UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN impreso 1390-325x
ISSN electrónico 1390-8642

Período julio-diciembre de 2026
VOL. 21 NO. 2

Tecnología educativa y competencias digitales de docentes y discentes

Educational Technology and Digital Competencies of Teachers and Students

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

21 (2)

Consejo de Editores (Editors Board)

Editores Jefe (Editor-in-Chief)

- Dr. Jaime Padilla-Verdugo, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dra. Verónica Marín Díaz, Universidad de Córdoba, España

Editores Asociados (Associate Editors)

- Dr. Peter McLaren, Chapman University, Estados Unidos
- Dr. Julio Cabero-Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dr. José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales, Chile
- Dr. Jorge Maldonado-Mahauad, Universidad de Cuenca, Ecuador

Co-Editores internacionales (International Coeditors)

- Dr. Geraldo Caliman, Universidade Católica de Brasília, Brasil
- Dra. Victoria Jara Cobos, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Gunther Dietz, Universidad Veracruzana, México
- Dr. Miguel Ángel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Armanda Matos, Universidad de Coímbra, Portugal
- Dr. Javier Suárez-Álvarez, University of Massachusetts Amherst, USA
- Dr. Jozef Hvorecký, University of Ostrava, República Checa
- Dr. Daniel Mato, Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Rupert Wegerif, University of Cambridge, United Kingdom

Editores temáticos (Thematic Editors)

- Dra. Carmen Llorente-Cejudo, Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Margarida Lucas, Universidad de Aveiro (Portugal)
- Dr. Juan Silva, Universidad de Santiago de Chile (Chile)
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla (España)

Consejo Científico (Advisory Board)

- Dr. Alejandro Rodríguez-Martín, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Alfonso Torres Carrillo, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- Dr. Alfredo Veiga-Neto, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Dra. Ana Castro Zubizarreta, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Ana Rosa Arias Gago, Universidad de León, España
- Dr. Antonio Bautista García-Vera, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Carmen Martínez Novo, Universidad de Kentucky, EEUU
- Dra. Diana Rivera Rogel, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dr. Emilio Álvarez-Arregui, Universidad de Oviedo, España
- Dr. Esteban Mauricio Inga Ortega, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
- Dr. Felipe Trillo Alonso, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Gabriela Borges, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dr. Ignacio Aguaded, Universidad de Huelva, España
- Dr. Jairo Lugo-Ocando, University of Sharjah, Emiratos Árabes Unidos
- Dr. Jesus María Salinas Ibañez, Universitat Illes Balears, España
- Dr. José Antonio Caride Gomez, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. José Manuel Castellano, Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Dr. José Tejada Fernández, Universidad Autónoma de Barcelona, España
- Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dr. Lorenzo Cantoni, Università della Svizzera Italiana, Suiza
- Dr. Luis Miguel Pedrero Esteban, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Luis Miguel Romero Rodríguez, Universidad Rey Juan Carlos, España
- Dr. Manuel Area, Universidad de La Laguna, España
- Dra. María Isabel Punín, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. María Elena Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. María Teresa Bejarano, Universidad de Castilla-La Mancha, España
- Dra. Maria-Soledad Ramírez-Montoya, Tecnológico de Monterrey, México
- Dr. Maurice Tardif, Université de Montréal, Canadá
- Dra. Mercedes González Sanmamed, Universidad de la Coruña, España
- Dra. Natalia González Fernández, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Paula Renés Arellano, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Pilar Arnáiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Rafael Tejeda Díaz, Universidad Técnica de Manabí, Ecuador
- Dr. Ronaldo Zacharias, Centro Universitario Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Rosa Bruno-Jofre, Queen's University, Canadá
- Dra. Rosa García-Ruiz, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universida de Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Sylvia Irene Schmelkes del Valle, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. Vicent Gozálvez Pérez, Universidad de Valencia, España

Consejo Internacional de Revisores (International Board of Reviewers)

- Dra. Adelina de Oliveira Novaes, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Adir Casaro Nascimento, Universidade Catolica Dom Bosco, Brasil
- Dr. Adrián Segura-Robles, Universidad de Granada, España
- Dra. Adriana Breda, Universitat de Barcelona, España
- Dra. Adriana Gewerc, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Adriana Laplane, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Dra. Adriana Peña, Universidad de Guadalajara, México
- Dra. Águeda Delgado-Ponce, Universidad de Huelva, España
- Dra. Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España
- Dra. Alba García Barrera, Universidad a Distancia de Madrid, España
- Dr. Alberto Ayaviri-Panozo, Universidad Mayor Real, Bolivia
- Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, PUC-PR, Brasil
- Dra. Alejandra Hurtado Mazeyra, UNSA, Perú
- Dra. Alejandra Rico Molano, Universidad de Cundinamarca, Colombia
- Dr. Alejandro Escudero-Santana, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Alejandro Marquez Jiménez, IISUE, México
- Dr. Alejandro Tapia, Universidad de Cádiz, España
- Dra. Aleksandra Jablonska, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Dra. Alessandra Diehl, Universidade de Ribeirão Preto, Brasil
- Dra. Alethia Fernández de la Reguera Ahedo, UNAM, México
- Dra. Alexandra Santamaría-Urbieta, UNIR, España
- Dr. Alexandre Godoy Dotta, UniBrasil, Brasil
- Dr. Alexandre Martins, Marquette University, USA
- Dra. Alicia Inés Villa, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
- Dra. Alma Hernández, Universidad La Salle, México

- Dr. Álvaro Guaymás, Universidad Nacional de Salta (UNSa), Argentina
- Dr. Amauris Laurencio Leyva, Universidad de La Habana, Cuba
- Dra. Amneris Chaparro Martínez, UDFJC, México
- Dra. Ana Atorresi, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
- Dra. Ana Barbancho, Universidad de Málaga, España
- Dra. Ana Canosa, UNISAL, Brasil
- Dra. Ana Castellanos, Universidad La Salle, México
- Dra. Ana Chaves, Universidad de Costa Rica, Costa Rica
- Dra. Ana González, UEx, España
- Dra. Ana León, Universidad de Salamanca, España
- Dra. Ana Lucia Braz, UNIABC, Brasil
- Dra. Ana Maldonado-Fuentes, Universidad del Bío-Bío, Chile
- Dra. Ana María Eyng, PUCPR, Brasil
- Dra. Ana María Narváez Garzón, UPS, Ecuador
- Dra. Ana Pérez-Escoda, UNIR, España
- Dra. Ana Santiago, ESEC, Portugal
- Dr. André Almeida, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Dr. Angel Luis Torres Toukoumidis, UPS, Ecuador
- Dra. Ángela Santamaría, Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia
- Dra. Angélica Guzmán, UC, Chile
- Dra. Anita Gramigna, Università degliStudi di Ferrara, Italia
- Dra. Annachiara Del Prete, PUCV, Chile
- Dra. Anne Julia Klein, DIPF, Alemania
- Dra. Antonella Cagnolati, Università degliStudi di Foggia, Italia
- Dra. Antonia Ramírez García, Universidad de Córdova, España
- Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
- Dr. Antônio Igo Barreto Pereira, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dr. Antonio Matas-Terrón, Universidad de Málaga, España
- Dr. Aristeo Santos, UAEM, México
- Armando Grijalva, UPS, Ecuador
- Dr. Armando Sánchez-Macías, Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México
- Dra. Azucena Ochoa, UAQ, México
- Dra. Belén Giacomone, Universidad de San Marino, San Marino
- Dra. Bianca Thoilliez Ruano, Universidad Autónoma de Madrid, España
- Dr. Blas Garzón, UPS, Ecuador
- Dra. Brenda Boroel Cervantes, UABC, México
- Dr. Camilo Rodríguez-Nieto, UAGro, México
- Dra. Carina Fracchia, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Carlos Manuel Massuh Villavicencio, UPS, Ecuador
- Dr. Carlos Roberto Ruano, University of Toronto, Canadá
- Dra. Carmen Cantillo, UNED, España Carmen Cantillo
- Dra. Carmen Llorente-Cejudo, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Carmen Marta Lazo, Universidad de Zaragoza, España
- Dra. Carol Rivero Panaqué, PUCP, Perú
- Dra. Cecilia Correa de Molina, USB, Colombia
- Dra. Chantal-M Biencinto-López, UCM, España
- Dra. Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
- Dra. Claudia Araújo de Lima, UFMS, Brasil
- Dra. Claudia Moreno Standen, Universidad de Chile, Chile
- Dra. Claudia Vásquez, UC, Chile
- Dra. Constantina Xavier Filha, UFMS, Brasil
- Dr. Cristian Desbouts, Università Pontificia Salesiana, Italia
- Dra. Cristina Canabal García, UAH, España
- Dra. Damian Mendoza-Zambrano, ULEAM, Ecuador
- Dr. Daniel Llanos Erazo, UPS, Ecuador
- Dra. Daniela Maturana, USACH, Chile
- Dr. Danilo Díaz-Levicoy, UCM, Chile
- Dr. David Ruiz Torres, Universidad de Granada, España
- Dra. Diana Ávila, UPS, Ecuador
- Diego Cóndor, UPS, Ecuador
- Dra. Donatila Ferrada, Universidad Católica del Maule, Chile
- Dra. Doris Macías Mendoza, Universitat Politècnica de València, España
- Dr. Eddy Paz-Maldonado, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras
- Dr. Édison Higuera Aguirre, PUCE, Ecuador
- Dr. Eduardo Amadeu Dutra Moresi, Universidade de Brasilia, Brasil
- Dr. Eduardo Mercado Cruz, ISCEEM, México
- Dr. Edwin Bersosa, UPS, Ecuador
- Elena Guadalupe Rodríguez-Roa, Universidad La Salle, México
- Dra. Elisabete Oliveira, ECOS - Comunicação em Sexualidade, Brasil
- Dra. Emiko Saldivar, University of California, Santa Barbara, USA
- Dra. Emília Carvalho Coutinho Referral, ESSV, Portugal
- Dr. Emiliano Gil Blanco, Universidad San Francisco de Quito, Ecuador
- Enrique Carmona, Universidad de Cádiz, España
- Dr. Enrique Sánchez Rivas, Universidad de Málaga, España
- Dr. Eric Passone, Universidade Cidade de São Paulo, Brasil
- Dr. Ernesto Colomo-Magaña, Universidad de Málaga, España
- Dr. Ernesto Guerra, UAIM, México
- Dr. Esteban Cañizares Abril,UPS, Ecuador
- Dr. Esteban Mauricio Inga Ortega, UPS, Ecuador
- Dra. Eska Elena Solano Meneses, UAEM, México
- Dr. Felipe de Jesús Perales, UPN-Unidad Torreón, México
- Dr. Fernando Lara, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador
- Dra. Fernanda Romero-Henríquez, Centro de Actualización del Magisterio SEP, México
- Dr. Fernando Lourenço Martins, ESEC, Portugal
- Fernando Paladines, UPS, Ecuador
- Dra. Flor Bermúdez-Urbina, UNICACH, México
- Dr. Floriano Viseu, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. Francisco Fernández-Cruz, UCM, España
- Dr. Francisco Jiménez, ULL, España
- Dr. Francisco Merchán Iglesias, US, España
- Dr. Francisco Enrique Rodríguez-Alveal, UBB, Chile
- Dra. Gabriela de la Cruz Flores, IISUE-UNAM, México
- Dra. Gema Sáez Rodríguez, Universidad Francisco de Vitoria, España
- Dr. Gersem dos Santos Luciano, UFAM, Brasil
- Gianella Carrión-Salinas, UTPL, Ecuador
- Giovanna Barroca de Moura, UEPB, Brasil
- Dra. Gloria Gasca-Hurtado, Universidad de Medellín, Colombia
- Dr. Greby Rioja Montaño, Universidad Mayor de San Simón, Bolivia
- Guillermo Guato, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Bravo, UPS, Ecuador
- Dr. Gustavo Cañadas, UGR, España
- Dr. Helio Aisenberg Ferenhof, UFSC, Brasil
- Dr. Henry Chero Valdiviezo, ULADECH, Perú
- Dra. Herminia Hernández, Universidad de La Habana, Cuba
- Dr. Hugues Ribeiro, Universidade Estadual Paulista, Brasil
- Dr. Igor Thiago Marques Mendonça, IFSC, Brasil
- Dra. Irene García Lázaro, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Irene Melgarejo Moreno, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. Irina Salcines Talledo, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Isabel Gallardo Fernandez, Universidad de Valencia, España
- Dra. Isabel Gutierrez, Universidad de Murcia, España

- Dra. Isabel María Gómez Trigueros, Universidad de Alicante, España
- Dra. Isabel Sonsoles De Soto García, UPNA, España
- Dr. Ivan Sanchez Soto, Universidad del Bio Bio, Chile
- Dr. Ivar César Oliveira de Vasconcelos, UCB, Brasil
- Ivonne López-Cepeda, UPS, Ecuador
- Dr. Jaime A. Huincahue, UCM, Chile
- Dr. Jaime García-García, Universidad de Los Lagos, Chile
- Dr. Jaime Rivas Castillo, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dr. Javier García-García, UAGro, México
- Dr. Javier Gil-Quintana, UNED, España
- Dr. Jean García, PUCE, Ecuador
- Dra. Jeny Espinosa Barajas, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Dra. Jennie Brand Barajas, Universidad La Salle, México
- Dra. Jessica Paños Castro, Universidad de Deusto, España
- Jessica Revelo, UPS, Ecuador
- Dr. Jesús Cabrerizo Diago, UNED, España
- Dr. Jesus Fernández Gavira, Universidad de Sevilla, España
- Jorge Cárdenas, UPS, Ecuador
- Dr. Jorge Rivera Muñoz, UNMSM, Perú
- Dr. Jorge Zapatero, UCM, España
- Dr. José Alvarado, Universidad Iberoamericana, México
- Dr. José Álvarez, Universidad de Almeria, España
- Dr. José Fernández, Universidad Camilo José Cela, España
- Dr. José Gonzalez, Universidad de Playa Ancha, Chile
- Dr. José Guilherme dos Santos Fernandes, UFPA, Brasil
- Dr. José Guzón Nestar, CES Don Bosco, UCM y San Pío X, UPSA, España
- Dr. José Jiménez Moreno, UABC, México
- Dr. José Jiménez Ibáñez, Universidad de La Salle, Colombia
- Dr. José Luis Galván, UPS, Ecuador
- Dr. José Lupiáñez, UGR, España
- Dr. José Marbán, Universidad de Valladolid, España
- Dr. José Marín Marín, UGR, España
- Dr. José Meza Cano, UDFJC, México
- Dr. Jose Muñoz-Escolano, Unizar, España
- Dr. José Sánchez-Santamaría, UCLM, España
- Dr. José Sánchez, Universidad de Málaga, España
- Dr. José Trasferetti, PUC-Campinas, Brasil
- Dra. Josiane Peres Gonçalves, UFMS, Brasil
- Dr. Josu Ahedo, Universidad Internacional de La Rioja, España
- Juan Jara, UPS, Ecuador
- Dr. Juan Leiva Olivencia, Universidad de Málaga, España
- Dr. Juan López Núñez, UGR, España
- Dr. Juan Ortiz, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia
- Dra. Juana Martín Perico, USTA, España
- Julia Sevy Biloon, UNAE, Ecuador
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla, España
- Dra. Kajiana Nuernberg Sartor Vidotto, UFSC, Brasil
- Dra. Karina Andrea Muñoz Vilugrón, Universidad Austral de Chile, Chile
- Dra. Kathie Njaine, Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Dr. Keith Harman, Oklahoma Baptist University, Estados Unidos
- Dra. Kimiz Dalkir, McGill University, Canadá
- Dra. Laura Mateos Cortés, Universidad Veracruzana, México
- Dra. Laura Muñiz-Rodríguez, Universidad de Oviedo, España
- Laura Rosso, Universidad Nacional de Nordeste, Argentina
- Dra. Laura Sánchez Blanco, Universidad Pontificia de Salamanca, España
- Dr. Leonardo J. Ramirez, UMNG, Colombia
- Dra. Leonor Buendía Eisman, Universidad de Granada, España
- Dra. Liliana Ávila, UPTC, Colombia
- Dra. Liliana Mayer, UMET, Argentina
- Dra. Lisset Coba Mejía, FLACSO, Ecuador
- Dra. Lorena Pastor Gil, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Lucía Pérez Vera, Universidad de Extremadura, España
- Dr. Luis Contreras-González, UHU, España
- Dr. Luis Cuji Llugna, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina
- Dr. Luis García Álvarez, INAH, México
- Dr. Luis Huerta-Charles, New Mexico State University, USA
- Dr. Luis Reyes Ochoa, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
- Dr. Luis Sime Poma, PUCP, Perú
- Dra. Ma.Dolores Díaz Noguera, US, España
- Dra. Magdalena Madany-Saa, Penn State University, USA
- Dra. Mara Castilho, Instituto Federal de Brasilia, Brasil
- Dra. Marcela Salazar Ibáñez, Universidad La Salle, México
- Dr. Márcio Roberto de Lima, UFSJ, Brasil
- Dr. Marcos Iglesias Martínez, UA, España
- Dr. Marcos Zapata, Universidad de Piura, Perú
- Dra. Maria Alfredo Lopes Moreira, Universidade do Minho, Portugal
- María Belén Huilca, UPS, Ecuador
- Dra. María Blanco, UCM, España
- Dra. Maria-Carmen Caldeiro-Pedreira, UPNA, España
- Dra. Maria de Fátima Pereira, Universidade do Porto, Portugal
- Dra. María Fortoul Ollivier, Universidad La Salle, México
- Dra. María Copello Danzi, Universidad de la República, Uruguay
- Dra. María del Mar Molero Jurado, Universidad de Almeria, España
- Dra. María del Mar Rodríguez, Universidad Católica de Murcia, España
- Dra. María del Valle De Moya, UCLM, España
- Dra. María Domingo Coscollola, UIC, España
- Dra. Maria Inês Millen, Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. María José Batista Pinto, UFMG, Brasil
- Dra. María Jesús Martínez Usarralde, Universidad de Valencia, España
- Dra. María Labrador-Piquer, Universitat Politècnica de València, España
- Dra. María Latorre-Medina, Universidad de Granada, España
- Dra. María López, USAL, España
- María Marhx Bracho, Universidad La Salle, México
- Dra. María Martínez Usarralde, Universidad de Valencia, España
- Dra. María Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. María Prieto Quezada, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. M.I. Punín Larrea, UTPL, Ecuador
- Dra. M. Isabel Vidal Esteve. Universitat de València, España
- Dra. María Serván, Universidad de Málaga, España
- Dra. María Sol Villagómez, UPS, Ecuador
- Dra. Mariana Coralina Carmo, Kroton Educacional, Brasil
- Dra. Maribel Alegre Jara, Universidad Nacional del Santa, Perú
- Dra. Maribel Pinto, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
- Dra. Marina Pagani, Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina
- Dra. Marisa Fariña Sánchez, Universidad de Sevilla, España
- Dr. Mário Marcelo Coelho, PUC-SP, Brasil
- Dr. Mario Rueda, UNAM, México
- Dr. Marlécio Maknamara, Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Dra. Marta Beranuy Fargues, UPNA, España
- Dr. Matías Arce, Universidad de Valladolid, España
- Dr. Matías López, Universidad Europea Miguel de Cervantes, España

