo en entornos educativos universitarios. *Technology Rain Journal*, 4(1). 1-21. <https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e75>
- Morales López, S., Ávila Juárez, S.A., Daniel Guerrero, A.B., Carrasco, F.M., Olvera Cortés, H.E., Ortiz Sánchez, A.G. y Strassburger Lona, K. (2017) ¿Cómo se construyen los escenarios para la enseñanza basada en simulación clínica? *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 60(1).37-45.
- Olvera Cortés, H. E., Ortiz Sánchez, A. G., Barona Nuñez, A. V., y Hernández Gutiérrez, L. S. (2023). Situación actual del rol del técnico en simulación en México. *Revista de Simulación en Ciencias de la Salud*, 1. <https://doi.org/10.22201/fm.30617243e.2023.1.11>
- Ordoñez Reino, B. K., Verduga Solórzano, M. N., Carchi Ramón, S. D. R., Bonete León, C. L., Pazmiño Albán, A. S., y Cabascango Barros, T. I. (2024). Educación y trabajo: preparando a los estudiantes para el mercado laboral. *South Florida Journal of Development*, 5(9), 2-12. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n9-050>
- Ortiz Ortiz, N. V., Jaramillo Mediavilla, K. M., Jaramillo Mediavilla, L. G., Jaramillo Mediavilla, S. J., y Lapo Fernández, J. M. (2026). *Innovación educativa y aprendizaje activo. Cómo transformar el aula y motivar a los estudiantes*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.442>

- Oviedo Guevara, L. G., y Estrada Albeño, C. del C. (2023). Simuladores sociales en el aprendizaje para la empleabilidad. *Realidad y Reflexión*, 56, 266–279. <https://doi.org/10.5377/ryr.vii56.15783>
- Ruíz-Melero, M., y Berbejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en educación superior. *Revista AMAzónica*, 1(13), 228–249.
- Wu, Q., Wang, Y., Lu, L., Chen, Y., Long, H., & Wang, J. (2022). *Virtual simulation in undergraduate medical education: A scoping review of recent practice*. *Frontiers in Medicine*, 9. <https://doi.org/10.3389/fmed.2022.855403>
- Yaguache Malla, B. R., Morales Freire, D. R., Ibijes Cevallos, L. A., Barragán Rodríguez, R. K., y Manzanillas Yaguache, J. L. (2025). Simuladores virtuales y adquisición de competencias técnicas en educación secundaria. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(4), 252–262.

Guiana Fernández de Lara López

Universidad Autónoma de Nayarit | Tepic Nayarit | México

<https://orcid.org/0000-0001-7705-8102>

guiana.fernandez@uan.edu.mx

psicologaguiana34@gmail.com

Licenciada en psicología general, Maestra en Psicoterapia, Doctora en Ciencias Naturales y Biopsicosociales. Docente en el Programa Académico de Psicología de la Universidad Autónoma de Nayarit

Laura Esther García Gómez

Universidad Autónoma de Nayarit | Tepic Nayarit | México

<https://orcid.org/0000-0001-8752-5456>

laura.garcia@uan.edu.mx

dralegg8@gmail.com

Candidata a SNII, Profesora investigadora Integrante del Cuerpo Académico Sociedad, desarrollo y Educación de la UAN. Líneas de investigación son: Educación, Economía , Internacionalización de la educación.

Rosa Angélica Manjarrez Díaz

Universidad Autónoma de Nayarit | Tepic Nayarit | México

<https://orcid.org/0009-0007-9977-8187>

angelica.manjarrez@uan.edu.mx

manjarrezangelica2@gmail.com

Licenciada en Psicología, Maestra en Ciencias Administrativas en el Área de Recursos Humanos y Maestra en Psicología clínica y de la salud.

Eduardo Meza Sánchez

Universidad Autónoma de Nayarit | Tepic Nayarit | México

<https://orcid.org/0009-0000-1465-3342>

eduardo.ms@uan.edu.mx

19edu75ardo@gmail.com

Licenciado en Psicología, Maestro en terapia familiar sistémica, Docente de la Universidad Autónoma de Nayarit, en la Licenciatura en Psicología.

Daniel Cruz Duran

Universidad Autónoma de Nayarit | Tepic Nayarit | México

<https://orcid.org/0009-0007-5582-7012>

daniel.cruz@uan.edu.mx

dicaxl84@gmail.com

Licenciado en Psicología, Diplomado en seguridad e higiene laboral, Maestría en ciencias Administrativas con especialidad en Recursos Humanos, Doctorado en Pedagogía.

The Experience of University Students in a Work Simulator: A Strategy for the Development of Professional Competencies in Higher Education

Abstract

Higher education faces the challenge of training professionals capable of responding to the demands of an increasingly dynamic, complex, and competitive labor market. In this context, higher education universities seek new ways of teaching, taking into account that learning is not only based on knowledge development but also on skills

development. Furthermore, experiential learning has gained relevance by fostering the integration of theoretical knowledge with situations close to professional reality. Among these strategies, work simulators have established themselves as innovative tools that allow students to develop professional competencies in safe and controlled environments. The objective of this article is to analyze the experience of university students in a work simulator. To this end, a theoretical review and an analysis of results are carried out based on three central axes: learning in higher education, the simulator as a formative strategy, and the experiences of university students who participated in a work simulator. Through a qualitative analysis, the opinions of 15 students who participated in the project for 6 months were analyzed. Their experiences are highlighted in relation to understanding the activities carried out in the work simulator, areas for improvement, benefits, and the general overview of the project. These findings highlight work simulators as a favorable experience, leaving readers to reflect on evaluating the project from various perspectives to continue improving it and adapting it to the needs of the environment.

Keywords: Educational model; Skill development; Adult student; Public education; Active learning.

A Experiência de Estudantes Universitários em um Simulador de Trabalho: Uma Estratégia para o Desenvolvimento de Competências Profissionais no Ensino Superior

Resumo

O ensino superior enfrenta o desafio de formar profissionais capazes de responder às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, complexo e competitivo. Nesse contexto, as instituições de ensino superior buscam novas formas de ensinar, considerando que a aprendizagem não se baseia apenas no desenvolvimento do conhecimento, mas também no de habilidades, e a aprendizagem a partir da prática ganhou relevância ao favorecer a integração de conhecimentos teóricos com situações próximas à realidade profissional. Entre essas estratégias, os simuladores de trabalho se consolidaram como ferramentas inovadoras que permitem aos estudantes desenvolver competências profissionais em ambientes seguros e controlados. O presente artigo tem como objetivo analisar a experiência de estudantes universitários em um simulador de trabalho. Para tanto, realiza-se uma revisão teórica e a análise de resultados em torno de três eixos centrais: a aprendizagem no ensino superior, o simulador como estratégia formativa e as experiências de estudantes universitários que participaram de um simulador de trabalho. Por meio de uma análise qualitativa, analisaram-se as opiniões de 15 estudantes que participaram do projeto durante 6 meses. Destacam-se suas vivências em relação à compreensão das atividades realizadas no simulador de trabalho, às áreas de melhoria, aos benefícios e à visão geral do projeto. Esses achados sublinham os simuladores de trabalho como uma experiência favorável, e deixa-se em aberto a reflexão sobre a necessidade de avaliá-los sob diversas perspectivas, a fim de continuar aprimorando-os e adaptando-os às necessidades do entorno.

Palavras-chave: Modelo educacional; Desenvolvimento de habilidades; Estudante adulto; Ensino público; Aprendizagem ativa.

Capítulo 12

Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial

Carla Fica Chueca

Fica Chueca, C. (2026). Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional (Volumen III)*. (pp. 269-283). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c975>



Literacidad algorítmica con perspectiva de género en la formación docente latinoamericana frente a los sesgos de la inteligencia artificial

Resumen

docente universitaria frente a la inteligencia artificial en América Latina. Cruza tres campos: la investigación sobre sesgos algorítmicos, la teoría feminista interseccional y decolonial, y el diseño de programas de alfabetización crítica en inteligencia artificial. El texto parte de una pregunta sobre los límites de la competencia técnica como criterio de uso justo y propone la categoría de literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género como eje de la discusión. El primer apartado describe el paso de la competencia digital hacia la lectura crítica de los sistemas. El segundo expone los criterios de selección del corpus, el período de referencia (2018-2025) y las categorías de análisis. Las secciones siguientes recorren tres líneas: el lugar de la formación docente en la investigación sobre inteligencia artificial educativa, la evidencia sobre sesgos interseccionales y su traslado a la práctica pedagógica, y la diferencia entre acceso, uso y apropiación de la tecnología. Un apartado aborda la especificidad latinoamericana desde la noción de colonialidad del saber. Otro examina las tensiones entre teoría y práctica en la formación inicial y continua, junto con su vínculo con la gobernanza institucional. El propósito del texto es ordenar un debate disperso y ofrecer un marco conceptual situado. Su interés reside en el enfoque regional y en el cruce de marcos que rara vez dialogan. El capítulo se dirige a la investigación educativa latinoamericana.