- Dr. Mauricio Hennig, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Dra. Meireluci Costa Ribeiro, UNIFESP, Brasil
- Dr. Miguel Zabalza Beraza, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dra. Milagros Rodríguez, Universidad de Oriente, Venezuela
- Dra. Miriam Gallego, UPS, Ecuador
- Dra. Mirtes Lira, Universidade de Pernambuco, Brasil
- Dra. Mistli López-Pérez, Instituto Mexicano del Seguro Social, México
- Dra. Mónica Montenegro, Universidad de Buenos Aires, Argentina
- Dr. Napoleón Esquivel, UPS, Ecuador
- Dr. Nelson Martínez Reyes, Universidad Don Bosco, El Salvador
- Dra. Noelia Alcaraz Salarirche, Universidad de Málaga, España
- Dra. Noelia Ceballos López, Universidad de Cantabria, España
- Dra. Olga Alegre de la Rosa, Universidad de La Laguna, España
- Dra. Olga Espinoza Aros, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
- Dr. Oscar Boude Figueredo, Universidad de la Sabana, Colombia
- Dr. Óscar Navarro Martínez, UCLM, España
- Dr. Oscar Vivas Albán, Universidad del Cauca, Colombia
- Dr. Pablo Gómez Jiménez, UJAT, México
- Dr. Pablo Muñoz Carril, Universidad de Santiago de Compostela, España
- Dr. Pablo Ortiz, UPS, Ecuador
- Dra. Paloma Antón Ares, Universidad Complutense de Madrid, España
- Dra. Paola Perochena González, UNED, España
- Paola Ramirez, UPS, Ecuador
- Dra. Patricia Carla da Hora Correia, UNEB, Brasil
- Dra. Patricia Muñoz Borja, Universidad Santiago de Cali, Colombia
- Dra. Patricia Torrijos, Universidad de Salamanca, España
- Dr. Patricio Medina-Chicaiza, Pontificia Universidad Católica-Ambato, Ecuador
- Dr. Paulo César Nodari, Universidade de Caxias do Sul, Brasil
- Dra. Paz Guarderas Albuja, UPS, Ecuador
- Dr. Pierre André Garcia Pires, Universidade Federal do Acre, Brasil
- Dra. Pilar Arnaiz Sánchez, Universidad de Murcia, España
- Dr. Raimundo França, Universidade Federal de Alagoas, Brasil
- Dr. Ramon Luis de Santana Alcântara, UFMA, Brasil
- Dr. Raúl Baños, Universidad de Almería, España
- Dra. Regina Elaine Cabette, UNISAL, Brasil
- Dra. Regina Ferreira Barra, UFJF, Brasil
- Dr. Renann Gama, UNISAL, Brasil
- Dra. Renata Nunes Vasconcelos, Universidade Federal de Alfenas, Brasil
- Dra. Rita Gomes do Nascimento, Ministério da Educação, Brasil
- Dr. Robério Pereira Barreto, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dr. Robert Bolaños, UPS, Ecuador
- Roberto López Chila, UPS, Ecuador
- Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, UPAEP, México
- Dra. Romilda Teodora Ens, PUCPR, Brasil
- Dra. Rosa Delgado, Universidad de Concepción, Chile
- Dra. Rosabel Roig, Universidad de Alicante, España
- Dra. Rosalba Pesantez, UPS, Ecuador
- Dra. Rubicelia Valencia, Macmillan Education, México
- Dra. Ruth Aguilar Feijoo, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
- Dra. Ruth Cortés Salcedo, IDEP, Colombia
- Dr. Salvador Alcaraz García, Universidad de Murcia, España
- Dra. Salomé Sola-Morales, Universidad de Santiago de Chile, Chile
- Dra. Sandra Alves da Silva Santiago, UFPB, Brasil
- Dra. Sandra Londoño Calero, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia
- Sara Alexandra Castillo Yanez, UPS, Ecuador
- Dr. Sayım Aktay, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Turquía
- Dr. Sebastián Granda Merchán, UPS, Ecuador
- Dr. Sergio Hernández Loeza, UNAM, México
- Dra. Shirlei Rezende Sales, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Dra. Shirley Silva, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Sibel Celik, Dicle University, Turquía
- Dra. Silvia Barco, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- Dra. Sílvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasil
- Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, Universidade Estadual de Maringá, Brasil
- Dra. Sonia Ivanoff, UNPSJB, Argentina
- Dra. Sonia Koehler, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil
- Dra. Sonia Sampaio, Universidad Federal de Bahía, Brasil
- Dra. Soraya Ferreira Vieira, Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
- Dra. Suyai Malen García Gualda, UNComa, Argentina
- Dra. Suzana dos Santos Gomes, UFMG, Brasil
- Dra. Tânia Regina Dantas, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Dra. Tania Suely Azevedo Brasileiro, UFOPA, Brasil
- Dra. Tatiane Negrini, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Dra. Teresa Artieda, UNNE, Argentina
- Dra. Teresa Linde, Universidad de Málaga, España
- Dr. Thiago Bimestre, UNESP, Brasil
- Dr. Tiago Duque, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Dr. Tomás Izquierdo, Universidad de Murcia, España
- Dra. Urtza Garay, Universidad del País Vasco, España
- Dra. Váldina Gonçalves da Costa, UFTM, Brasil
- Dra. Vanessa Figueiredo, UFMS, Brasil
- Dra. Vania Tanira Biavatti, FURB, Brasil
- Dr. Vicente do Nascimento Nunes, RPCTE, Brasil
- Dr. Victor Larios, UAQ, México
- Dra. Victoria Vázquez, Universidad de Valencia, España
- Dr. Walter Castro, Universidad de Antioquia, Colombia
- Dra. Wanessa Gazzoni, UNISAL, Brasil
- Dra. Wedja Maria Oliveira Leal, PUC-SP, Brasil
- Dr. Wellington de Oliveira, UFVJM, Brasil
- Dr. Welson Barbosa Santos, Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Willy Chambi Zabaleta, Universidad Pedagógica de Heidelberg, Alemania
- Dr. Wilson Pavon, UPS, Ecuador
- Dr. Wilson Pinzon, UDFJC, Colombia
- Dra. Ximena Vélez-Calvo, Universidad del Azuay, Ecuador
- Dra. Yadira Navarro Rangel, BUAP, México
- Dra. Yamila Irupé Núñez, Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dra. Yolanda Castro, PUJ, Colombia

Consejo Técnico (Board of Management)

- Dr. Ángel Torres-Toukoumidis
- María José Cabrera
- Wilson Verdugo (Soporte OJS)
- Marco Gutiérrez (Soporte OJS)
- Paulina Torres (Redacción y estilo)
- Raysa Andrade (Maquetación)
- Adriana Curiel (Traducción)
- Jessica Rivadeneira-Peñafiel (Asistente editorial)

Edita (Published by)

Universidad Politécnica Salesiana
www.ups.edu.ec

Consejo de Publicaciones (Board of Publications)

- Dr. Juan Cárdenas Tapia, Rector–Presidente
- Dr. Esteban Inga, Vicerrector de Investigación
- Dr. Ángel Torres-Toukoumidis, Editor General
- Dr. Jaime Padilla Verdugo, Editor de Alteridad
- Dra. Sheila Serrano Vincenti, Editora de La Granja
- Dr. Jorge Cueva Estrada, Editor de Retos
- Dr. John Calle Siguencia, Editor de Ingenius
- Dra. Floralba Aguilar Gordón, Editora de Sophia
- Dra. Betty Rodas Soto, Editora de Utopía
- Jorge Altamirano Sánchez, Editor Revista Virtual-Cátedra Unesco
- Mónica Ruiz Vásquez, Editora del Noti-Ups
- David Armendáriz González, Editor Web
- Dr. José Juncosa Blasco, Editorial Universitaria Abya-Yala

Editorial Abya-Yala
(Quito, Ecuador)
Hernán Hermosa (Coordinación General)
Av. 12 de Octubre N23-116 y Wilson, Bloque A, UPS
Teléfono: (593-2)3962-800 ext. 2638
E-mail: editorial@ayayala.org.ec
Portal electrónico: http://www.abyayala.org.ec

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 2 / julio-diciembre de 2026

Fuente: https://www.shutterstock.com/es/image-illustration/futuristic-scene-showcasing-collaboration-between-human-2720681307?trackingId=1f2322d2-e456-43d0-9391-bd8a80521c1d&listId=searchResults

Tecnología educativa y competencias digitales de docentes y discentes

La tecnología avanza a un ritmo vertiginoso y genera cambios en diversos aspectos de la vida humana. La educación no es la excepción. En los últimos años, docentes y discentes se han enfrentado al desafío de desarrollar competencias digitales que les permitan utilizar las nuevas tecnologías de manera pedagógica, eficaz y crítica, con el fin de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, se enfatiza la necesidad de investigar y debatir los efectos que la tecnología ha tenido en la educación, considerando los distintos aspectos del proceso didáctico, las posibilidades e implicaciones de su uso de acuerdo con los contextos educativos, la construcción de conocimientos, la formación y capacitación, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo asociado a estas competencias.

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN

p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 2 / julio-diciembre de 2026

Índice

Tecnología educativa y competencias digitales de docentes y discentes

Educational Technology and Digital Competencies of Teachers and Students

Editores Temáticos

- **Dra. Carmen Llorente-Cejudo**, Universidad de Sevilla (España)
- **Dra. Margarida Lucas,** Universidad de Aveiro (Portugal)
- **Dr. Juan Silva,** Universidad de Santiago de Chile (Chile)
- **Dr. Julio Cabero Almenara,** Universidad de Sevilla (España)

SECCIÓN MONOGRÁFICA (MONOGRAPHIC SECTION)

ANDREA BUENO-BAQUERO, DRA. MARÍA DEL CARMEN SÁNCHEZ PÉREZ, DR. JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ-CALERO Y DR. JAVIER DEL OLMO-MUÑOZ 174
Competencia digital y transición a Secundaria: estudio longitudinal del alumnado
Digital competence and transition to Secondary Education: a longitudinal students' study

DANIELLE SANTOS, DR. CASSIO SANTOS, DRA. NEUZA PEDRO Y DRA. MÁRCIA GROSSI 188
DigCompOrg, la herramienta SELFIE y la madurez digital en las instituciones educativas: una revisión sistemática
DigCompOrg, the SELFIE tool, and digital maturity in educational institutions: a systematic review

DR. JOSNEL MARTÍNEZ-GARCÉS, VANESSA ASPRILLA-CASTILLO Y EDWIN MONTENEGRO-PERAFÁN 207
Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria. Revisión sistemática
Generative artificial intelligence in university pedagogy. Systematic review

DRA. NOELIA MORALES-ROMO, DRA. BEATRIZ MORALES-ROMO Y DRA. MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ-SERRANO 222
El debate académico como estrategia de aprendizaje de competencias STEAM
Academic debate as a STEAM competences' learning strategy

JUAN PABLO LOVEY, DRA. MARÍA PAULA PIERELLA Y DRA. ANA BORGOBELLO 235
Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad
Design and validation: CODES questionnaire on the teaching in higher education

SECCIÓN MISCELÁNEA (MISCELLANEOUS SECTION)

DRA. MARÍA DEL MAR CAMÚS-FERRI, DR. MARCOS JESÚS IGLESIAS-MARTÍNEZ Y DRA. INÉS LOZANO-CABEZAS 250
La comunicación didáctica: estudio de caso en dos universidades españolas
Didactic communication: a case study in two spanish universities

DRA. MARÍA ÁLVAREZ-COUTO, DRA. EIDER HERMOSO-LARZABAL, DRA. HAIZEA GALARRAGA-ARRIZABALAGA Y DR. ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO 262
Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica
Co-teaching and inclusion: a qualitative review of the research literature

DR. WILLIAM REYES-CABRERA Y DRA. SAMIA IMÁN-MAY 278
Gamificación y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación superior
Gamification and collaborative learning in higher education students

JAVIER ABELLÁN RUBIO, DRA. PILAR ARNAIZ-SÁNCHEZ Y DR. SALVADOR ALCARAZ 291
Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas
Good practices in the organization of inclusive support in schools

DR. VICENTE MONLEÓN 306
Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusión
Linguistic psychopathology and Disney. An educational perspective for inclusion

Normas de Publicación en «Alteridad» 328
Publication Guidelines of «Alteridad» 322

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 2 / julio-diciembre de 2026

Sección Monográfica
(Monographic section)

Tecnología educativa y competencias digitales de docentes y discentes

Educational Technology and Digital Competencies of Teachers and Students

Fuente: https://www.shutterstock.com/es/image-photo/woman-speaking-on-stage-about-future-2529762837

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 174-187
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.01

Competencia digital y transición a Secundaria: estudio longitudinal del alumnado

Digital competence and transition to Secondary Education: a longitudinal students' study.

Andrea Bueno-Baquero es investigadora de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (https://ror.org/05r78ng12) (andrea.bueno@alu.uclm.es) (https://orcid.org/0000-0001-5567-7535)
Dra. María del Carmen Sánchez-Pérez es profesora-investigadora de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (https://ror.org/05r78ng12) (mariacarmen.sanchez@uclm.es) (https://orcid.org/0000-0002-7195-7446)
Dr. José González-Calero es profesor-investigador de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (https://ror.org/05r78ng12) (jose.gonzalezcalero@uclm.es) (https://orcid.org/0000-0003-0842-8151)
Dr. Javier Del Olmo-Muñoz es profesor-investigador de la Universidad de Castilla-La Mancha (España) (https://ror.org/05r78ng12) (javier.olmo@uclm.es) (https://orcid.org/0000-0001-8754-0648)

Recibido: 2/03/2026 / **Revisado:** 15/06/2026 / **Aceptado:** 17/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

La tecnología juega un papel clave en la transición educativa de primaria a secundaria. Este estudio longitudinal analiza la evolución de la competencia digital del alumnado en ese periodo. Para ello, se implementó un diseño metodológico mixto siguiendo tres fases: la primera y la segunda consistieron en el diagnóstico e intervención en 6.º de Primaria de unos talleres formativos con una aplicación pre y post de un cuestionario para evaluar la competencia digital de los estudiantes, la tercera se basó en el seguimiento del grupo participante en su transición al IES (Instituto de Educación Secundaria), aplicándose nuevamente el cuestionario de competencia digital y un cuestionario de transición educativa, administrados en el aula con dinámica de focus group. Las principales técnicas de análisis parten de un enfoque mixto, alternando instrumentos cuantitativos (cuestionario ECODIES) y cualitativos (cuestionario reflexivo). Los resultados muestran que la diferencia entre etapas se encuentra en la función cognitiva de las herramientas digitales utilizadas. En primaria, su uso se vincula principalmente con actividades guiadas por el docente y orientadas a la motivación y la comprensión de contenidos concretos. En secundaria, se orienta más a la gestión del aprendizaje incluyendo el uso de plataformas virtuales y pasando de ejecutar tareas digitales a gestionar un entorno digital de aprendizaje. Las conclusiones sugieren que la alfabetización digital debe plantearse como una progresión pedagógica, partiendo de un uso guiado a un aprendizaje autónomo y crítico.

Palabras clave: alfabetización digital, educación, escuela, instituto, competencia digital, transición.

Abstract

Technology plays a key role in the educational transition from primary to secondary education. This longitudinal study analyses the development of students' digital competence during this period. To this end, a mixed methodological design was implemented in three phases: diagnosis and intervention in sixth grade of primary education (pre and post intervention application of a questionnaire to assess students' digital competence) and follow-up of students in their transition to secondary education (re-application of the digital competence questionnaire and an educational transition questionnaire, administered in the classroom using focus group dynamics). The results show that the difference between the stages of primary and secondary education lies in the cognitive function of the digital tools used. In primary education, their use is mainly linked to teacher-guided activities aimed at motivation, practice, and understanding of specific content. In secondary education, however, the focus shifts more towards learning management, including information search, use of virtual platforms and content production, moving from performing digital tasks to managing a digital learning environment. This transformation explains part of the perceived difficulty in adapting to the secondary stage and suggests the need for explicit work on digital competence during the transition between both stages. The conclusions suggest that digital literacy should be approached as a pedagogical progression, starting from guided to independent and critical use.

Keywords: digital skills, education, school, high school, digital competence, transition.

Forma sugerida de citar (APA): Bueno-Baquero A., Sánchez-Pérez, M.C., González-Calero, J. y Del Olmo-Muñoz, J. (2026). Competencia digital y transición a Secundaria: estudio longitudinal del alumnado. *Alteridad*, *21*(2), 174-187. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.01

1. Introducción

En los últimos años la competencia digital (CD) se ha consolidado como una de las competencias clave para el aprendizaje permanente y la participación plena en la sociedad del conocimiento. En el ámbito educativo, esta competencia no se limita al uso instrumental de las tecnologías, sino que abarca un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para utilizar las tecnologías digitales de forma crítica y responsable (Redecker, 2017).

En la transición de primaria a secundaria, concretamente en el caso del alumnado, la adquisición de una adecuada CD resulta especialmente relevante, ya que el uso de tecnologías digitales forma parte de su vida cotidiana desde edades tempranas. La investigación sobre la CD del alumnado ha crecido de manera significativa en la última década. Sin embargo, predominan estudios de carácter transversal que ofrecen una visión estática del nivel de CD en un momento determinado (Godaert et al., 2022; Timotheou et al., 2022; Van Laar et al., 2017; Zakir et al., 2025; Zhao et al., 2025); de ahí la necesidad de implementar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución real de esta competencia (Ma et al., 2025).

Esta carencia es especialmente relevante en el contexto de la transición entre primaria y secundaria, un periodo en el que cambian las demandas organizativas, metodológicas y tecnológicas, pero que ha sido escasamente explorado desde una perspectiva de desarrollo digital (Aesaert et al., 2014; Guitert et al., 2021; Hatlevik et al., 2015). En este sentido, la presente investigación aporta evidencia empírica en un ámbito poco explorado, al desarrollar un análisis longitudinal en el marco del cambio de etapa educativa.

Para contextualizar el estudio, se desarrollan a continuación tres ejes conceptuales estrechamente vinculados: la CD del alumnado desde un enfoque multidimensional; la dimensión de género, como variable influyente en el desarrollo de dicha competencia; y, por último, la transición de primaria a secundaria como proceso de transformación.

1.1 Competencia digital del alumnado

La expansión de los entornos digitales en la escuela y fuera de ella ha consolidado la CD como parte de los conocimientos básicos que el alumnado debe adquirir durante la enseñanza obligatoria (Real Decreto 157/2022). En Europa se ha desarrollado el Marco de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp 2.2) convirtiéndose en referencia para la la investigación, el diseño curricular y la evaluación. Este marco actualiza descriptores de desempeño en las cinco áreas de CD siendo: Información y alfabetización informacional (Área 1), Comunicación y colaboración (Área 2), Creación de contenidos digitales (Área 3), Seguridad y bienestar digital (Área 4) y Resolución de problemas (Área 5) (Vuorikari et al., 2022). Además, recientemente está incorporando fenómenos emergentes, como sistemas basados en Inteligencia Artificial (Bekiaridis y Attwell, 2024).

En el contexto de España, la legislación actual ha desarrollado su marco curricular con esta orientación, estableciendo descriptores operativos que permiten entender su progresión entre etapas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s. f.; INTEF, s. f.). A su vez, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD), contextualiza DigCompEdu al sistema español, poniendo el foco en aspectos como el bienestar digital, que repercute directamente en el entorno de aprendizaje de los estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). El marco de PISA 2022 para los cuestionarios TIC, aporta indicadores sobre prácticas y familiaridad tecnológica del alumnado que permiten relacionar uso digital, bienestar y rendimiento, ofreciendo una perspectiva internacional para el análisis del cambio de etapa (OECD, 2023). Godaert et al. (2022), entre otras revisiones metodológicas, ponen de manifiesto un desequilibrio en el nivel de CD del estudiantado, destacando que áreas relacionadas con la seguridad y resolución de problemas aparecen menos atendidas. La evidencia empírica muestra que la familiaridad con la tecnología no garantiza un uso competente ni educativo de la misma, por lo que requiere de formación (Erwin y Mohammed, 2022; Hatlevik et al., 2015).

Aunque las investigaciones longitudinales sobre la CD de los estudiantes en España son limitadas, los resultados disponibles sugieren algunas conclusiones relevantes. En el ámbito institucional, evaluaciones longitudinales de centro muestran consolidación en liderazgo y apoyos pedagógicos (Fernández-Miravete, 2024). El análisis de la perspectiva del profesorado añade contexto, destacando

que tras la experiencia del confinamiento por la COVID-19, el uso educativo de tecnologías se estabiliza, estableciendo rutinas de aprendizaje beneficiosas para el alumnado (Pozo et al., 2024; Wohlfart y Wagner, 2024).

1.2 La dimensión de género en la competencia digital del alumnado

Los estudios sobre CD han mostrado que, pudiéndose identificar diferencias de género, estas no siguen un patrón único. Informes internacionales distinguen entre habilidades, actitudes y condiciones de acceso para comprender cómo se configuran estas brechas y evitar interpretaciones simplificadas (Reichert et al., 2023; UNESCO-UIS/UNEVOC, 2018). Liaw (2024) mostró en un seguimiento de alumnado entre primaria y secundaria que, aunque el nivel medio de alfabetización digital aumentaba, aparecían variaciones importantes dentro de cada grupo y diferencias de género que no se repetían en todas las cohortes. En su estudio, Bueno-Baquero et al. (2025) pusieron de manifiesto mejoras significativas y un rendimiento final superior en las alumnas de 6.º de Primaria participantes en una formación basada en DigComp.

También los cuestionarios TIC de PISA 2022 recogen diferencias entre chicas y chicos en el uso de tecnologías, la autoeficacia digital y el bienestar asociado, lo que ayuda a interpretar parte de lo que ocurre cuando el alumnado accede a Secundaria (OECD, 2023). De modo similar, en España, Casillas-Martín et al. (2020) e Iglesias Rodríguez y Hernández Martín (2020), han identificado diferencias de género a favor de las niñas tanto en actitudes como en rendimiento, subrayando la conveniencia de intervenciones que aborden la ciudadanía digital, la seguridad y la resolución de problemas desde edades tempranas.

Estudios en primaria, como Godaert et al. (2022), coinciden en que las áreas menos trabajadas —seguridad y resolución de problemas— son en las que con más frecuencia pueden aparecer diferencias de género al llegar a secundaria, especialmente cuando las oportunidades de aprendizaje son desiguales. El estudio de Passaretta y Gil-Hernández (2022) confirma, además, que las brechas de género se combinan con las desigualdades socioeconómicas. Otros estudios apuntan, además, a brechas por género y ruralidad, poniendo de manifiesto la relevancia de llevar a cabo seguimientos longitudinales de la transición (ACARA, 2023).

Finalmente, investigaciones sobre la integración tecnológica del profesorado muestran que la manera en que el centro organiza su trabajo digital y la formación docente disponible influyen directamente en las oportunidades que encuentran chicas y chicos para desarrollar su CD (Wohlfart y Wagner, 2024).

1.3 Transición de educación primaria a educación secundaria

El proceso de transición de la educación primaria a la educación secundaria obligatoria constituye una etapa clave en la trayectoria educativa del alumnado. Supone un reajuste en las dinámicas escolares, caracterizadas por una mayor exigencia académica, un incremento del número de docentes y nuevas formas de evaluación, lo que puede incidir en la motivación, el rendimiento y el bienestar del alumnado (Eccles y Roeser, 2011). Se produce paralelamente al inicio de la adolescencia, una etapa en la que el alumnado experimenta una progresiva búsqueda de autonomía, mayor influencia del grupo de iguales y el desarrollo del pensamiento abstracto, factores que influyen directamente en su relación con el aprendizaje (Galton y McLellan, 2018).

En el entorno escolar, estos cambios organizativos y personales repercuten en la forma de aprender con tecnología, demandando nuevas exigencias en la gestión de información y una presencia más intensa de lo digital en la vida del alumnado (Bueno-Baquero et al., 2025). Se ha observado que las diferencias por estatus socioeconómico en alfabetización TIC se originan pronto y tienden a ensancharse en la adolescencia si las oportunidades de uso y acompañamiento no son comparables (Passaretta y Gil-Hernández, 2022). En esta línea, estudios longitudinales centrados en la aceptación tecnológica del profesorado, destacan la importancia de promover apoyo continuado e infraestructura fiable como condiciones para posibilitar prácticas digitalmente ricas en secundaria (Wohlfart y Wagner, 2024).

El currículo español prevé este tránsito como progresión, situando la CD como eje transversal para evitar saltos bruscos entre etapas e indicando competencias que el alumnado debe haber adquirido al finalizar la etapa de educación primaria, con el fin de minimizar brechas de acceso en el paso a secundaria (Real Decreto 157/2022).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

1.4 Objetivos y planteamiento del estudio

En base a estos fundamentos, el estudio que aquí se presenta responde a las necesidades planteadas. A través del análisis de las percepciones del alumnado sobre el uso de la tecnología en este cambio de etapa, se pretende observar su adaptación a secundaria mediante un estudio longitudinal organizado en tres fases:

En primer lugar, coincidiendo con la primera fase, se realizó en sexto de primaria una medición de partida de la CD del alumnado con ECODIES, un instrumento construido sobre la estructura de DigComp y validado psicométricamente para la educación obligatoria (conocimiento, capacidades y actitudes), lo que lo hace idóneo para obtener un perfil de base antes de cualquier intervención (Casillas-Martín et al., 2020). Este instrumento aporta validez y fiabilidad reportadas, haciendo operativas tareas en línea en situaciones próximas al uso real. Además, la versión ECODIES-40 ofrece una estructura compacta basada en DigComp que conserva la sensibilidad por áreas y reduce ruido de medición, algo conveniente para diseños pre–post (García-Valcárcel et al., 2021).

La segunda fase introduce talleres formativos en sexto de primaria. Esta iniciativa está alineada con las recomendaciones de currículos y marcos europeos, avanzando desde tareas de información y comunicación hacia seguridad y resolución de problemas, que suelen mostrar menor cobertura en primaria y progresan con más lentitud (Godaert et al., 2022; Vuorikari et al., 2022). En esta fase se realizó también una segunda medición, que permitió evaluar el impacto formativo en áreas específicas, observándose mejoras significativas en varias áreas de la CD (Bueno-Baquero et al., 2025).

Los resultados presentados en este trabajo corresponden con la última fase del estudio: el seguimiento del alumnado al curso siguiente, en primero de educación secundaria, añadiendo el componente longitudinal que falta con frecuencia en este campo. Se busca evaluar el mantenimiento y transferencia de los aprendizajes en el contexto real de secundaria, un punto que, como hemos indicado, la literatura identifica como ventana crítica por el aumento de autonomía, la reorganización metodológica y la posible ampliación de brechas (OECD, 2023). La repetición de ECODIES en 1º de secundaria, desarrollando un análisis limitado al subgrupo que recibió la formación en 6º de primaria, permite estimar trayectorias intraindividuales. La incorporación de un cuestionario de transición contextualiza los cambios observados, en coherencia con las recomendaciones de la UNESCO sobre integrar medidas de prácticas y actitudes junto a la medición de desempeño (Reichert et al., 2023).

El principal objetivo de este estudio fue seguir la cohorte del alumnado de 6º de primaria participante en el programa de formación en CD, al inicio de la educación secundaria, para analizar su evolución. Se buscaba identificar qué factores condicionantes podrían explicar un mayor o menor mantenimiento y transferencia de la formación recibida. La formulación operativa, con una muestra emparejada por código anónimo y con medidas repetidas por áreas de DigComp, permite analizar cambios intraindividuales y por subcompetencias. Adicionalmente, mediante la contextualización de su experiencia de transición, reportada por el propio alumnado, se buscaba identificar en qué medida las experiencias vividas en la transición pueden relacionarse con la trayectoria en la CD.

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque metodológico mixto, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas, con el objetivo de analizar la evolución de la CD del alumnado y explorar sus experiencias durante la transición. Se optó por un diseño longitudinal en la fase cuantitativa y descriptivo-interpretativo en la fase cualitativa, permitiendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. La CD del alumnado fue evaluada en dos momentos temporales: el primero, cuando cursaban el último curso en el colegio de educación primaria (curso escolar 2023-2024), y el segundo, un curso académico después (curso 2024-2025), ya escolarizados en primero de educación secundaria.

2.2 Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por 51 alumnos y alumnas procedentes de dos centros educativos de Albacete, Castilla-La Mancha, España, a los que se pudo realizar un seguimiento completo

durante el periodo de estudio a través de un emparejamiento anónimo. Para ello, se seleccionaron los institutos de destino mayoritarios, permitiendo observar el desempeño en entornos receptores que comparten rasgos organizativos, lo cual reduce heterogeneidad contextual, sin renunciar a la validez ecológica que exige un estudio en tránsito Primaria-Secundaria (Fernández-Miravete, 2024; INTEF, s. f.). Cabe destacar que, aunque la muestra inicial la compusieron 148 alumnos y alumnas, tras el proceso de identificación únicamente se analizaron los casos que contaron con las medidas pre y post del cuestionario. (51) Considerando la muestra seleccionada, fueron 16 los que participaron en la formación en CD de sexto de primaria de forma voluntaria frente a 35 que no lo hicieron. Desde el punto de vista ético y técnico,[1] se realizó un emparejamiento anónimo entre olas mediante un código que respeta la confidencialidad y posibilita el análisis longitudinal sin identificar personas, en consonancia con el modo en que se implementan plataformas e instrumentos en línea para evaluar CD en educación obligatoria (Casillas-Martín et al., 2020). El análisis de estos datos se realizó con R Studio.

2.3 Técnicas e instrumentos

La recogida de información en este estudio se estructuró en dos fases complementarias. Por un lado, se desarrolló una fase cuantitativa, centrada en la medición del nivel de CD del alumnado. Por otro, se incorporó una fase cualitativa, orientada a profundizar en la interpretación de los resultados obtenidos.

En la fase cuantitativa, se empleó el cuestionario ECODIES, un instrumento validado propuesto por Iglesias Rodríguez et al. (2023) que tiene como finalidad medir el nivel de CD en alumnado de educación primaria. Este cuestionario está compuesto por 57 ítems distribuidos en seis secciones (Iglesias Rodríguez y Hernández Martín, 2020). Estas secciones se distribuyen en una sección 0 que recoge información sociodemográfica y cinco más que se corresponden con las áreas del marco DigComp. Los ítems se valoran mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a "totalmente en desacuerdo" y 5 a "totalmente de acuerdo".

En la fase cualitativa, se utilizó un cuestionario compuesto por preguntas cerradas y abiertas inspirado en otros estudios que defienden la investigación educativa como una forma de dar voz al alumnado interesándose por sus experiencias en primera persona y sus ideas (Jiménez Andújar et al., 2025; Bueno-Baquero et al., 2025). El cuestionario está compuesto por siete preguntas abiertas orientadas a facilitar la expresión de opiniones, percepciones y experiencias del alumnado en relación con el uso de la tecnología en su transición al instituto. Con el fin de favorecer la participación del alumnado y generar un clima de confianza, la sesión comenzó con la visualización de un vídeo introductorio relacionado con la temática del estudio. Posteriormente, se desarrolló un grupo de discusión guiado mediante una presentación estructurada, que orientó al alumnado en la reflexión sobre los contenidos y facilitó el intercambio de ideas entre participantes, así como la cumplimentación del cuestionario individual.

2.4 Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en un entorno controlado y seguro, asegurando condiciones homogéneas para todos los participantes. El sistema de codificación anónima facilitó el emparejamiento de los datos obtenidos en ambos momentos temporales sin comprometer la identidad del alumnado.

Por un lado, la administración del cuestionario de CD se realizó en formato online a través de la plataforma LimeSurvey, en un entorno seguro habilitado por la Universidad de Castilla-La Mancha. Para garantizar la confidencialidad de los datos, se procedió a su anonimización mediante la asignación de un código único a cada participante, inspirado en el procedimiento descrito por Lippe et al. (2019). Dicho código fue generado aleatoriamente por los propios estudiantes y permitió el seguimiento individual en las distintas fases del estudio.

Por otro, los cuestionarios de la fase cualitativa fueron administrados en papel y recogidos por el equipo de investigación. Asimismo, la sesión fue

1 Para realizar esta investigación se contó con la resolución favorable del Comité de Ética en Investigación Social de la Universidad de Castilla-La Mancha, bajo el Nº de registro CEIS-732398-P6K6.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

grabada en audio para su posterior análisis. Tanto las intervenciones registradas durante la sesión (grupo de discusión) como las respuestas abiertas del cuestionario fueron transcritas íntegramente. Posteriormente, los datos recopilados fueron organizados y preparados para su posterior análisis a través de Atlas.ti, con el objetivo de obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado y garantizar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación educativa. En este análisis, la codificación respondió a las cinco áreas de la competencia digital expuestas en este estudio.

3. Resultados

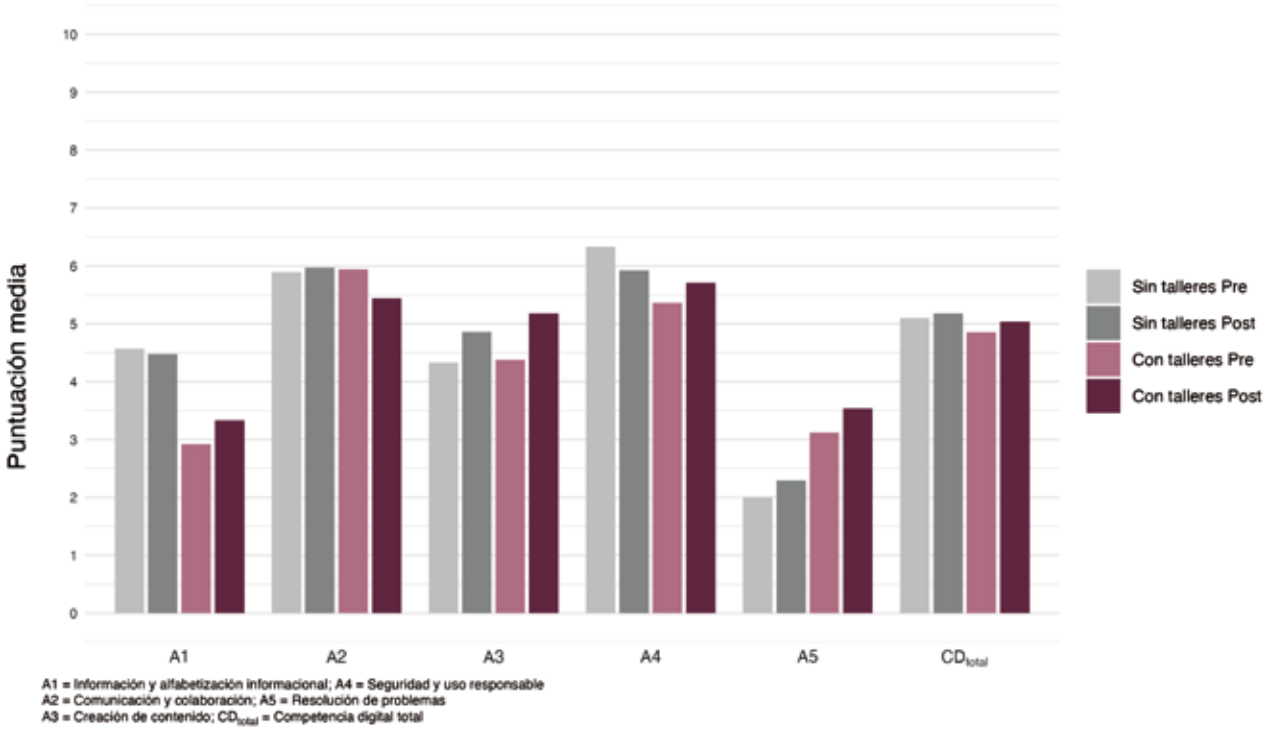
En este apartado se presentan los resultados del estudio, organizados en dos niveles de análisis complementarios. En primer lugar, se exponen los resultados cuantitativos obtenidos a través del cuestionario de percepción de la CD administrado en dos momentos temporales (medidas pre y post), lo que permite observar la evolución longitudinal del alumnado y comparar el impacto de la participación en los talleres formativos recibidos. Posteriormente, se presentan los resultados cualitativos derivados del cuestionario abierto y de los grupos focales, cuyo objetivo fue profundizar en la experiencia del cambio de etapa del alumnado y comprender cómo experimenta el uso de herramientas digitales en la transición de educación primaria a educación secundaria.

3.1 Nivel de autopercepción en CD

Para obtener el nivel de autopercepción en CD del alumnado de este estudio, se realizó un análisis longitudinal comparando las puntuaciones obtenidas en el curso 2023-2024 (pre, antes de la realización de talleres en determinados centros educativos) y 2024-2025 (post, en los centros de educación secundaria), diferenciando entre alumnado que no recibió la formación específica implementada y alumnado que sí participó en los talleres formativos mencionados.

En la muestra total analizada en la figura 1, las puntuaciones globales en CD muestran una ligera mejora en ambos grupos. Aunque las diferencias son moderadas, existe una tendencia general de mejora longitudinal.