Palabras clave: Formación de docentes; Inteligencia artificial; Igualdad de género; Educación superior; Pensamiento crítico.

Introducción

La inteligencia artificial llegó a la universidad disfrazada de actualización técnica. Las instituciones compran plataformas de tutoría, correctores automáticos y asistentes de escritura, y dan por hecho que formar al profesorado consiste en enseñarle a apretar los botones correctos. Este capítulo discute ese punto de partida. La integración pedagógica de estas tecnologías abre preguntas que ningún manual de uso resuelve, y una formación que las esquivo entrena docentes para emplear sistemas cuyos supuestos no están en condiciones de poner en duda. De ahí el enfoque que se adopta aquí: una revisión crítica de la literatura, situada en América Latina, guiada por una pregunta que importa más de lo que parece. ¿Cómo se prepara al profesorado universitario para reconocer los sesgos de estos sistemas, y no solo para manejarlos?

El problema no es abstracto. Los modelos que sostienen las herramientas educativas más extendidas se fabrican en un puñado de contextos del Norte global, mientras quienes los usan en la región forman poblaciones diversas en lo social, lo racial y lo lingüístico. Esa distancia pesa. Los sistemas aprenden de datos que sobrerrepresentan ciertas experiencias y, cuando se despliegan en el aula, devuelven con cara de objetividad las jerarquías del mundo que los produjo (Bender et al., 2021; D'Ignazio & Klein, 2020). La formación docente es, justamente, el lugar donde esa operación puede salir a la luz o pasar de largo sin que nadie la note.

El texto se ubica en el eje de formación docente inicial y continua del volumen, y propone una categoría para ordenar la discusión: la literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género. Nombra una capacidad concreta —leer críticamente los sistemas de inteligencia artificial, sus datos, sus supuestos y sus efectos desiguales— desde un marco que no olvida el poder inscrito en la técnica. No hay aquí ni tecnofobia ni entusiasmo de folleto. Hay un interés más modesto y más exigente: entender qué condiciones formativas hacen posible un uso honesto de estas herramientas en universidades latinoamericanas concretas.

De la competencia digital a la literacidad algorítmica crítica

Durante años, la relación del profesorado con la tecnología se pensó como competencia digital: saber elegir, operar e integrar herramientas en la clase. Ese marco rindió frutos. Pero se queda corto cuando las herramientas dejan de ser instrumentos transparentes y empiezan a decidir —calificar, recomendar, predecir— desde modelos que nadie ve por dentro. La investigación sobre literacidad de datos ya marcó el desplazamiento al insistir en que los datos personales son socialmente situados y dependen del contexto, lejos de cualquier registro neutral del mundo (Pangrazio & Selwyn, 2019). Formar en lo técnico sin formar en esa lectura es fabricar usuarios diestros de sistemas que no entienden.

La literacidad en inteligencia artificial ya cuenta con una sistematización útil: el conjunto de competencias que permite a alguien evaluar críticamente estas tecnologías, colaborar con ellas y usarlas sin perder de vista sus límites (Long & Magerko, 2020). El aporte del capítulo es enchufar esa noción a la perspectiva de género y al marco interseccional. La interseccionalidad, nacida en el derecho antidiscriminatorio, demostró algo que conviene no olvidar: los sistemas de opresión no se apilan uno sobre otro, se entrelazan y producen formas de marginación que ningún eje explica por separado (Crenshaw, 1991). Llevado a la inteligencia artificial educativa, el marco cambia la pregunta. Ya no se trata solo de si un sistema funciona, sino de para quién funciona y a costa de quién.