Figura 1. *Análisis de CD*



Respecto al análisis por género, se aprecian diferencias reseñables. Como se puede observar en la tabla 1, en el grupo sin talleres, las alumnas mejoran su puntuación total de 4.93 a 5.57, mientras que los alumnos descienden de 5.13 a 4.58. Por dimensiones, las alumnas muestran incrementos notables en las áreas 1 y 3, mientras que en los alumnos se observan descensos en varias dimensiones, especialmente en las áreas 1, 3 y 4, las relacionadas con información y alfabetización informacional, creación de contenido y seguridad.

Cabe destacar que en el grupo que recibió formación las diferencias son aún más marcadas. Las alumnas incrementan significativamente su puntuación total (4.52 a 6.00), con mejoras destacadas en las áreas 3 (3.67 a 6.94) y 4 (5.31 a 7.14) coincidiendo con creación de contenido y seguridad. En cambio, los alumnos reducen su puntuación total (4.96 a 4.21), con descensos en las áreas 2, 3 y 4, las relativas a comunicación y colaboración, creación de contenido y seguridad, aunque presentan un incremento notable en el área 5 (2.92 a 5.00), resolución de problemas.

Tabla 1. *Análisis de CD por género*[2]

		Sin talleres			Con talleres		
Dimensión	**Género**	**n**	**Pre**	**Post**	**n**	**Pre**	**Post**
A1	Femenino	18	4.63 (3.26)	5.19 (3.47)	7	2.86 (3.56)	4.29 (3.71)
A1	Masculino	16	4.17 (3.55)	3.54 (3.33)	8	2.92 (3.75)	2.92 (2.78)
A2	Femenino	18	5.78 (1.44)	6.22 (2.21)	7	5.57 (2.70)	6.29 (3.20)
A2	Masculino	16	5.88 (2.45)	5.50 (2.39)	8	6.00 (2.07)	4.62 (2.56)
A3	Femenino	18	4.05 (1.71)	5.63 (2.96)	7	3.67 (1.82)	6.94 (0.99)
A3	Masculino	16	4.38 (1.98)	3.93 (2.53)	8	5.00 (1.71)	3.75 (2.28)
A4	Femenino	18	6.27 (2.09)	6.27 (3.10)	7	5.31 (2.43)	7.14 (2.61)
A4	Masculino	16	6.25 (2.33)	5.27 (2.37)	8	5.18 (1.52)	4.29 (2.41)
A5	Femenino	18	1.30 (1.67)	2.04 (2.03)	7	2.86 (3.00)	1.90 (1.78)
A5	Masculino	16	2.71 (2.18)	2.50 (2.58)	8	2.92 (2.78)	5.00 (3.98)
CD Total	Femenino	18	4.93 (1.09)	5.57 (2.04)	7	4.52 (1.89)	6.00 (2.04)
CD Total	Masculino	16	5.13 (1.79)	4.58 (1.82)	8	4.96 (1.17)	4.21 (1.92)

En general, los datos del análisis cuantitativo sugieren un patrón de mejora más consistente en las alumnas, especialmente cuando han participado en los talleres formativos, mientras que los alumnos muestran mayor variabilidad incluyendo descensos en algunas dimensiones.

3.2 Experiencias del alumnado en transición

Los resultados del análisis cualitativo se presentan a continuación, organizados según las áreas de la competencia digital consideradas en este estudio.

Respecto al área 1 (Información y alfabetización informacional), uno de los aspectos más recurrentes en las respuestas del alumnado es la dificultad para encontrar información fiable y adecuada. El

2 La suma de participantes por género no coincide exactamente con el total de la muestra debido a que dos estudiantes no informaron su género y fueron excluidos de este análisis.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

alumnado es consciente de que la búsqueda de información online no trata únicamente de saber utilizar un buscador y demandan comprender cómo seleccionar fuentes, así como evaluar su validez, mencionando incluso los derechos de autor: "Me gustaría manejarme mejor en la búsqueda de cosas porque casi siempre no me sale lo que encuentro y también saber si tiene derechos de autor" (estudiante 1).

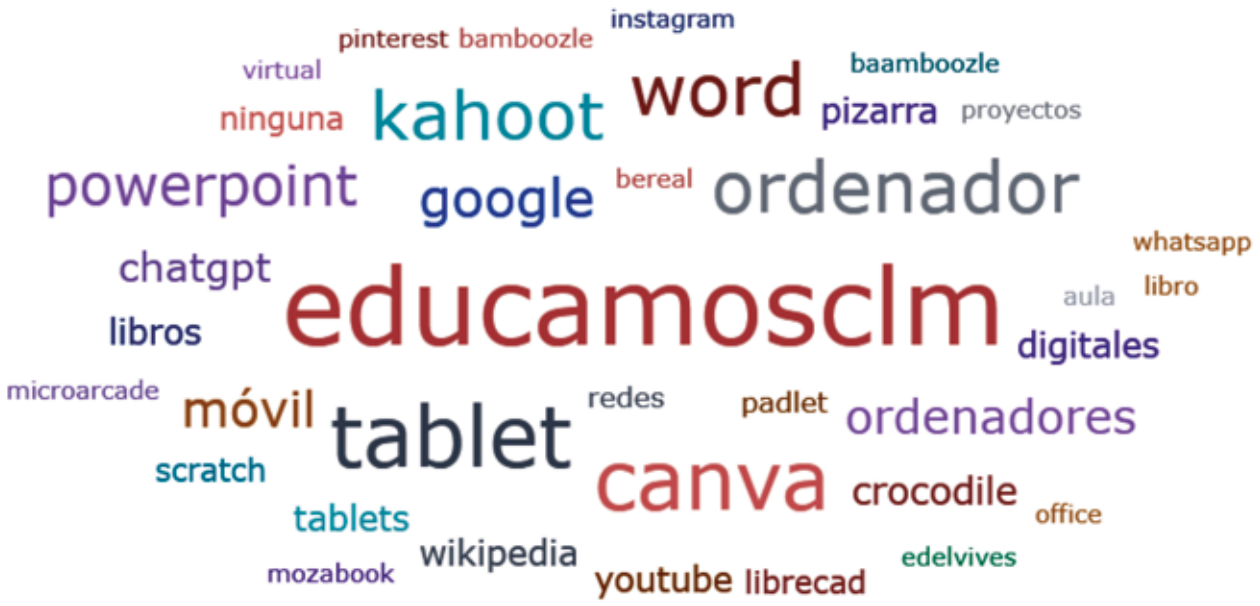
La necesidad de desarrollar estrategias de búsqueda parece intensificarse en la etapa de secundaria, donde aumentan los trabajos de investigación y la consulta autónoma de información. El alumnado hace alusión a la rapidez de acceso a la información, mostrando abiertamente que utiliza herramientas de inteligencia artificial para ello: "Las herramientas digitales han facilitado mi paso a Secundaria porque ya no es tan estresante buscar cosas, antes tardaba 30 minutos para buscar una palabra en diccionario y ahora en ChatGPT, 2 minutos" (estudiante 15).

El paso al instituto implica también un cambio en las relaciones sociales y en los canales de comunicación académica, asociados al área 2 (Comunicación y colaboración) de la CD. El alumnado reconoce que la interacción digital forma parte de su socialización y aprendizaje, destacando un entorno digital institucional utilizado por los centros educativos de la región donde se desarrolló el estudio, en este caso, EducamosCLM, como la plataforma central de comunicación, aunque reconoce necesitar formación específica: "Las aulas virtuales están bien, pero hay que aprender a utilizarlas" (estudiante en grupo focal).

En lo referente al área 3 (Creación de contenido), cabe destacar que en la etapa de secundaria aumenta la producción de trabajos digitales. Este cambio supone una ruptura respecto a educación primaria que el alumnado percibe como nuevo: "El cambio a Secundaria ha sido más difícil porque no estaba tan acostumbrado a hacer trabajos en dispositivos, pero ahora estoy aprendiendo mejor" (estudiante 5). En este ámbito, aparecen desigualdades derivadas del contexto familiar, destacando la necesidad de formación en esta área: "Tengo un problema muy gordo. En mi casa, si tengo dudas en lo digital, no puedo preguntar porque nadie sabe cómo utilizar las cosas como Canva" (estudiante en grupo focal).

A continuación, (figuras 2 y 3) se presentan dos nubes de palabras elaboradas a partir de las respuestas del alumnado, las cuales permiten identificar diferencias significativas en el uso de herramientas digitales entre las etapas de educación primaria y educación secundaria.

Figura 2. *Herramientas digitales que el alumnado utilizaba en educación primaria*



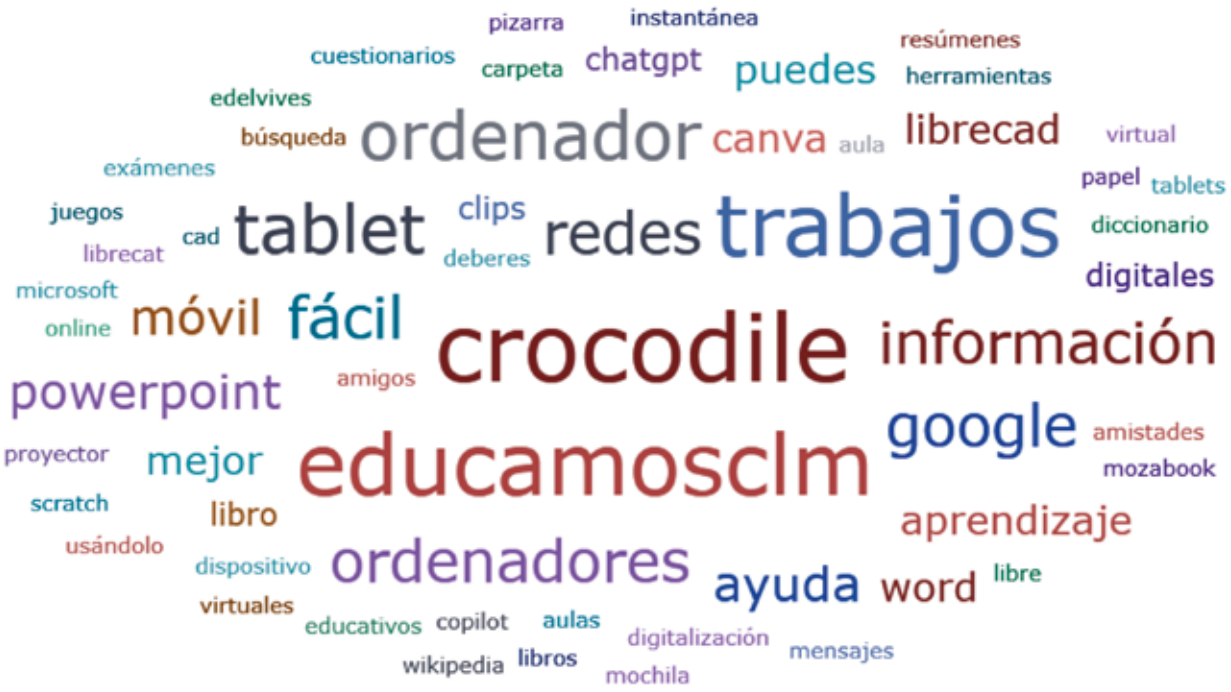
Nota. Elaboración propia a partir de Atlas.ti.

Dado que el tamaño de cada término refleja su frecuencia de aparición, estas representaciones no solo muestran qué herramientas se utilizan, sino también la función pedagógica que desempeñan en cada etapa.

Por un lado, en la etapa de educación primaria (figura 2), se aprecia una menor variedad del uso de herramientas digitales. Predominan términos asociados a dispositivos concretos, destacando palabras como tablet o móvil, así como herramientas digitales de carácter lúdico tales como *Kahoot*, *Youtube*, *Microarcade*... También aparecen con notable presencia aplicaciones básicas de creación de contenido como *PowerPoint*, *Word* o *Canva*. Esto sugiere que la tecnología en esta etapa se integra principalmente como un recurso metodológico mediado por el docente. El alumnado no identifica la tecnología como un entorno de aprendizaje autónomo, sino como parte de actividades diseñadas previamente.

Por otro lado, en la etapa de secundaria (figura 3), se percibe un cambio en el uso de herramientas digitales. En general, el uso de herramientas lúdicas parece menos evidente, y emergen términos vinculados a procesos académicos en materias concretas como *Librecad* o *Crocodile*, así como herramientas de búsqueda de información como *Google*, *Wikipedia* o *ChatGPT*. Esta transformación indica que el alumnado ya no utiliza aplicaciones de forma puntual, sino que interactúa con un ecosistema digital continuo donde consultar materiales, entregar tareas, revisar contenidos y resolver dudas. De este modo, el protagonismo se desplaza del dispositivo al proceso. Esto refleja un mayor nivel de autonomía en el que la CD del alumnado implica tomar decisiones como seleccionar fuentes e interpretar información.

Figura 3. *Herramientas digitales que el alumnado utiliza en educación secundaria*



Nota. Elaboración propia a partir de Atlas.ti.

Pese a las diferencias observadas, existen también puntos de continuidad. En ambas etapas, se puede observar el uso de una plataforma educativa EducamosCLM como la principal herramienta digital. Además, en ambas etapas se aprecia una leve mención a herramientas de inteligencia artificial, así como producción de contenido. Esto indica que ciertas aplicaciones constituyen la base compartida de la alfabetización digital escolar.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Las áreas menos mencionadas por el alumnado son el área 4 (Seguridad y uso responsable) y 5 (Resolución de problemas). Estas áreas aparecen menos explícitamente, aunque el conocimiento sobre derechos de autor y uso adecuado de la información indican una preocupación inicial por la ciudadanía digital mencionada de manera transversal.

Finalmente, respecto al cambio de etapa, la mayoría del alumnado asocia el cambio más al miedo previo que a la dificultad real, ya que como ellos mismos indican "te meten mucho miedo y luego no es para tanto" (estudiante 7). Al preguntarles sobre consejos para alumnado que pase al instituto, minimizan las dificultades encontradas: "Que no se agobien porque es un cambio grande, pero te acostumbras" (estudiante 10).

Algunos incluso recomiendan que el alumnado vaya obteniendo formación previa en la digitalización: "Les recomiendo utilizar el ordenador más a menudo, porque en el instituto lo van a utilizar mucho más" (estudiante 9). También valoran las acciones formativas recibidas, como la ofrecida en este estudio en su etapa en primaria, al preguntar sobre los factores que habían facilitado su transición a secundaria: "La charla sobre tecnología en 6º, me ha ayudado porque así sé usarla" (estudiante 35). De este modo, los resultados sugieren que el alumnado que recibe formación parece adaptarse mejor al instituto.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la CD como un factor clave en la transición de primaria a secundaria. En primer lugar, considerando el nivel de CD del alumnado, se evidencia un incremento general en ambos grupos, revelando que el nivel de CD tiende a desarrollarse con la progresión escolar, incluso sin recibir intervención especifica. Este crecimiento puede explicarse por la mayor exposición a entornos virtuales y demandas académicas propias de la etapa de secundaria, donde la tecnología se integra como un entorno de trabajo más habitual. No obstante, el análisis por dimensiones sugiere diferencias entre las áreas. Las mejoras más claras en el grupo que recibió formación se concentran en las áreas 3 (Creación de contenido) y 5 (Resolución de problemas). Esta evidencia respalda la literatura que señala que la CD no se desarrolla automáticamente por exposición, sino que requiere de una instrucción explícita y estructurada (Erwin y Mohammed, 2022). En cuanto al análisis por género, resulta especialmente relevante. Por un lado, las alumnas muestran una progresión más consistente, particularmente cuando han participado en talleres. Estos resultados coinciden parcialmente con investigaciones en otras etapas que señalan que, cuando se ofrecen contextos formativos estructurados, las brechas de género pueden reducirse (Liu et al., 2021). Por el contrario, los alumnos presentan mayor variabilidad y descensos en algunas áreas, lo que podría interpretarse desde diferentes perspectivas, tales como diferencias en motivación académica o en la forma de interactuar con la tecnología. Aunque en el área 5 (Resolución de problemas) los alumnos del grupo con talleres muestran un incremento significativo, en otras dimensiones se observa retroceso, lo que sugiere que el impacto de la intervención no es uniforme en este grupo. Estos resultados contrastan con los del estudio de Niño-Cortés et al. (2023), que indican brechas de género a favor de los chicos y destacan la necesidad de desarrollar formación que favorezca la CD de las chicas.

En segundo lugar, tras analizar las experiencias de transición del alumnado, se puede observar que este no percibe el instituto como más difícil académicamente, sino más exigente en cuanto a la autonomía digital. En general, las principales necesidades detectadas son las relativas a estrategias de búsqueda, el manejo de plataformas educativas y la creación de contenidos digitales académicos, demandando un uso ético y responsable de la información, así como una formación previa estructurada antes del cambio de etapa. A pesar del hecho de que el alumnado menciona la inteligencia artificial como una herramienta útil en la búsqueda de información, esto no garantiza su comprensión ni su evaluación crítica.

Por tanto, la alfabetización informacional continúa siendo una necesidad formativa clave. Respecto a la creación de contenido, los resultados evidencian que la escuela debe actuar como el principal espacio de equidad digital, ya que su aprendizaje no puede depender simplemente del entorno familiar, sino de una enseñanza educativa.

Los resultados obtenidos muestran un patrón evolutivo coherente con la literatura sobre CD, ya que el alumnado aumenta su dominio instrumental de la tecnología a medida que avanza en la escola-

ridad, transformando el significado pedagógico de su uso. Esta progresión coincide con el marco europeo DigComp, que describe el desarrollo de la CD como un proceso gradual que pasa de la interacción funcional al uso crítico y creativo de la información (Ferrari, 2013). En cuanto a las diferencias observadas en ambas etapas, se puede comprobar que en primaria la CD se desarrolla fundamentalmente en contextos estructurados. La tecnología actúa como facilitadora didáctica y elemento motivador (Urcid, 2023), pero no como sistema organizativo del aprendizaje. Es en la etapa de secundaria donde aparecen programas vinculados a materias específicas, lo que sugiere una digitalización curricular más profunda. En consonancia con estudios como el de Godaert et al. (2022), la tecnología se transforma desde una herramienta metodológica hasta convertirse en un requisito académico.

Con todo ello, la alfabetización digital se revela como un elemento esencial en este cambio de etapa, así como una condición para la igualdad de oportunidades. La transición educativa, por tanto, debería incluir una formación sistemática en CD en el último ciclo de primaria. Animamos a futuros estudios a desarrollar e implementar talleres enfocados a mejorar la CD del alumnado, tales como el desarrollado en este estudio (Bueno-Baquero et al., 2025). Como se puede observar en la presente investigación, no se trata solo de aprender a utilizar herramientas digitales, sino de reducir la incertidumbre académica y acompañar al alumnado en este momento clave.

Cabe señalar que este estudio debe interpretarse considerando ciertas limitaciones. Algunos de los datos presentados se basan parcialmente en percepciones del alumnado, lo que introduce un componente subjetivo vinculado a sus propias experiencias, pero considerado en estudios previos, como De Pablos et al., (2016). Además, debido al carácter longitudinal del estudio, la muestra es limitada y se centra en un contexto educativo específico, por lo que las prácticas tecnológicas escolares dependen en gran medida de la cultura organizativa del centro, la formación docente y la disponibilidad de recursos. Por ello, sería pertinente interpretar los resultados expuestos considerando esta condición y evitando sobregeneralizaciones, así como ampliar el análisis a distintos centros y contextos socioeducativos con el fin de verificar si la evolución identificada se mantiene en diferentes contextos.

De cara a futuras líneas de investigación, resultaría interesante examinar con mayor detalle la conexión entre CD y el proceso de adaptación al cambio de etapa educativa. Los hallazgos obtenidos apuntan a que algunas de las dificultades asociadas a la transición hacia la educación secundaria podrían relacionarse con una preparación insuficiente del alumnado en cuanto a competencias tecnológicas. Estudiar esta cuestión a partir de variables como el bienestar académico, rendimiento escolar o ansiedad aportaría información valiosa para el diseño de programas de transición entre etapas educativas, complementándose con el papel de la formación docente en este proceso.

Apoyo y financiación

Este trabajo ha sido financiado por MCIN/AEI/110.13039/501100011033; por La Universidad de Castilla-La Mancha y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) en el marco de las subvenciones 2022-GRIN-34039 y 2025-GRIN-38341; por la UE a través del FEDER y por el Gobierno Regional de Castilla-La Mancha a través de INNOCAM en el marco de los proyectosSBPLY/24/180225/000153; y en virtud del acuerdo con el Gobierno regional de Castilla-La Mancha (220520CONV).

Referencias bibliográficas

ACARA (2023). *Latest data reveals digital skills amongst young Australians*. https://bit.ly/4tWFlP2

Aesaert, K., Van Nijlen, D., Vanderlinde, R. y van Braak, J. (2014). Direct measures of digital information processing and communication skills in primary education: Using item response theory for the development and validation of an ICT competence scale. *Computers & Education, 76*, 168-181. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.013

Bekiaridis, G. y Attwell, G. (2024). *Supplement to the DigCompEdu Framework: Outlining the Skills and Competences of Educators Related to AI in Education (WP3)*. https://bit.ly/4tnW6BI

Bueno-Baquero, A., Del Olmo-Muñoz, J., González-Calero, J. A. y Sánchez Pérez, M. C. (2025). Boosting Digital Competence: Impact of an Educational Program on Primary-to-Secondary Transitioning Students from a Gender Perspective. *TechTrends 69*, 1221-1234.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

https://doi.org/10.1007/s11528-025-01107-8

Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y García-Valcárcel, A. (2020). Psychometric analysis of a test to assess the digital competence of compulsory education students (ECODIES). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa, 26*(2), 1-25. https://doi.org/10.7203/relieve.26.2.17611

De Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., Conde Jiménez, J. y Reyes de Cózar, S. (2016). La competencia digital de los estudiantes de educación no universitaria: variables predictivas. *Bordón. Revista de Pedagogía, 69*(1), 169-185. https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48594

Department for Education. (2011). *How do pupils progress during Key Stages 2 and 3?* DfE Research Report DFE-RR096. https://bit.ly/4uy3VWz

Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Erwin, K. y Mohammed, S. (2022). Digital literacy skills instruction and increased skills proficiency. *International Journal of Technology in Education and Science, 6*(2), 323-332. https://doi.org/10.46328/ijtes.364

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. En Y. Punie y Brečko, B.N (eds.), *JRC Scientific and Policy Reports*, 7-45. Joint Research Centre of the European Commission. https://bit.ly/4u69ED5

Fernández-Miravete, Á. D. (2024). Evaluación longitudinal para la mejora de la competencia digital de un centro de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 17*(2), 11-26. https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.001

Galton, M. y McLellan, R. (2018). A transition Odyssey: pupils' experiences of transfer to secondary school across five decades. *Research Papers in Education, 33*(2), 255-277. https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302496

García-Valcárcel, A., Salvador, L., Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M. y Martín del Pozo, M. (2021). *Prueba de Evaluación de la Competencia Digital de Estudiantes (ECODIES-40)*. GREDOSUSAL. https://bit.ly/4tDuCs9

Godaert, E., Aesaert, K., Voogt, J. y van Braak, J. (2022). Assessment of students' digital competences in primary school: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 27, 9953-10011. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11020-9

Guitert, M., Romeu, T. y Baztán, P. (2021). The digital competence framework for primary and secondary schools in Europe. *European Journal of Education, 56*(1), 133-149. https://doi.org/10.1111/ejed.12430

Hatlevik, O. E., Guðmundsdóttir, G. B. y Loi, M. (2015). Digital diversity among upper secondary students: A multilevel analysis of the relationship between cultural capital, self-efficacy, strategic use of information and digital competence. *Computers & Education, 81*, 345-353. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.019

Iglesias Rodríguez, A., Martín González, Y. y Hernández Martín, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 41*(1), 33-50. https://doi.org/10.6018/rie.520091

Iglesias Rodríguez, A. y Hernández Martín, A. (coords.). (2020). *Evaluación de las competencias digitales de estudiantes de educación obligatoria. Diseño, validación y presentación de la prueba ECODIES*. Octaedro.

Jiménez Andújar, E., Candela Soto, M.P. y Bueno-Baquero, A. (2025). Cuando el alumnado toma la palabra: lo que aprendimos investigando la transición de primaria a secundaria. *Sociedad e Infancias, 9*(1). https://doi.org/10.5209/soci.100129

INTEF. (s. f.). *Competencia digital del alumnado*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. https://bit.ly/3OZcw5v

Ladrón de Guevara Rodríguez, M., López-Agudo, L. A. y Marcenaro-Gutiérrez, O. D. (2024). The impact of different uses of the Internet on students' performance progression throughout primary education. *Education and Information Technologies, 29*, 12457-12525. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12354-8

Liaw, Y.L. (2024). On the cover: Gendered trajectories of digital literacy development: Insights from a longitudinal cohort study. *Educational Measurement: Issues and Practice, 43*(3), 6-7. https://doi.org/10.1111/emip.12625

Lippe, M., Johnson, B. y Carter, P. (2019). Protecting Student Anonymity in Research Using a Subject-Generated Identification Code. *Journal of Professional Nursing, 35*, 120-123. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2018.09.006

Liu X., He W., Zhao L. y Hong, J.C. (2021). Gender Differences in Self-Regulated Online Learning During the COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752131

López-García, C., Sánchez-Gómez, M. C. y García-Valcárcel, A. (2021). Desarrollo de la competencia digital en estudiantes de primaria y secundaria en tres dimensiones: fluidez, aprendizaje-conocimiento y ciudadanía digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação,* (E47), 501-517. https://doi.org/10.17013/risti.44.5-20

Ma, H. y Ismail, L. (2025). Bibliometric analysis and systematic review of digital competence in education. *Humanities and Social Sciences Communications, 12*(185). https://doi.org/10.1057/s41599-025-04401-1

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia digital en el currículo LOMLOE.* https://bit.ly/4naFDzi

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 16 de mayo). *Resolución de 4 de mayo de 2022 sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente* (BOEA20228042). https://bit.ly/4daiJ6u

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2025). *ICILS 2023 -La competencia digital en España (Cap. 1.3).* https://bit.ly/3P86nnp

Niño-Cortés, L.M., Grimalt-Álvaro, C., Lores-Gómez, B. y Usart, M. (2023). Brecha digital de género en secundaria: diferencias en competencia autopercibida y actitud hacia la tecnología. *Educación XXI, 26*(2). https://doi.org/10.5944/educxx1.34587

OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework (ICT Framework).* OECD Publishing. https://bit.ly/4dsi41A

Passaretta, G. y Gil-Hernández, C. J. (2022). *The early roots of the digital divide: Socioeconomic inequality in children's ICT literacy from primary to secondary schooling* (JRC Working Paper 2022/04). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.4337/9781789906769.00026

Pozo, J.I., Cabellos, B. y Pérez-Echeverría, M. del P. (2024). Has the educational use of digital tecnhologies changed after the pandemic? A longitudinal study. *PLOS ONE, 19*(12), e0311695. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0311695

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. B*oletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022.* https://bit.ly/4tV5NIS

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu.* Joint Research Centre. https://doi.org/10.2760/159770

Reichert, F., Pan, Q. y Chen, L. L. (2023). *Digital literacy assessment (Background paper for the 2023 Global Education Monitoring Report).* UNESCO. https://bit.ly/3PrPggy

Teach Computing. (2025). Key Stage 3 curriculum. National Centre for Computing Education. https://bit.ly/4nb4yme

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Villagrá Sobrino, S., Giannoutsou, N., Cachia, R., Martínez Monés, e Ioannou, A. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies, 28*, 6695-6726. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8

UNESCO-UIS/UNESCO-UNEVOC. (2018). *Digital Literacy Global Framework (DLGF).* https://bit.ly/3P77HXG

Urcid, R. (2023). Uso de dispositivos móviles en el aula para dinamizar e incentivar el aprendizaje: Estudio de caso con alumnado de pregrado. *Alteridad. Revista de Educación*, *18*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.05

Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. y de Haan, J. (2017). The relation between 21st century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior, 72*, 577-588. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: *The digital competence framework for citizens –with new examples of knowledge, skills and attitudes.* Publications Office of the European Union. https://bit.ly/42XSfQV

Wohlfart, O. y Wagner, I. (2024). Longitudinal perspectives on technology acceptance: Teachers´integration of digital tools through the COVID-19 transition. *Education and Information Technologies*, 30, 6091–6115. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12954-y

Zakir, S., Hoque, M. E., Susanto, P., Nissa, V., Alam, M. K., Khatimah, H. y Mulyani, E. (2025). Digital literacy and academic performance: The mediating roles of digital informal learning, self-efficacy, and students' digital competence. *Frontiers in Education, 10*. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1590274

Zhao, Y., Sánchez Gómez, M. C., Pinto Llorente, A. M. y Sánchez Prieto, R. (2025). Adapting to crisis and unveiling the digital shift: A systematic literature review of digital competence in education related to COVID19. *Frontiers in Education, 10.* https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541475

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Andrea Bueno-Baquero	Conceptualización, recursos, análisis formal, escritura.
Dra. María del Carmen Sánchez-Pérez	Conceptualización, metodología, supervisión, escritura
Dr. José Antonio González-Calero	Curación de datos, análisis formal, adquisición de financiación, administración de proyecto, validación, escritura.
Dr. Javier Del Olmo-Muñoz	Investigación, software, visualización, escritura.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *Competencia digital y transición a Secundaria: estudio longitudinal del alumnado* se hizo uso de las herramientas de inteligencia artificial Copilot y Perplexity como apoyo a la búsqueda de referencias.

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 188-206
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.02

DigCompOrg, la herramienta SELFIE y la madurez digital en las instituciones educativas: una revisión sistemática

DigCompOrg, the SELFIE tool, and digital maturity in educational institutions: a systematic review

Danielle Santos es doctoranda en educación del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Brasil) (https://ror.org/04ch49185) (danic.educa@gmail.com) (https://orcid.org/0000-0001-5268-4174)
Dr. Cassio Santos es profesor-investigador del Instituto Politécnico de Santarém, Escuela de Educación de Santarém (Portugal) (https://ror.org/02bbx2g30) y Centro de Investigación en Artes y Comunicación, Núcleo de Alfabetización Digital e Inclusión Social (https://ror.org/00bfc1p59). (cassio.santos@ese.ipsantarem.pt) (https://orcid.org/0000-0002-1402-2978)
Dra. Neuza Pedro es profesora-investigadora del Instituto de Educação, Universidade de Lisboa (Portugal) (https://ror.org/04rs3t968) (nspedro@ie.ulisboa.pt) (https://orcid.org/0000-0001-9571-8602)
Dra. Márcia Grossi es profesora-investigadora del Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Brasil) (https://ror.org/04ch49185) (marciagrossi@terra.com.br) (https://orcid.org/0000-0002-3550-6680)

Recibido: 31/03/2026 / **Revisado:** 12/06/2026 / **Aceptado:** 14/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha puesto de relieve la importancia de la Competencia Digital Docente (CDD). y la adopción de estrategias institucionales para la integración efectiva de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dado que las inversiones en tecnologías no siempre se traducen en madurez digital, resulta relevante comprender cómo las instituciones educativas utilizan herramientas de diagnóstico y planificación para apoyar esta transformación. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar la evidencia empírica disponible (de 2020 a 2025) sobre la aplicación de DigCompOrg y la herramienta SELFIE; la forma, las modalidades y los niveles educativos en los que se implementan; así como los principales retos y limitaciones reportados en los estudios. Se realizó una revisión sistemática de la literatura utilizando las bases de datos Scopus y Web of Science, lo que resultó en una muestra final de 20 artículos. Los resultados indican que DigCompOrg y SELFIE se han utilizado para diagnosticar la madurez digital institucional, apoyar el desarrollo de competencias digitales de docentes y estudiantes, y apoyar los procesos de planificación y mejora continua. La investigación observó un predominio de estudios en educación primaria y secundaria y la adopción de versiones reducidas de SELFIE para el seguimiento longitudinal. El análisis subraya que la transformación digital depende de un ecosistema institucional favorable que articule infraestructura, formación docente y gestión estratégica. Se concluye que estas herramientas contribuyen a fortalecer la madurez digital y a la formulación de acciones formativas. Como trabajo futuro, se recomienda ampliar las investigaciones a contextos aún poco explorados y realizar estudios longitudinales sobre el impacto de los procesos de mejora.

Palabras clave: DigCompOrg, SELFIE, educación, tecnología, competencia, digitalización.

Abstract

The advancement of Information and Communication Technologies (ICT) in education has highlighted the importance of Teacher Digital Competence (TDC) and the adoption of institutional strategies for the effective integration of technologies in teaching and learning processes. Considering that investments in technologies do not always result in digital maturity, it becomes relevant to understand how educational institutions use diagnostic and planning tools to support this transformation. Thus, the objective of this article is to analyze the available empirical evidence (from 2020 to 2025) on the application of DigCompOrg and the SELFIE tool; the form, modalities, and educational levels in which they are implemented; as well as the main challenges and limitations reported in the studies. A Systematic Literature Review was conducted using the Scopus and Web of Science databases, resulting in a final sample of 20 articles. The results indicate that DigCompOrg and SELFIE have been used to diagnose institutional digital maturity, support the development of digital competencies of teachers and students, and subsidize planning and continuous improvement processes. The study observed a predominance of studies in primary and secondary education and the adoption of reduced versions of SELFIE for longitudinal monitoring. The discussion highlights that digital transformation depends on a favorable institutional ecosystem, articulating infrastructure, teacher training, and strategic management. It concludes that these tools contribute to strengthening digital maturity and to the formulation of training actions. As future work, it is recommended to expand investigations in contexts that are still little explored and to conduct longitudinal studies on the impacts of improvement processes.

Keywords: DigCompOrg, SELFIE, education, technology, competence, digitization.

Forma sugerida de citar (APA): Santos D., Santos, C., Pedro, N. y Grossi, M. (2026). DigCompOrg, la herramienta SELFIE y la madurez digital en las instituciones educativas: una revisión sistemática. *Alteridad, 21*(2), 188-206. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.02

1. Introducción

El papel transformador de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos formativos requiere un perfeccionamiento continuo del individuo (Rzońca, 2024) y evidencia que la calidad de la enseñanza está intrínsecamente ligada a la Competencia Digital Docente (CDD) que, según López Bueno et al. (2023), desempeña un papel fundamental en este proceso. Un dominio limitado de estas competencias impacta negativamente el uso educativo de las tecnologías, lo que se refleja en el desarrollo integral de los estudiantes; por eso, junto con la digitalización de la educación, deben abordarse de manera profunda (Gaeta González, 2024; Bacus et al., 2022).

Según Santos, Nóbrega y Benite (2026), en el contexto de los debates educativos contemporáneos, la formación de docentes ha asumido un papel central en las discusiones sobre educación, debido a las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas que demandan profesionales preparados para actuar en contextos escolares cada vez más diversos. Sin embargo, el desarrollo de la CDD no debe comprenderse únicamente como un esfuerzo individual, sino como el elemento motor de la transformación de las organizaciones educativas.

Frente a este contexto, se destaca la relevancia de las competencias digitales (CD), reconocidas entre las ocho competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida, conforme a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea (2006), actualizada por el Consejo de la Unión Europea (2018).

Para el Consejo de la Unión Europea (2018, p. 9), las competencias digitales "implican el uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales en el aprendizaje, en el trabajo y en la participación en la sociedad". Este concepto, aplicable tanto a niños como a adultos, sigue vigente y ha orientado incluso versiones más recientes de marcos de referencia adaptados a la realidad digital actual (Tenberga y Daniela, 2024; Cosgrove y Cachia, 2025).

Está también la CDD, definida como:

> Conocimientos, habilidades y actitudes en los aspectos tecnológicos, informativos y comunicativos utilizados en el contexto profesional-educativo, al incorporar buenos criterios pedagógicos y didácticos para la integración efectiva de estos elementos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con conciencia de las implicaciones en la formación digital de los estudiantes. (C. Santos, 2023, p. 40)

Las CDD han ido ganando relevancia en la sociedad contemporánea, impulsadas por organismos e instituciones internacionales que promueven su desarrollo y destacan su importancia para la formación y el desempeño en la sociedad contemporánea (Pedro et al., 2023; C. Santos et al., 2026).

Con el objetivo de orientar políticas y prácticas educativas en la era digital, la Unión Europea ha desarrollado una serie de marcos de referencia que definen, describen y apoyan el desarrollo de las competencias digitales en diferentes dimensiones de la educación. La elaboración de estos marcos, así como de los planes de acción relacionados con la transformación digital, busca "apoyar una adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y capacitación" (Cachia et al., 2024, p. 2) y responde a la necesidad de construir un lenguaje común, capaz de orientar políticas educativas y estrategias en un contexto marcado por una elevada heterogeneidad lingüística, cultural e institucional.

En consonancia con esto, se destaca la *Actualización del Plan de Acción de Educación Digital* (2021-2027) (Comisión Europea, 2020; Paz Díez-Arcón y Martín-Monje, 2024), que define la estrategia europea en dos prioridades centrales: una en lo que respecta a la promoción del desarrollo de un ecosistema educativo digital altamente eficaz; y, otra en el desarrollo de aptitudes y competencias digitales necesarias para la transformación digital.

Entre los marcos elaborados por la Unión Europea, se destaca el *Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía* (DigComp), orientado a la comprensión y al desarrollo de las competencias digitales de los ciudadanos, cuya primera edición fue lanzada en 2013. Desde entonces, se han producido nuevas versiones a lo largo de los años —en 2025, se lanzó la quinta edición: DigComp 3.0: *Marco Europeo de Competencias Digitales para la Vida Cotidiana, Empleo y Educación* (Cosgrove y Cachia, 2025).