La perspectiva de género suma, además, una exigencia epistemológica difícil de ignorar. El feminismo discutió la objetividad y mostró que las pretensiones de un conocimiento universal y sin cuerpo esconden su propia parcialidad; a cambio, propuso la idea de *conocimiento situado*, esto es, todo saber se produce desde algún lugar, y admitirlo lo vuelve más riguroso, no menos (Haraway, 1988). Los sistemas de inteligencia artificial hacen lo contrario. Se presentan como neutrales mientras incrustan en sus datos los supuestos del contexto que los creó.

A eso se añade la injusticia epistémica, que pone nombre al daño que sufre una persona en su condición de conocedora cuando su testimonio se descarta o cuando le faltan los recursos compartidos para interpretar lo que vive (Fricker, 2007). Un profesorado formado con estas categorías puede ayudar a sus estudiantes a distinguir cuándo un sistema los reconoce como fuentes legítimas de conocimiento y cuándo, en cambio, los silencia.

Decisiones de la revisión

La revisión se construyó con criterios cercanos a los de una revisión sistemática crítica. Se priorizó literatura revisada por pares publicada entre 2018 y 2025, un tramo que no es casual: ahí se produce la entrada masiva de los modelos de lenguaje de gran escala en aplicaciones educativas y se consolida la rendición de cuentas algorítmica como campo de estudio. El corpus se ordenó en tres dominios —las revisiones sobre inteligencia artificial en educación superior, los estudios críticos sobre sesgo algorítmico y los marcos feministas y decoloniales pertinentes para la región. No se buscó exhaustividad estadística, sino densidad conceptual. Se retuvo lo que permite construir y discutir la categoría central del capítulo.

Tres preguntas guiaron el análisis. ¿Qué lugar ocupa la formación docente en la investigación sobre inteligencia artificial educativa? ¿Qué evidencia hay sobre los sesgos interseccionales de estos sistemas y cómo aterrizan en la práctica pedagógica? ¿Y qué reclama una formación situada en América Latina, que no se conforme con copiar marcos hechos para otros contextos? Cada pregunta abre una de las secciones que siguen.

La formación docente como punto ciego de la investigación

El primer hallazgo de la literatura es difícil de matizar. Una revisión sistemática amplia sobre aplicaciones de inteligencia artificial en educación superior encontró tan poca presencia de la mirada docente y de los marcos pedagógicos que tituló su diagnóstico con una pregunta directa: ¿Dónde están los educadores? (Zawacki-Richter et al., 2019). No es un detalle menor. Lo que revela es que el desarrollo de estos sistemas se guió por la eficiencia computacional antes que, por preguntas educativas, y que la voz del profesorado quedó al margen tanto del diseño como de la evaluación de las herramientas que después se le pide adoptar.

Las revisiones posteriores afinan el cuadro sin desmentirlo. Un examen del estado del campo muestra publicaciones que se multiplican y usos que se concentran en la evaluación, la predicción, la tutoría inteligente y la gestión del aprendizaje, casi siempre con el estudiantado de pregrado en el centro (Crompton & Burke, 2023). Otra revisión, esta vez enfocada en el profesorado, documenta que la inteligencia artificial se le ofrece sobre todo como apoyo para planificar, implementar y evaluar, y advierte algo revelador: los propios docentes cumplen tareas poco reconocidas en el desarrollo de estos sistemas, como comprobar si las calificaciones automáticas dan en el clavo (Celik et al., 2022). Lo que falta, una y otra vez, es un tratamiento serio de la formación que prepararía a ese profesorado para una relación crítica con la herramienta.

El vacío tiene historia. El campo de la inteligencia artificial en educación arrastra hilos antiguos y eslabones perdidos que explican su sesgo tecnocéntrico; reconstruir esa trayectoria deja ver cómo las promesas de personalización convivieron durante décadas con una desatención persistente a las condiciones sociales de la enseñanza (Williamson & Eynon, 2020). Conocer esa genealogía también forma. Evita que el profesorado reciba los sistemas actuales como novedades sin pasado y le permite verlos por lo que son: el resultado de decisiones históricas que pudieron tomarse de otro modo.

Sesgos interseccionales y su traducción pedagógica

Aquí la revisión muestra por qué la lectura crítica no es un lujo. La evidencia más citada sobre sesgo viene de un estudio que midió sistemas comerciales de clasificación de género y encontró tasas de error mucho más altas para las mujeres de piel oscura que para los hombres de piel clara, una brecha que ningún eje de análisis por separado logra explicar (Buolamwini & Gebru, 2018). El trabajo examinó reconocimiento facial, cierto. Pero la lógica que destapa —datos de entrenamiento que sobrerrepresentan ciertos cuerpos y ciertas experiencias— opera igual en el procesamiento de lenguaje y en las herramientas que se cuelan en las plataformas educativas.

Con los modelos de lenguaje de gran escala, que hoy sostienen los correctores y los tutores conversacionales más populares, la situación está bien documentada. Estos sistemas reproducen estereotipos de género y raza, distorsionan los sistemas de conocimiento no occidentales, y sus sesgos no son fallos que se arreglen con un retoque superficial: son propiedades de los ecosistemas de datos con los que se entrenan (Bender et al., 2021). La consecuencia pedagógica salta a la vista. Cuando un evaluador automático premia ciertas maneras de razonar y de escribir, o cuando un tutor sugiere ejemplos y contenidos, está metiendo de contrabando supuestos culturales que se hacen pasar por criterios neutrales de calidad.

El feminismo de datos ofrece las palabras precisas para esto. Los datos no hablan solos. Son producto de relaciones de poder que deciden qué se mide, quién mide y para qué, de manera que la neutralidad que estos sistemas se atribuyen no es ausencia de perspectiva, sino la perspectiva dominante institucionalizada como si fuera la única posible (D'Ignazio & Klein, 2020). Para la formación docente, el foco se corre. La pregunta deja de ser únicamente cómo usar bien la herramienta y pasa a incluir otra, más filosófica: qué idea de estudiante exitoso codifica el sistema, y a quién deja afuera.

Del acceso a la apropiación: por qué la competencia técnica no alcanza

Hay una objeción que aparece siempre: todo esto se arregla ampliando el acceso. La investigación sobre desigualdad digital dice que no. El estudio de las brechas de segundo y tercer nivel muestra que, una vez universalizado el acceso físico, las desigualdades que resisten se trasladan a las habilidades, a los usos y, sobre todo, a los beneficios que cada grupo obtiene de verdad de la tecnología (van Deursen & van Dijk, 2019). Repartir dispositivos y conexión no garantiza que las y los estudiantes marginalizados saquen de la inteligencia artificial el mismo provecho que sus pares mejor representados en los datos.

Por eso conviene separar tres cosas: acceso, uso y apropiación. La apropiación crítica supone un profesorado capaz de interrogar las herramientas, anticipar sus efectos desiguales y dirigir su uso hacia fines pedagógicos defendibles. Eso no se aprende por roce ni por costumbre. Pide una formación que combine el dominio técnico con la evaluación de las implicaciones sociales de la tecnología. La literatura crítica sobre el futuro de la inteligencia artificial en educación desmenuza este punto cuando previene contra el entusiasmo que confunde lo que los sistemas hacen con lo que sus vendedores prometen, y cuando recuerda que adoptarlos es una decisión política, con efectos desiguales sobre distintos grupos, no un mero trámite instrumental (Selwyn, 2022).

Llevar esa exigencia al aula de formación pide un marco explícito de competencias. La sistematización de la literacidad en inteligencia artificial ofrece un buen piso, porque precisa qué necesita saber alguien para evaluar críticamente estos sistemas y participar en las decisiones sobre su uso (Long & Magerko, 2020). Falta un paso, y el capítulo lo defiende sin rodeos: sumar a ese marco la pregunta interseccional y de género, para que la lectura crítica no se detenga en cómo funciona el sistema, sino que llegue hasta sus efectos sobre las trayectorias de los grupos históricamente excluidos.

América Latina: colonialidad del saber y formación situada

La tercera línea de la revisión mira la especificidad regional, y lo que encuentra no sorprende del todo. La investigación sobre inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana creció, sí, pero se amontona en aplicaciones de predicción del rendimiento, detección del riesgo de deserción y gestión institucional, con poco espacio para la dimensión crítica y para la formación docente (Salas-Pilco & Yang, 2022). El campo regional repite el sesgo tecnocéntrico del campo global, con un agravante: las herramientas llegan importadas, y con ellas viajan sus supuestos.