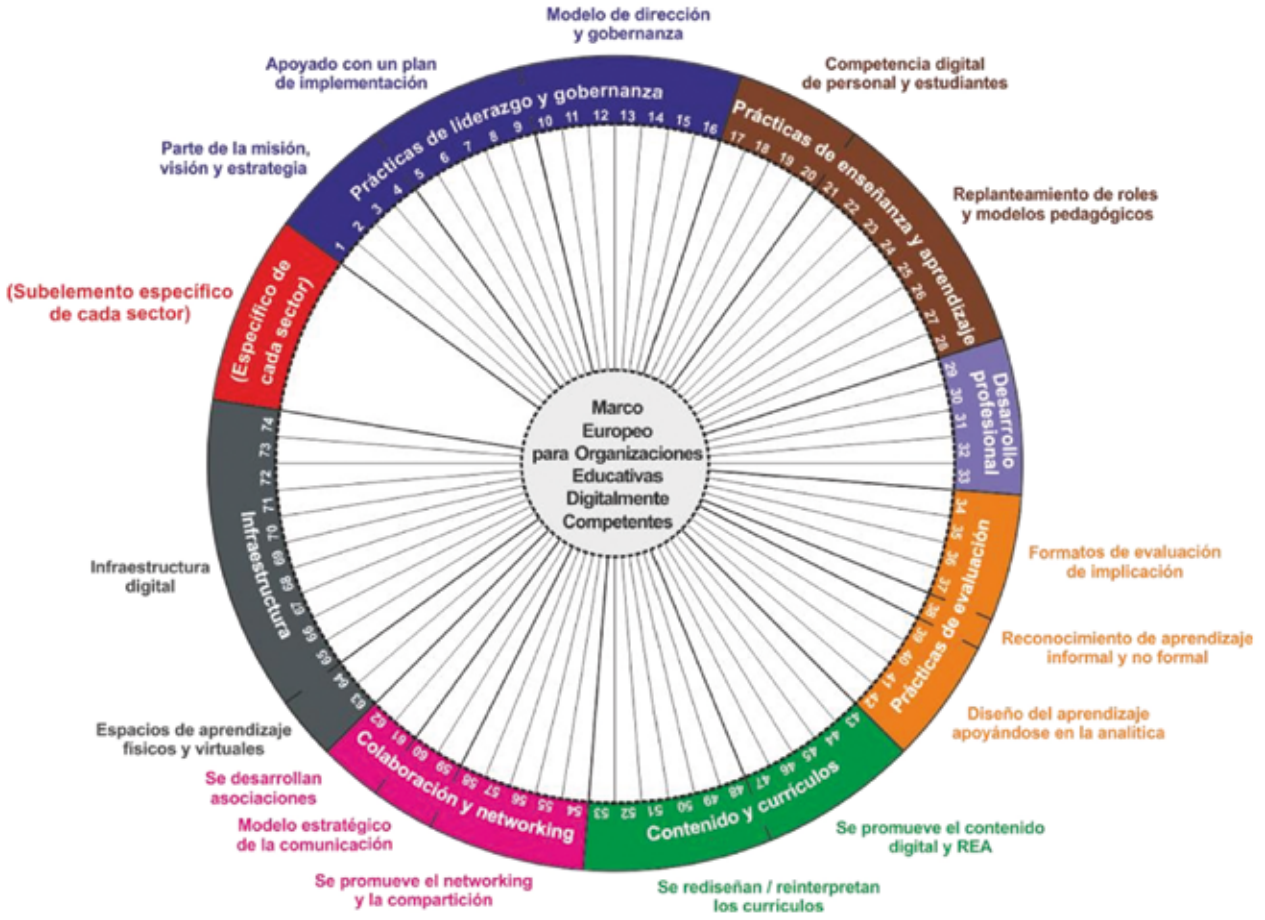
A partir del DigComp, se derivaron marcos más específicos y orientados a la educación, como el *Marco Digital de Competencia para Educadores* (DigCompEdu), que apunta al desarrollo de las competencias digitales de los docentes, compuesto por seis áreas que comprenden: Compromiso profe-

sional, Recursos digitales, Enseñanza y aprendizaje, Evaluación, Capacitación y Promoción de la competencia digital de los estudiantes (Redecker, 2017). El DigCompOrg amplía el alcance al nivel institucional (Kampylis et al., 2015) y, por ser el foco de este artículo, será abordado a continuación, de forma más detallada, en la siguiente sección.

1.1 DigCompOrg

El DigCompOrg fue desarrollado por el Joint Research Centre (JRC) de la Comisión Europea en 2015, como respuesta a la necesidad de modernización de los sistemas de educación y formación en Europa. A partir de la autoevaluación y la autorreflexión de las organizaciones educativas, la finalidad central del marco es actuar como referencia en el apoyo a la integración sistémica y eficaz de tecnologías en la educación (Kampylis et al., 2015). De esta forma, este marco fue concebido para apoyar la modernización y la integración sostenible de tecnologías de aprendizaje digital en diversos niveles de enseñanza, incluyendo escuelas de Educación Inicial / Educación Básica de la Primera Infancia y Preescolar, Educación Primaria / Enseñanza Básica (1°, 2° y 3er Ciclos), Educación Secundaria / Bachillerato, Educación Técnica Profesional de Nivel Medio / Cursos de Especialización Tecnológica y Educación Superior. La creación de DigCompOrg involucró un enfoque mixto que incluyó revisiones de la literatura, consultas a expertos y análisis profundos de estructuras y herramientas de autoevaluación ya existentes en varios países. La estructura del marco se presenta en la figura 1.

Figura 1. *Estructura de DigCompOrg*



Nota. Lopez-Gracia et al. (2022, p. 78), traducido de Kampylis et al. (2015)

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Conforme se muestra en la figura 1, DigCompOrg está estructurado en siete elementos, 15 subelementos y 74 descriptores, con la posibilidad también de incluir áreas específicas para adaptarlo de acuerdo con la realidad de cada institución (Kampylis et al., 2015). Es un marco integral para diagnosticar y fortalecer la madurez digital de las instituciones de enseñanza, abarcando las dimensiones organizacionales, pedagógicas, tecnológicas y de gestión.

1.2 Instrumentos de evaluación

A partir de los marcos centrados en las competencias digitales para la educación, creados por la Unión Europea y presentados anteriormente, se desarrollaron varias herramientas de autorreflexión (figura 2). Fueron diseñadas para ser accesibles e inclusivas, están disponibles en varios idiomas y pueden utilizarse gratuitamente en línea, lo que permite que individuos e instituciones educativas evalúen sus competencias y prácticas.

Figura 2. *Herramientas y estructuras de autorreflexión*

1.3 SELFIE

La herramienta SELFIE (*Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technologies* —Autorreflexión sobre el aprendizaje eficaz mediante el fomento del uso de tecnologías educativas innovadoras), lanzada oficialmente en 2018 y desarrollada con base en DigCompOrg, fue concebida para auxiliar a las instituciones educativas a reflexionar sobre su propio nivel de digitalización (Cachia et al., 2024; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022a). SELFIE está organizada en tres cuestionarios adaptados, con afirmaciones y preguntas que recogen las percepciones de líderes escolares, docentes y estudiantes en una escala progresiva (de 1 a 5 puntos), para medir la madurez digital.

De esta forma, permite analizar cómo las tecnologías digitales han venido siendo utilizadas en las instituciones educativas, con el objetivo de apoyarlas en la integración de herramientas digitales en sus prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Costa et al., 2021; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022b; Comisión Europea, 2026, 1 de marzo). Es importante destacar la existencia de un módulo orientado específicamente a instituciones y empresas de formación profesional (EFP), denominado SELFIE para el Aprendizaje en el Trabajo, que, además de los formularios disponibles para líderes escolares, docentes y estudiantes en formación, ofrece también un formulario específico para formadores (Herrero et al., 2024).

Al ofrecer un diagnóstico institucional, la SELFIE apoya la reflexión crítica y la planificación de estrategias de transformación digital. Sin embargo, como señalan Bešić et al. (2025, p. 1192), " Muchas escuelas carecen de una estrategia para integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en su enseñanza y aprendizaje", lo que evidencia la necesidad de fortalecer los procesos institucionales de evaluación del nivel de digitalización y de formulación de estrategias de innovación mediadas por tecnologías educativas.

A la luz de estas consideraciones, y reconociendo la importancia de un enfoque holístico para la integración de las tecnologías digitales en la educación, con énfasis en el desarrollo de organizaciones educativas digitalmente competentes, este estudio parte de dos premisas: que la inversión en tecnologías digitales no se traduce, por sí sola, en madurez digital y que la competencia digital docente (CDD) continúa recibiendo una atención limitada. En este contexto, el artículo se estructura a partir de la siguiente pregunta orientadora: ¿Cómo han sido utilizados DigCompOrg y la herramienta SELFIE en las instituciones educativas para diagnosticar la adopción de tecnologías y apoyar el desarrollo de las competencias digitales de docentes y estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza, de acuerdo con la literatura publicada entre 2020 y 2025?

Aunque la UE ha promovido DigCompOrg y la herramienta SELFIE como modelo e instrumento importantes a ser adoptados por las instituciones educativas, no se identificaron RSL que, en el período considerado, sinteticen el alcance de su utilización en la práctica en diferentes niveles de enseñanza, así como las barreras y los factores facilitadores asociados a su implementación. Por lo tanto, el objetivo de esta RSL es analizar las evidencias empíricas disponibles (de 2020 a 2025) sobre la aplicación de DigCompOrg y de la herramienta SELFIE, la forma, las modalidades y los niveles de enseñanza en que se implementan, así como los principales desafíos y limitaciones reportados en los estudios. Con miras a alcanzar el objetivo de este artículo, se realizó una RSL conforme se describe a continuación en la sección 2.

2. Metodología

La metodología se desarrolló con base en una RSL, estructurada conforme a las recomendaciones internacionales de transparencia y rastreabilidad del PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Para garantizar mayor consistencia metodológica, también se consideraron principios de selección y extracción de datos descritos en manuales de síntesis de evidencias, como el *JBI Manual for Evidence Synthesis* (Aromataris et al., 2024). La elección de este tipo de revisión se debe a la sistematicidad que implica la adopción de un proceso estructurado capaz de asegurar la reproducibilidad, la transparencia y la confiabilidad de la síntesis de las evidencias (Ferenhof y Fernandes, 2025).

Se debe resaltar que no se realizó el registro del protocolo de esta revisión sistemática en bases como el *International Prospective Register of Systematic Reviews* (PROSPERO) o el *Open Science Framework* (OSF). El protocolo fue elaborado previamente por los autores en reuniones de planificación y siguió las directrices internacionales de conducción de revisiones sistemáticas. Asimismo, se siguieron los principios del *Método de Flujo de Búsqueda Sistemática* (SSF) propuesto por Ferenhof y Fernandes (2025, p. 7), para garantizar transparencia y reproducibilidad del proceso, el cual está estructurado en ocho partes: "1. Estrategia; 2. Consulta a la base de datos; 3. Organización de bibliografías; 4. Estandarizar la selección del artículo; 5. Composición de la colección de artículos; 6. Consolidación de datos; 7. Resumen y presentación de informes; 8. Escritura". Las bases de datos utilizadas fueron Scopus y Web of Science, mediante el acceso institucional *blind review*, con las cadenas de búsqueda descritas en la tabla 1.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 1. *Base de datos y cadenas de búsqueda utilizadas en la RSL*

Bases de Datos	Scopus	Web of Science
Campos	Título del artículo, Resumen, Palabras clave	"Tema": Título, resumen, palabra clave plus y palabra clave autor
Cadena de búsqueda	(TITLE-ABS-KEY (digcomporg OR "Digitally-Competent Educational Organisations" OR "Digitally Competent Educational" OR "Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies" OR (SELFIE AND ("education system" OR "school system" OR educational organisation* OR educational organization* OR educational institution* OR university OR college OR "higher education" OR "primary school" OR "secondary school" OR "digital competence" OR tool))) AND NOT TITLE-ABS-KEY (picture OR postage OR photo OR image OR "social media"))	(TS= (digcomporg OR "Digitally-Competent Educational Organisations" OR "Digitally Competent Educational" OR "Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies" OR (SELFIE AND ("education system" OR "school system" OR educational organisation* OR educational organization* OR educational institution* OR university OR college OR "higher education" OR "primary school" OR "secondary school" OR "digital competence" OR tool))) NOT TS= (picture OR postage OR photo OR image OR "social media"))

La búsqueda se realizó en ambas bases de datos el día 2 de febrero de 2026, y resultó en un conjunto de artículos cuyo número se presentará en el capítulo de resultados. En las plataformas se aplicaron los Criterios de Inclusión (CI) y, tras la exportación y la organización de los metadatos en una hoja de cálculo de Excel, se aplicaron los Criterios de Exclusión (CE) definidos en el protocolo de la revisión y sistematizados en la tabla 2.

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión*

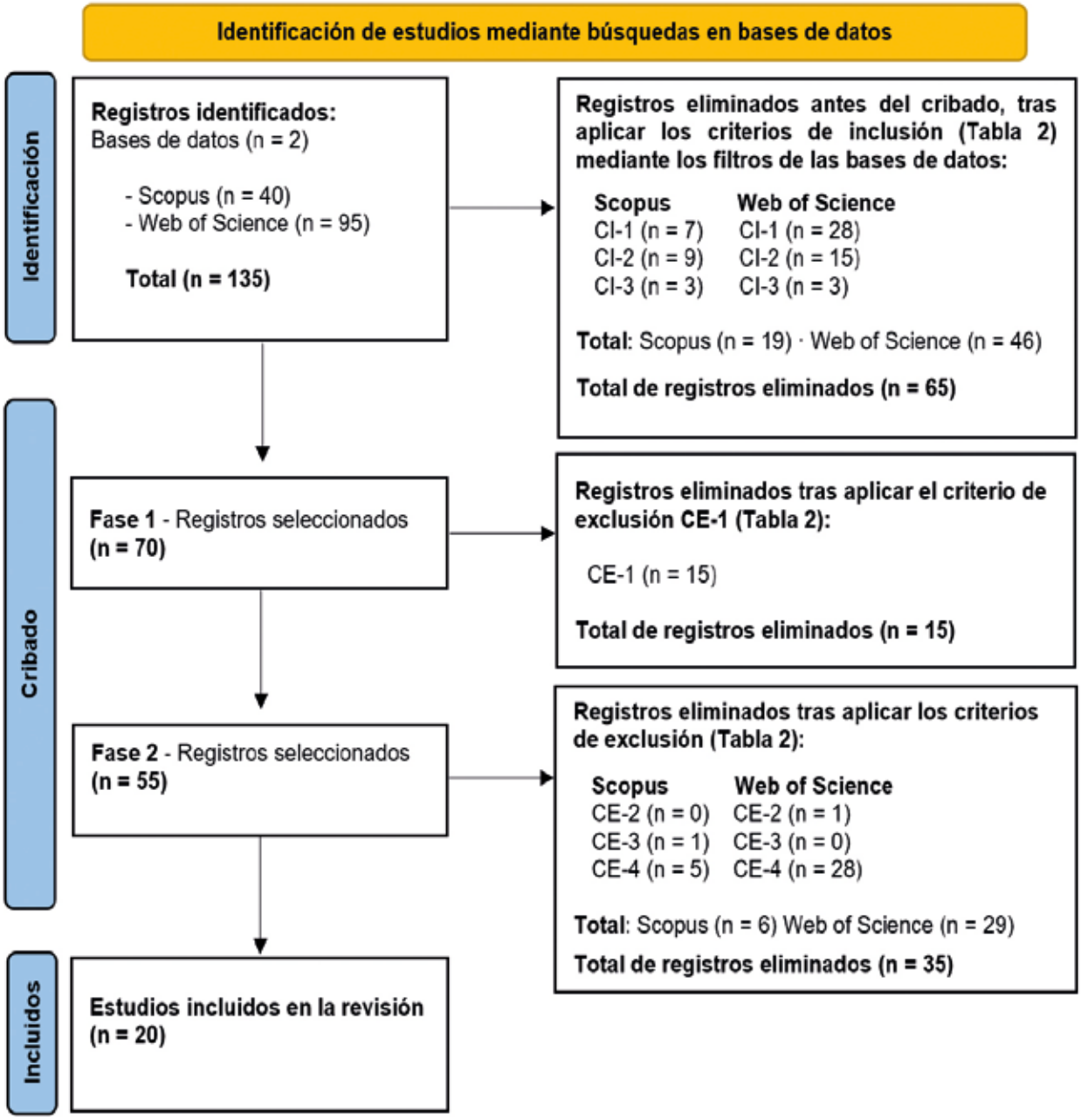
Código	Criterios de Inclusión	Código	Criterios de Exclusión
CI-1	Período de publicación (2020-2025)	CE-1	Artículos duplicados
CI-2	Tipo de publicación (artículo, con revisión por pares)	CE-2	No cumple los criterios de inclusión (Reaplicación)
CI-3	Idioma (portugués, inglés o español)	CE-3	Sin dimensión empírica
		CE-4	No relacionado con la aplicación de DigCompOrg y/o de SELFIE

La hoja de cálculo de Excel diseñada para el proceso de selección y análisis incluyó información esencial de cada artículo, como el nivel educativo investigado, de acuerdo con la clasificación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como la forma de utilización del marco DigCompOrg y de la herramienta SELFIE. Además, se registraron observaciones específicas sobre cada estudio para facilitar la interpretación de los datos. El archivo fue compartido entre los investigadores mediante Google Drive, lo que garantizó la trazabilidad, la estandarización y el acceso colaborativo durante todo el proceso.

3. Resultados y discusión

En la búsqueda inicial en las bases Scopus y Web of Science, se identificaron 40 y 95 publicaciones, respectivamente, y dio un total de 135. Tras la aplicación de los criterios de inclusión, se seleccionaron 70 artículos. Luego, al aplicar los criterios de exclusión, 20 artículos fueron indicados para su consideración en esta RSL. El diagrama de flujo PRISMA, con el orden de aplicación de los criterios de inclusión/exclusión de forma secuencial, puede observarse en la figura 3.

Figura 3. *Diagrama PRISMA 2020 aplicado a la presente RSL*



Nota. Adaptado de Page et al. (2021).