Para nombrar lo que está en juego, el pensamiento latinoamericano tiene una categoría afilada. La colonialidad del poder y del saber describe la persistencia, mucho después de la independencia formal, de jerarquías coloniales que siguen organizando las relaciones de conocimiento, raza y género, y que disfrazan de universal lo que no pasa de ser una perspectiva particular (Quijano, 2000). Cuando sistemas contruidos dentro de esa lógica se usan como herramientas pedagógicas con estudiantes indígenas, afrodescendientes o mestizos, lo que ocurre no es solo una exclusión técnica. Es la negación histórica de legitimidad epistémica, ahora en formato algorítmico. Una formación docente situada no puede tratar esto como un apéndice. Es el núcleo del asunto.

Pensar la formación desde y para América Latina pide entonces dos movimientos a la vez. Por un lado, darle al profesorado las herramientas conceptuales para detectar los sesgos interseccionales de los sistemas que tiene entre manos. Por otro, tratar los saberes situados de las comunidades estudiantiles como conocimiento válido, y no como ruido que el sistema debe corregir. El feminismo de datos y el pensamiento decolonial se dan la mano en esta apuesta, porque ambos sostienen que todo conocimiento es situado y que la tarea pasa por hacer explícitas las condiciones de su producción (D'Ignazio & Klein, 2020; Haraway, 1988).

Tensiones entre teoría y práctica en la formación inicial y continua

Bajar este marco a la formación docente choca con tensiones viejas conocidas. La primera es la distancia entre teoría y práctica. Una formación que se quede en denunciar los sesgos de la inteligencia artificial, sin ofrecer estrategias concretas de uso, termina en discurso. Una formación puramente instrumental, en cambio, reproduce el problema que dice combatir. La salida no está en elegir un bando. Está en diseñar experiencias donde el análisis crítico se ejerza sobre las mismas herramientas que el profesorado ya usa, de modo que reflexión y práctica se alimenten mutuamente.

La segunda tensión separa formación inicial y formación continua, y no son lo mismo. En la inicial, la literacidad algorítmica crítica puede entrar de forma transversal en la preparación didáctica, antes de que se asienten los hábitos de uso acrítico. En la continua, el terreno es más espinoso: hay que trabajar con docentes que ya incorporaron estas herramientas a su rutina y que pueden leer el análisis crítico como un cuestionamiento a su oficio. Reconocer esa diferencia es la condición para diseñar dispositivos que funcionen en cada caso, y para que la innovación no caiga como una orden de arriba, sino que se construya como capacidad profesional.

La tercera tensión es institucional, y suele quedar en segundo plano. La formación del profesorado no ocurre en el vacío. Ocurre dentro de marcos de política y gestión que definen incentivos, tiempos y reconocimientos. Sin condiciones que valoren la apropiación crítica de la tecnología —y no solo su adopción—, la literacidad algorítmica crítica con perspectiva de género queda librada al voluntarismo de docentes que reman solos. Articular la formación con la gobernanza institucional es, por lo tanto, parte del mismo problema, y enlaza este capítulo con los otros dos ejes del capítulo.

Conclusión

De la revisión se desprenden tres ideas que conviene dejar dichas. La primera: la formación docente fue un punto ciego de la investigación sobre inteligencia artificial en educación superior, también en América Latina, y ese olvido tiene costos pedagógicos concretos. La segunda: los sistemas que median cada vez más la enseñanza cargan sesgos interseccionales que se filtran en la evaluación, la tutoría y la recomendación, de modo que la competencia técnica nunca alcanza para un uso justo. La tercera: una formación situada en la región necesita trenzar la literacidad algorítmica crítica con la perspectiva de género, el marco interseccional y el pensamiento decolonial, en vez de importar marcos pensados para otros contextos.

La categoría que propone el capítulo no deshace por sí sola estas tensiones, pero sirve para ordenarlas. Su desarrollo empírico —diseñar y validar dispositivos formativos que la pongan en marcha— queda como agenda abierta para la investigación educativa latinoamericana, y este texto aspira a contribuir a delimitarla. Pensar la inteligencia artificial desde y para la región no es rechazar la tecnología. Es formar a un profesorado capaz de leer con ojo crítico las herramientas que, quieran o no, organizan cada día más la vida académica de sus estudiantes.

Referencias

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Buolamwini, J., & Gebru, T. (2018). Gender shades: Intersectional accuracy disparities in commercial gender classification. *Proceedings of Machine Learning Research*, 81, 77–91.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616–630. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y>
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: The state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- D'Ignazio, C., & Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11805.001.0001>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>

- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). 'Personal data literacies': A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Selwyn, N. (2022). The future of AI and education: Some cautionary notes. *European Journal of Education*, 57(4), 620–631. <https://doi.org/10.1111/ejed.12532>
- van Deursen, A. J. A. M., & van Dijk, J. A. G. M. (2019). The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access. *New Media & Society*, 21(2), 354–375. <https://doi.org/10.1177/1461444818797082>
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Carla Fica Chueca

Universidad de Málaga | Málaga | España

<https://orcid.org/0009-0001-1069-4398>

carlaficachueca@uma.es

Carla.fica.ch@gmail.com

Investigadora en formación doctoral en el campo de la educación, con énfasis en inteligencia artificial educativa, perspectiva feminista interseccional y justicia epistémica. Su trabajo cruza los estudios críticos de la tecnología con la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial latinoamericano.

Algorithmic Literacy with a Gender Perspective in Latin American Teacher Education Facing Artificial Intelligence Biases

Abstract

This chapter offers a critical review of the literature on university teacher education in the face of artificial intelligence in Latin America. It draws together three fields that rarely speak to one another: research on algorithmic bias, intersectional and decolonial feminist theory, and the design of critical artificial intelligence literacy programmes. The text opens with a question about the limits of technical proficiency as a measure of fair use, and it puts forward the notion of critical algorithmic literacy with a gender perspective as the organising thread of the discussion. The opening section traces the shift from digital competence toward a critical reading of these systems, describing why the older framework falls short once tools begin to grade, recommend, and predict. The second section sets out how the corpus was selected, the reference period (2018–2025), and the categories that guided the analysis. The sections that follow move through three lines of inquiry. The first concerns the place of teacher education within research on educational artificial intelligence. The second presents the evidence on intersectional bias in these systems and how that bias carries over into assessment, tutoring, and adaptive learning. The third draws a distinction between access to, use of, and genuine appropriation of technology. A further section addresses the Latin American specificity of the problem through the idea of the coloniality of knowledge, describing how imported tools travel with the assumptions of the contexts that produced them. Another section examines the tensions between theory and practice across initial and continuing teacher education, together with their link to institutional governance. The purpose of the text is to bring order to a scattered debate and to set out a situated conceptual framework rather than to import models built elsewhere. Its interest lies in the regional focus and in the meeting of frameworks that seldom converge. The chapter is addressed to scholars in Latin American educational research and to those who design teacher education for a critical relationship with artificial intelligence.

Keywords: Teacher education; Artificial intelligence; Gender equality; Higher education; Critical thinking.

Letramento Algorítmico com Perspectiva de Gênero na Formação Docente Latino-Americana Frente aos Vieses da Inteligência Artificial

Resumo

O capítulo apresenta uma revisão crítica da literatura sobre a formação docente universitária frente à inteligência artificial na América Latina. Cruza três campos: a pesquisa sobre vieses algorítmicos, a teoria feminista interseccional e decolonial, e o design de programas de letramento crítico em inteligência artificial. O texto parte de uma pergunta sobre os limites da competência técnica como critério de uso justo e propõe a categoria de letramento algorítmico crítico com perspectiva de gênero como eixo da discussão. A primeira seção descreve a passagem da competência digital para a leitura crítica dos sistemas. A segunda apresenta os critérios de seleção do corpus, o período de referência (2018–2025) e as categorias de análise. As seções seguintes percorrem três linhas: o lugar da formação docente na pesquisa sobre inteligência artificial educacional, a evidência sobre vieses interseccionais e sua transferência para a prática pedagógica, e a diferença entre acesso, uso e apropriação da tecnologia. Uma seção aborda a especificidade latino-americana a partir da noção de colonialidade do saber. Outra examina as tensões entre teoria e prática na formação inicial e continuada, juntamente com seu vínculo com a governança institucional. O propósito do texto é organizar um debate disperso e oferecer um marco conceitual situado. Seu interesse reside na abordagem regional e no cruzamento de marcos que raramente dialogam. O capítulo se dirige à pesquisa educacional latino-americana.

Palavras-chave: Formação de professores; Inteligência artificial; Igualdade de gênero; Educação superior; Pensamento crítico.

Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre
formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza insti-
tucional (Volumen III)

Religación Press
[Ideas desde el Sur Global]



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-95-2