Hay que anotar que se optó por dividir la etapa de selección en dos fases, conforme se presenta en el diagrama de la figura 3. En la primera, se realizó el análisis del criterio de exclusión CE-1. En la segunda, se analizaron los artículos restantes y se aplicaron los criterios de exclusión CE-2, CE-3 y CE-4. En el criterio CE-2, correspondiente a los artículos que no cumplieron con los criterios de inclusión, se verificó que un artículo no cumplió con el criterio de inclusión CI-3, el cual apareció en los resultados luego de la aplicación de los criterios de inclusión, aunque estaba en un idioma diferente al portugués, inglés y español. La lista de los artículos incluidos en esta RSL se encuentra en la tabla 3.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 3. *Lista descriptiva de los artículos incluidos en la etapa final de la RSL*

Código	Título	Autor(es) y año de publicación
1	Toma de decisiones basada en datos como modelo para mejorar la educación primaria	Athanatou et al. (2023)
2	Uso de la tecnología digital en escuelas inclusivas de cuatro países europeos: diferencias dentro de cada escuela y entre ellas	Bešić et al. (2025)
3	Fomento de la competencia digital en las escuelas: prueba piloto de SELFIE en el contexto educativo italiano	Bocconi et al. (2020)
4	Apoyo al seguimiento de la capacidad digital de las escuelas mediante un uso óptimo de la herramienta SELFIE	Cachia et al. (2024)
5	Gestión de la educación digital en sistemas descentralizados: cómo trasladar los marcos supranacionales a la práctica de las políticas regionales	Castañeda et al. (2025a)
6	Empoderamiento educativo y orientación estratégica: una perspectiva crítica sobre la transformación digital educativa regional	Castañeda et al. (2025b)
7	¿A quiénes tienen, se les dará más? Evidencia derivada de la adopción de la herramienta SELFIE para evaluar la capacidad digital de las escuelas en España	Castaño-Muñoz et al. (2022)
8	Colaboración entre docentes y competencia digital de los alumnos: datos de la herramienta SELFIE	Castaño-Muñoz et al. (2023)
9	Evaluación de la capacidad digital de las escuelas: análisis psicométricos de la herramienta de autorreflexión SELFIE	Costa et al. (2021)
10	Análisis del proceso de digitalización de un centro de Enseñanza Secundaria desde el modelo DigCompOrg	Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa (2021a)
11	Evaluación de la competencia digital de un centro de enseñanza secundaria a partir del modelo digcomporg	Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa (2021b)
12	Digitalización de organizaciones educativas: evaluación y mejora basadas en el modelo DigCompOrg	Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa (2022a)
13	Evaluación del proceso de digitalización de un centro de enseñanza secundaria con la herramienta SELFIE	Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa (2022b)
14	Mejorar la capacidad digital de las escuelas mediante el uso de la herramienta SELFIE para la reflexión colectiva	Kampylis y Sala (2023)
15	Factores claves en la transformación digital de las organizaciones educativas	Lopez-Gracia et al. (2022)
16	El análisis de las redes personales de los docentes revela dos tipos de pioneros en la digitalización educativa: los intermediarios formales e informales en las escuelas	Maya-Jariego et al. (2023)
17	Equivalencias entre los indicadores SELFIE y el marco DigCompEdu basadas en la técnica Delphi	Munar-Garau et al. (2024)
18	Calidad de la inclusión escolar y las tecnologías digitales: un estudio piloto	Muscella et al. (2024)
19	¿Qué tipo de centros de FP tiene mayor capacidad digital? Un estudio de NCA y QCA	Pagaldai et al. (2025)
20	Promoción del bienestar y la inclusión de los estudiantes en las escuelas mediante las tecnologías digitales: percepciones de los estudiantes, los maestros y los líderes escolares en Italia expresadas a través de las actividades piloto del proyecto SELFIE	Panesi et al. (2020)

Nota. Orden alfabético establecido con base en el apellido del primer autor.

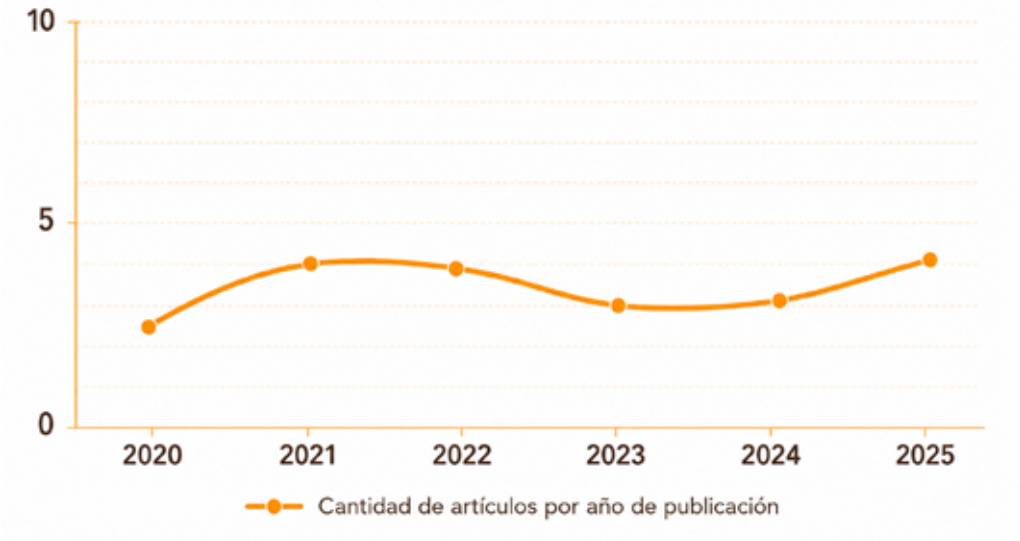
La tabla 3 presenta los 20 estudios incluidos en esta RSL, que componen el conjunto analizado.

3.1 Análisis bibliométrico

3.1.1 Distribución anual

En cuanto a la temporalidad, los artículos incluidos en esta RSL presentan una distribución equilibrada a lo largo del período analizado. Los años 2022, 2023 y 2025 presentaron la mayor producción científica (n=4). En los años 2021 y 2024, hubo una leve retracción, con tres artículos por año, mientras que 2020 presentó el menor número (n=2), conforme se detalla en la figura 4.

Figura 4. *Distribución anual de los artículos*



El análisis temporal presentado en la Figura 4 indica una constancia en las publicaciones, lo que sugiere que el interés científico por la temática se mantuvo activo a lo largo de todo el período (2020-2025). Aunque 2020 registró el menor número (n=2), este dato puede estar asociado al intervalo necesario para la maduración y apropiación de la herramienta por parte de la comunidad académica, considerando su lanzamiento en 2018, así como al contexto pandémico que el mundo vivió en ese año. Los años posteriores demostraron la consolidación de la investigación, manteniendo una producción regular. De esta forma, el conjunto de datos indica continuidad en el interés académico por el tema, con una distribución equilibrada que refleja la estabilidad y la relevancia de la temática en el área de la educación.

3.1.2 Países de afiliación y autores

Para identificar a los autores más prominentes en esta RSL, se realizó un análisis de autoría de los 20 artículos seleccionados a partir del cual se identificaron 40 autores. Entre estos, se destacan aquellos que participaron en dos o más artículos, cuyas afiliaciones institucionales fueron determinadas con base en la publicación más reciente de cada autor en el conjunto de artículos analizados. Estos datos se presentan en la tabla 4, organizada por los autores con mayor cantidad de artículos publicados y, luego, en orden alfabético.

Respecto a los países de afiliación de los autores, se observó una concentración geográfica en la Unión Europea. Se destaca España, con 27 autores afiliados, seguida de Italia, con ocho, que en conjunto representan la mayor proporción de los autores identificados en esta RSL (35 autores, es decir, el 87,5 %). La predominancia española se evidencia por la participación recurrente de investigadores del JRC y de una red internacional de universidades, incluyendo Murcia, Sevilla, Cantabria, Jaume I, Islas Baleares, Mondragón y Lleida. Italia se destaca principalmente por medio del CNR-ITD, de la Universidad de Génova y de la

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Universidad Libre de Bozen-Bolzano. Las demás afiliaciones aparecen de forma más puntual, con un total de cinco autores vinculados a instituciones de Austria, Alemania, Grecia, Polonia y Portugal.

Tabla 4. *Autores con múltiples publicaciones*

Autor	Afiliación	Código del Artículo (Tabla 3)
María Paz Prendes-Espinosa	Universidad de Murcia (España)	1, 10, 11, 12, 13
Ángel David Fernández-Miravete	Universidad de Murcia (España)	10, 11, 12, 13
Panagiotis Kampylis	L'Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche CNR-ITD (Italia)	3, 8, 9, 14
Romina Cachia	Centro Común de Investigación, Comisión Europea (España)	4, 5, 6, 16
Cesar Herrero-Ramila	Centro Común de Investigación, Comisión Europea (España)	5, 6, 16
Jonatan Castaño-Muñoz	Centro Común de Investigación, Comisión Europea (España)	7, 8, 9
Ana Yara Postigo-Fuentes	Institut für Romanistik, Heinrich Heine Universität (Alemania)	5, 6
Artur Pokropek	Instituto de Filosofía y Sociología de la Academia Polaca de Ciencias (Polonia)	4, 7
Linda Castañeda	Universidad de Murcia (España)	5, 6
Nikoleta Giannoutsou	Centro Común de Investigación, Comisión Europea (España)	4, 16
Patrícia Costa	Centro Común de Investigación, Comisión Europea (España); Centro de Matemática Aplicada à Previsão e Decisão Económica (Portugal)	8, 9
Sabrina Panesi	L'Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD) (Italia)	3 y 20
Stefania Bocconi	L'Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD) (Italia)	3 y 20
Virginia Viñoles-Cosentino	Universitat Jaume I (España)	5 a 6

Entre los autores con mayor número de artículos publicados presentados en la tabla 4, se verificó que la producción científica analizada es liderada por María Paz Prendes-Espinosa (cinco artículos) y Fernández-Miravete (cuatro artículos), quienes colaboran en una serie de investigaciones longitudinales centradas en la aplicación práctica de DigCompOrg en el contexto español (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021a; 2021b; 2022a; 2022b), además que Prendes-Espinosa participa también en el artículo sobre toma de decisiones basada en datos en Grecia (Athanatou et al., 2023).

Otro autor destacado es Panagiotis Kampylis (cuatro artículos), cuyos trabajos van desde el pilotaje de la herramienta SELFIE en Italia y el análisis de la colaboración docente, hasta los análisis psicométricos relacionados con el nivel de competencia digital institucional y el uso de la herramienta para la reflexión colectiva (Bocconi et al., 2020; Castaño-Muñoz et al., 2023; Costa et al., 2021; Kampylis y Sala, 2023). La autora también participa en cuatro publicaciones centradas en la optimización de instrumentos y redes escolares y en la gobernanza de la educación digital (Cachia et al., 2024; Castañeda et al., 2025a; Castañeda et al., 2025b; Maya-Jariego et al., 2023).

A continuación, Jonatan Castaño-Muñoz presenta tres artículos dedicados a la validación psicométrica de la herramienta SELFIE (Costa et al., 2021), al análisis del impacto de la colaboración docente a través de datos masivos (Castaño-Muñoz et al., 2021) y al estudio de la equidad en la adopción de tecnologías (Castaño-Muñoz et al., 2022). Por su parte, Cesar Herrero-Ramila es autor de tres estudios, con foco principalmente en la gobernanza de la educación digital en sistemas descentralizados

y en las dinámicas de redes sociales en las escuelas (Castañeda et al., 2025a; Castañeda et al., 2025b; Maya-Jariego et al., 2023).

Por último, se destacan autores con dos contribuciones: Stefania Bocconi y Sabrina Panesi se centran en el impacto de las tecnologías en el bienestar social, abarcando dimensiones psicológicas, físicas, cognitivas y sociales, así como en la inclusión estudiantil y el pilotaje de la herramienta SELFIE (Bocconi et al., 2020; Panesi et al., 2020); Costa trabaja en la validación psicométrica, utilizando métodos estadísticos para verificar la validez, la precisión y la confiabilidad de los ítems del cuestionario original de la herramienta y, paralelamente, aborda la colaboración docente (Castaño-Muñoz et al., 2021; Costa et al., 2021); y, Artur Pokropek contribuye con análisis estadísticos sobre el nivel de competencia digital institucional y cuestiones de equidad en la digitalización (Cachia et al., 2024; Castaño-Muñoz et al., 2022). A estos se suman Nikoleta Giannoutsou, quien aborda el monitoreo de la capacidad digital a través de la optimización de la herramienta SELFIE y el análisis de redes de innovación docente y pioneras en la digitalización (Cachia et al., 2024; Maya-Jariego et al., 2023); así como Ana Yara Postigo-Fuentes, Linda Castañeda y Virginia Viñoles-Cosentino, que examinan la gobernanza de la educación digital en sistemas descentralizados, enfocados en la apropiación de marcos supranacionales en políticas regionales y en las estrategias de liderazgo para el empoderamiento docente (Castañeda et al., 2025a; Castañeda et al., 2025b).

La identificación de los autores permitió también verificar la predominancia de dos clústeres de investigación sobre organizaciones educativas digitalmente competentes, especialmente en lo que respecta al DigCompOrg y a la herramienta SELFIE, así como la existencia de redes de colaboración establecidas en torno a la temática abordada. En particular, se verifica que:

1) Ocho artículos están vinculados a instituciones estratégicas en la investigación y el desarrollo en educación y tecnología en el contexto europeo, específicamente al JRC de la Comisión Europea y al CNR-ITD, en Italia. Entre los autores recurrentes de este núcleo están Panagiotis Kampylis, Romina Cachia, Cesar Herrero-Ramila, Jonatan Castaño-Muñoz, Nikoleta Giannoutsou, Patrícia Costa, Sabrina Panesi y Stefania Bocconi. Entre ellos, Kampylis se destaca como uno de los autores de DigCompOrg, al haber contribuido directamente a la elaboración del marco.

2) Siete artículos se concentran en el ámbito español, específicamente provenientes de la Universidad de Murcia, con las investigaciones de Prendes-Espinosa y Fernández-Miravete. A este núcleo se integra Castañeda, quien establece una red de colaboración directa con los autores del primer núcleo, específicamente Cachia y Herrero-Ramila, ambos con afiliaciones en el JRC. Esta interconexión evidencia una convergencia investigativa en la literatura actual, que une la perspectiva de los creadores de las estructuras teóricas de referencia con grupos de investigación dedicados a su aplicación empírica y al análisis de políticas asociadas a la gobernanza digital.

3.1.3 Niveles de aplicación

Para la clasificación de los niveles de enseñanza a los que se aplicaron los artículos, se utilizó la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), asumiendo la siguiente correspondencia: Nivel 0 – Educación Inicial y Preescolar; Nivel 1 – Educación Básica (1.° y 2.° ciclos); Nivel 2 – Educación Básica (3.er ciclo); Nivel 3 – Educación Secundaria; Nivel 4 – Educación Postsecundaria no Superior; Nivel 5 – Educación Superior de corta duración; Nivel 6 – Licenciatura o equivalente; Nivel 7 – Maestría o equivalente; y Nivel 8 – Doctorado o equivalente (UNESCO, 2012). La matriz de alcance, que detalla cuáles niveles de enseñanza fueron contemplados en la dimensión empírica de cada artículo de esta RSL, se presenta en la tabla 5.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 5. *Clasificación de los niveles de enseñanza*

Nivel de Enseñanza (CITE UNESCO (2012)	Código de los artículos (Tabla 3)																				Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Nivel 0																		•			1
Niveles 1 y 2	•	•	•	•			•	•	•					•		•		•		•	11
Niveles 3 y 4		•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	15
Niveles 5, 6, 7 y 8																					0

Para el análisis de alcance, los niveles de enseñanza fueron categorizados en cuatro grupos, con base en la clasificación CINE: Nivel 0; Niveles 1 y 2; Niveles 3 y 4; y Niveles 5, 6, 7 y 8. Se verificó una predominancia de investigaciones centradas en la educación escolar obligatoria (Educación Básica y Secundaria).

La Educación Inicial de la Primera Infancia fue objeto de estudio en solo un artículo, mediante un estudio piloto específico; y la Educación Superior no registró ningún estudio empírico en este corpus de literatura. La Educación Secundaria se presentó como el nivel de mayor incidencia, representado en 15 de los artículos analizados (75 %), y la Educación Básica, en 11 (55 %). El abordaje conjunto de Educación Básica y Secundaria fue adoptado en 8 de los artículos.

Se destaca que, para los artículos con los códigos 5, 6 y 17, a diferencia de los demás, que realizaron diagnósticos en contextos escolares, la clasificación CINE no se aplica. En los artículos 5 y 6, la muestra estuvo compuesta por tomadores de decisiones políticas, representantes de las Comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Aunque las políticas analizadas impactan los niveles CINE 1, 2 y 3, el foco de los estudios recae en la gobernanza, y no en la práctica escolar. En el artículo 17, la investigación consistió en la validación del contenido de los indicadores de la SELFIE por expertos universitarios, sin involucrar aplicación directa en un ciclo escolar específico.

3.1.4 Uso de la herramienta SELFIE

El análisis de la utilización de la herramienta SELFIE en los artículos de esta RSL permitió identificar dos formas distintas de empleo: el uso íntegro, que corresponde a la aplicación de la herramienta tal como fue concebida, incluyendo las posibilidades de ajuste de campos, ya previstas, para adecuarla a las especificidades institucionales; y el uso adaptado, situación en la que la SELFIE no se aplica directamente, sino que es utilizada como base para el desarrollo de un nuevo instrumento de evaluación, así como para la creación de entrevistas y otras formas de conducción de investigación asociadas a una institución digitalmente competente. Estos patrones de utilización se sistematizan en la tabla 6.

Tabla 6. *Uso de la herramienta SELFIE*

SELFIE	Código de los artículos (Tabla 2)																				Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Versión Integral		•	•	•			•	•	•	•	•	•	•	•		•			•	•	14
Versión Adaptada	•			•							•				•			•			5

Puede observarse en la tabla 6 la predominancia de la versión íntegra de la herramienta SELFIE en 14 de los 20 artículos, lo que confirma su solidez para diagnósticos institucionales a gran escala. A su vez, la herramienta demuestra flexibilidad al ser adaptada en entrevistas para profundizar percepciones locales, o en enfoques híbridos para validar psicométricamente versiones más cortas basadas en los datos completos.

Vale destacar que los artículos 4 y 11 fueron clasificados simultáneamente como íntegros y adaptados. En el artículo 4, se analizaron los datos

extraídos de la herramienta SELFIE, que a su vez sirvieron como base comparativa para la creación de dos nuevos instrumentos: el Midi-SELFIE, compuesto por 16 ítems, y el Mini-SELFIE, con ocho ítems, que actúan como alternativas abreviadas para el monitoreo del desarrollo de la capacidad digital (Cachia et al., 2024).

El artículo 11 utiliza un método mixto aplicando técnicas cuantitativas mediante la herramienta en su versión oficial, así como técnicas cualitativas en un grupo focal a través de una guía organizada en torno a preguntas abiertas basadas en las áreas temáticas en que se estructura SELFIE (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021b).

Los artículos 5, 6 y 17 no fueron clasificados en la tabla 6 dado que se dedican al análisis del diseño o la gobernanza de la herramienta SELFIE y no a su aplicación directa para obtener datos sobre cuándo una determinada institución educativa es considerada digitalmente competente. Por lo tanto, en estos estudios, la SELFIE se aborda como objeto de estudio mas no como instrumento o método de recolección de datos en el contexto educativo.

3.2 Síntesis temática descriptiva

Con base en los artículos incluidos en esta RSL y con el propósito de cumplir con el objetivo de la presente investigación, este capítulo presenta una síntesis temática descriptiva de los principales temas en común abordados en los artículos encontrados.

3.2.1 Aplicación en múltiples niveles de enseñanza

La herramienta SELFIE fue desarrollada para ser flexible y utilizarse en diversos contextos educativos. La literatura analizada en esta RSL confirma esa amplia aplicabilidad, puesto que se identificaron varios niveles de aplicación. En el contexto de la educación básica y secundaria, la herramienta ha sido validada en diferentes contextos educativos, lo que permite comparaciones entre escuelas con distintos niveles de madurez digital (Costa et al., 2021; Panesi et al., 2020). Además, se destaca su aplicación en la enseñanza profesional, donde se identificó que la infraestructura es esencial para una implementación digital exitosa en las escuelas. Asimismo, para garantizar el uso eficaz de la tecnología, las competencias digitales, tanto de los estudiantes como de los docentes, son cruciales (Pagaldai et al., 2025). De forma innovadora, un estudio piloto en Italia adaptó la herramienta SELFIE al formato de entrevista guiada con el fin de captar las percepciones de los docentes sobre el uso de tecnologías con niños pequeños de la educación inicial (Muscella et al., 2024), lo que evidencia la aplicabilidad de la herramienta también en este nivel de enseñanza.

3.2.2 Autorreflexión colectiva, diagnóstico y planificación estratégica

Considerando el propósito de obtener una visión de 360 grados de la capacidad digital de una institución educativa, la herramienta SELFIE involucra a líderes escolares, docentes y estudiantes en el proceso de evaluación (Bocconi et al., 2020; Costa et al., 2021). La autorreflexión colectiva se considera un enfoque necesario para identificar convergencias y divergencias en las percepciones de estos grupos. Algunos artículos muestran puntos de vista contrastantes, como por ejemplo la divergencia en la visión de los estudiantes, quienes se muestran más positivos respecto al uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje, en comparación con la de docentes y directivos escolares (Kampylis y Sala, 2023). Así, los directivos tienden a presentar una visión más optimista del potencial digital de sus escuelas que los docentes (Bešić et al., 2025).

Para mitigar estas divergencias y promover la mejora escolar, la literatura enfatiza el uso de la herramienta SELFIE como soporte a la Toma de Decisiones Orientada por Datos (TDOD), conocida en inglés como *Data-Driven Decision-Making* (DDDM). Athanatou et al. (2023) demuestran cómo los datos extraídos de la herramienta pueden integrarse en ciclos de mejora, lo que permite a las escuelas traducir el autodiagnóstico en planes de acción estratégicos. Además, estudios longitudinales utilizaron el modelo de Diseño Instruccional ADDIE (*Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate* – Analiza, Diseña, Desarrolla, Implementa y Evalúa) junto con la herramienta SELFIE, para elaborar planes digitales, lo que permite comparaciones anuales y ajustes en las estrategias institucionales (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2021a; 2021b). Estos procesos de reflexión se consideran, no solo un ejercicio burocrático, sino también como un

medio de empoderamiento que devuelve los datos a los actores escolares para que actúen como agentes de cambio (Cachia et al., 2024).

3.2.3 SELFIE: diagnóstico, monitoreo temporal y flexibilidad de uso

Los artículos analizados evidencian diversas modalidades de uso de la herramienta SELFIE, que han evolucionado desde diagnósticos estadísticos hasta procesos dinámicos de gobernanza. Predomina su aplicación con finalidades diagnósticas y reflexivas, de forma transversal y puntual, orientada a identificar el nivel de madurez digital de las escuelas en un momento determinado (Bešić et al., 2025; López-Gracia et al., 2022). Sin embargo, se observa también el uso longitudinal de la herramienta, centrado en el monitoreo de la evolución a lo largo del tiempo. Estudios longitudinales utilizaron la herramienta SELFIE para verificar los avances en el proceso de digitalización, así como evaluar áreas con margen de mejora, buscando ajustar estrategias pedagógicas y organizacionales (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022a).

Además, los artículos destacan la flexibilidad de la herramienta SELFIE, lo que permite a las escuelas utilizarla en su versión íntegra, adaptada a las especificidades institucionales, o desarrollar nuevos instrumentos a partir de su estructura conceptual. Ante la necesidad de seguimiento continuo del uso de tecnologías digitales en las instituciones educativas, Cachia et al. (2024) desarrollaron y validaron instrumentos abreviados (Mini-SELFIE y Midi-SELFIE), derivados de la SELFIE.

Otra forma de uso de la herramienta SELFIE fue la adaptación para investigar temas específicos, como la inclusión y el bienestar escolar (Panesi et al., 2020) y, junto con el DigCompEdu, fue utilizada para inferir competencias docentes a partir de datos institucionales (Munar-Garau et al., 2024).

3.2.4 Estructura sistémica para la transformación digital educativa

La literatura demuestra que el éxito de la transformación digital está intrínsecamente asociado a la adopción de un enfoque sistémico, como sugiere DigCompOrg. Esta perspectiva sostiene que la digitalización no puede limitarse a esfuerzos individuales o a la mera adquisición de equipos, sino que debe comprenderse como una tarea organizacional que involucre la cultura, las políticas y la infraestructura de la institución (Athanatou et al., 2023; Bešić et al., 2025; Castañeda et al., 2025b; Maya-Jariego et al., 2023). La responsabilidad institucional es, por lo tanto, una condición necesaria para promover cambios seguros y eficaces, lo que exige una visión holística que integre aspectos pedagógicos, tecnológicos y organizacionales (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022; López-Gracia et al., 2022).

En este contexto, las dimensiones de liderazgo y gobernanza se configuran como áreas clave, dado que los directivos deben actuar como agentes promotores del proceso de transformación, aportando recursos y visión estratégica. Además, en algunos contextos, la falta de una estrategia digital clara o la insuficiencia de conocimientos específicos sobre la gestión de la tecnología educativa dificulta la implementación eficaz de planes digitales (López-Gracia et al., 2022; Pagaldai et al., 2025).

3.2.5 Desafíos en la integración tecnológica y en la formación para la Competencia Digital Docente

A pesar de los avances en las políticas públicas, la infraestructura digital de las instituciones sigue siendo un obstáculo para la integración efectiva de las tecnologías educativas. Un análisis cualitativo de las respuestas abiertas de la herramienta SELFIE en diversos países europeos, revela que las infraestructuras aún constituyen una barrera central percibida por la comunidad escolar (Kampylis y Sala, 2023). Entre los principales desafíos reportados, se destaca la necesidad de acceso a redes Wi-Fi rápidas, eficientes y seguras, así como la deficiencia u obsolescencia de dispositivos de acceso por parte de estudiantes y docentes (Kampylis y Sala, 2023; López-Gracia et al., 2022). De acuerdo con Pagaldai et al. (2025), una infraestructura sólida es una condición necesaria, aunque no suficiente, y debe ir acompañada de competencia pedagógica.

La carencia de apoyo técnico también se señala como un obstáculo operacional relevante. Los líderes escolares y los docentes indican que la administración no siempre dispone del tiempo institucional suficiente para el mantenimiento y la resolución ágil de problemas técnicos, lo que puede llevar al aban-

dono del uso de tecnologías en el aula (Kampylis y Sala, 2023; López-Gracia et al., 2022). Asimismo, la falta de tiempo de los docentes constituye otro factor limitante para la integración de las tecnologías digitales en la práctica pedagógica. Muchos docentes reportan una sobrecarga de trabajo que limita las oportunidades de exploración, creación de recursos y experimentación de nuevas metodologías digitales en el aula (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022b; Kampylis y Sala, 2023). A este escenario se suma la urgencia de establecer propuestas de acciones formativas institucionales, integradas a la jornada laboral, para mitigar las limitaciones que afectan directamente el desarrollo profesional del docente y, en consecuencia, el aprendizaje enriquecedor de los estudiantes (López-Gracia et al., 2022; Maya-Jariego et al., 2023).

3.2.6 Limitaciones institucionales y políticas en la adopción de tecnologías educativas

Una limitación metodológica recurrente en la literatura se refiere a la naturaleza de la herramienta SELFIE, que se basa en cuestionarios de autorreflexión. Los datos recolectados representan las percepciones subjetivas de líderes, docentes y estudiantes, que pueden estar influenciadas por visiones de deseabilidad social o por la falta de conocimiento sobre el estado real de la tecnología en la escuela, y no necesariamente reflejan la realidad objetiva (Bešić et al., 2025; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022b; Panesi et al., 2020).

A pesar de la subjetividad, los análisis psicométricos confirmaron la validez de constructo y la confiabilidad de los ítems de la herramienta SELFIE, y la considera un instrumento sólido para identificar escuelas en diferentes etapas de actualización digital y para promover el debate interno (Cachia et al., 2024; Costa et al., 2021; Panesi et al., 2020).

Sin embargo, como señalan Castaño-Muñoz et al. (2022), desde el punto de vista de las políticas públicas, se identifica un desafío crítico: el *Efecto Mateo*. Según estos autores, este efecto se evidencia cuando, en los casos en que la adopción de la SELFIE es voluntaria e integrada a programas gubernamentales de incentivo, tiende a atraer a las escuelas que ya poseen mayor capacidad digital, mientras que las escuelas con mayores dificultades tienden a no participar. Según los mismos autores, esto puede representar el riesgo de que las intervenciones públicas no estén cuidadosamente diseñadas para alcanzar a las instituciones en situación más vulnerable, agravando así las desigualdades digitales ya existentes.

4. Conclusiones

Al finalizar esta RSL, en respuesta a la pregunta orientadora y al objetivo propuesto, los resultados evidencian que DigCompOrg y la herramienta SELFIE han sido utilizados en las instituciones educativas no solo para diagnosticar la madurez digital y el uso de tecnologías digitales en la educación, sino también para apoyar el desarrollo de las competencias digitales de docentes y estudiantes. Se observa que esta utilización ocurre de forma articulada con procesos de planificación institucional y de formación, lo que permite que los diagnósticos obtenidos apoyen la organización de acciones y estrategias orientadas a la transformación digital de las escuelas.

El análisis de la literatura (2020-2025) indica además que la aplicación de la herramienta SELFIE ha sido diversificada y adaptada a diferentes contextos, siendo utilizada en ciclos de mejora institucional integrados a modelos de diseño instruccional, como el ADDIE, así como a procesos de DDDM. En cuanto a los niveles de enseñanza, se observa una predominancia de estudios en la educación básica y secundaria, con menor incidencia en la Educación Profesional y en la Educación Inicial.

En lo que respecta a las formas de uso, el período analizado estuvo marcado tanto por la validación psicométrica como por la flexibilización del instrumento, donde sobresalió el desarrollo de versiones cortas, Mini y Midi, adecuadas para el monitoreo longitudinal y a gran escala, sin pérdida significativa de confiabilidad. Estos avances indican que las evaluaciones escolares no deben limitarse a aplicaciones puntuales, sino a aplicaciones repetidas a lo largo del tiempo.

La RSL también evidenció desafíos y limitaciones en la aplicación de estas herramientas, como el Efecto Mateo, en el que las iniciativas voluntarias tienden a atraer a instituciones con mayor madurez digital, lo que puede ampliar las desigualdades existentes si no se implementan medidas de mitigación (Castaño-Muñoz et al., 2022). Esto demuestra la necesidad de analizar dicho efecto en forma crítica, dado que existen pocas discusiones al respecto en

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

las revisiones de la literatura. Además, a pesar de los avances en infraestructura, persisten brechas en la competencia pedagógica de los docentes, especialmente en el uso de tecnologías para la evaluación y la retroalimentación, así como divergencias de percepción entre estudiantes y docentes respecto a la utilidad de estas tecnologías (Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022; Panesi et al., 2020).

Se concluye que el estudio de modelos de diagnóstico institucional, como DigCompOrg y la SELFIE, es fundamental para el debate contemporáneo sobre tecnología educativa, dado que la CDD no se desarrolla de forma aislada, sino en un ecosistema institucional favorable. En este sentido, tales instrumentos pueden contribuir a que las políticas educativas superen una visión centrada exclusivamente en la infraestructura y den prioridad a acciones formativas continuas, estratégicas e integradas al desarrollo institucional. Así, al diagnosticar la madurez digital de las instituciones educativas, se crea un soporte más consistente para que los docentes actúen con mayor seguridad metodológica, fomentando el pensamiento crítico de los estudiantes y contribuyendo a la consolidación de la digitalización de la educación.

Por último, los resultados de este estudio refuerzan la importancia de la transparencia y la reproducibilidad en la investigación, dado que los estudios presentados en la tabla 3, el diagrama de la Figura 3, así como las demás informaciones y referencias utilizadas, permiten la verificación y la profundización de los análisis realizados. Como propuesta para investigaciones futuras, se sugiere ampliar los estudios a contextos aún poco explorados, como la Educación Inicial, la Educación Profesional y la Educación Superior, así como el desarrollo de estudios longitudinales que permitan acompañar los efectos de los procesos de diagnóstico y mejora a lo largo del tiempo. Además, se destaca la necesidad de profundizar en las estrategias que contribuyan a mitigar posibles desigualdades asociadas al uso de estas herramientas.

Apoyo y financiación

Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior – Brasil (CAPES), en el marco del Programa de Doctorado Sándwich en el Exterior (PDSE) (Danielle Santos); fondos portugueses a través de la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (FCT), en el marco del Centro de Investigación en Artes y Comunicación (CIAC), Polo de Literacia Digital e Inclusão Social (PLDIS) - UID/04019/2025, https://doi.org/10.54499/UID/04019/2025 (Cassio Santos), y de la Unidad de Investigación y Desarrollo en Educación y Formación (UIDEF) - UIDB/04107/2025, https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2025 (Neuza Pedro).

Referencias bibliográficas

Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B. y Jordan, Z. (eds.). (2024). JBI manual for evidence synthesis. JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01

Athanatou, M., Prendes Espinosa, M. P. y Gutierrez Porlan, I. (2023). Data-driven decision making as a model to improve in primary education. *Journal of Education and e-Learning Research, 10*(1), 36-42. https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i1.4337

Bacus, R., Dayagbil, F. T., Monacillo, V. F. y Bustos, R. (2022). Higher education institutions' emergency remote teaching amid the pandemic. *International Journal of Information and Education Technology, 12*(8), 762-771. https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.8.1682

Bešić, E., Frizzarin, A. y Todorova, K. (2025). Digital technology use in inclusive schools in four European countries: Within- and between-school differences. *Journal of Research on Technology in Education, 57*(5), 1190–1203. https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2378084

Bocconi, S., Panesi, S. y Kampylis, P. (2020). Fostering the Digital Competence of Schools: Piloting SELFIE in the Italian Education Context. *Revista Iberoamericana de Tecnologias del Aprendizaje, 15*(4), 417-425. https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033228

Cachia, R., Pokropek, A. y Giannoutsou, N. (2024). Supporting the monitoring of the digital capacity of schools through optimal shortening of the SELFIE tool. *Computers and Education,* 208. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104938

Castañeda, L., Postigo-Fuentes, A. Y., Viñoles-Cosentino, V., Herrero-Ramila, C. y Cachia, R. (2025a). Governing digital education in decentralised systems: Translating supranational frameworks into regional policy practice. *Journal of Education Policy*. https://doi.org/10.1080/02680939.2025.2610833

Castañeda, L., Viñoles-Cosentino, V., Postigo-Fuentes, A. Y., Herrero-Ramila, C. y Cachia, R. (2025b). Educational empowerment and strategic guidance: A critical perspective on regional educational digital transformation. *European Educational Research Journal.* https://doi.org/10.1177/14749041251398083

Castaño-Muñoz, J., Pokropek, A. y Weikert García, L. (2022). For to all those who have, will more be given? Evidence from the adoption of the SELFIE tool for the digital capacity of schools in Spain. *British Journal of Educational Technology, 53*(6), 1937-1955. https://doi.org/10.1111/bjet.13222

Castaño-Muñoz, J., Vuorikari, R., Costa, P., Hippe, R. y Kampylis, P. (2023). Teacher collaboration and students' digital competence: Evidence from the SELFIE tool. *European Journal of Teacher Education, 46*(3), 476-497. https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1938535

Cosgrove, J. y Cachia, R. (2025). *DigComp 3.0: European digital competence framework – Fifth edition.* Publications Office of the European Union. https://bit.ly/3QpDoMO

Costa, P., Castaño-Muñoz, J. y Kampylis, P. (2021). Capturing schools' digital capacity: Psychometric analyses of the SELFIE self-reflection tool. *Computers & Education, 162,* Artigo 104080. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104080

Comissão Europeia. (2020). Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027). (COM (2020) 624 final; Communication from the Commission). https://bit.ly/4gFiL9V

Comissão Europeia. (2026, 1 de março). Sobre SELFIE. Área Europeia de Educação. https://bit.ly/4v0stHj

Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação 2018/C189/01 - Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial Da União Europeia, L 189*, 1-13. https://bit.ly/3QIIaoG

Ferenhof, H. A. y Fernandes, R. F. (2025). Desmistificando a revisão de literatura na era da IA: atualizando o método SSF com suporte de inteligência artificial generativa. *Biblios, 88.* https://doi.org/10.5195/biblios.2025.1317

Fernández-Miravete, Á. D. (2022c). Marco europeo para organizaciones educativas digitalmente competentes: revisión sistemática 2015-2020. *Revista Fuentes, 24*(1), 65-76. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18698

Fernández-Miravete, Á. D. y Prendes-Espinosa, MP (2021a). Análisis del proceso de digitalización de un centro de Enseñanza Secundaria desde el modelo DigCompOrg. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 20*(1), 9-25. https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.9

Fernández-Miravete, Á. D. y Prendes-Espinosa, MP (2021b). Evaluación de la competencia digital de un centro de enseñanza secundaria a partir del modelo digcomporg. *Revista Complutense de Educação, 32*(4), 651-661. https://doi.org/10.5209/rced.70953

Fernández-Miravete, Á. D. y Prendes-Espinosa, MP. (2022a). Digitalization of Educational Organizations: Evaluation and Improvement Based on DigCompOrg Model. *Sociedades, 12*(6), 193. https://doi.org/10.3390/soc12060193

Fernández-Miravete, Á. D. y Prendes-Espinosa, MP (2022b). Evaluación del proceso de digitalización de un centro de enseñanza secundaria con la herramienta SELFIE. *Contextos Educativos,* (30), 99-116. https://doi.org/10.18172/con.5357

Gaeta González, M. L. (2024). Competências digitais e emocionais dos professores em formação contínua para a equidade social. *HOLOS, 40*(4). https://doi.org/10.15628/holos.2024.17412

Herrero, C., Weikert Garcia, L., Horgan, M. y Tasiovasilis, M. (2024). *SELFIE for work-based learning: Guidelines.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/3856294

Kampylis, P. y Sala, A. (2023). Improving the digital capacity of schools by using the SELFIE tool for collective reflection. *European Journal of Education, 58*(2), 331-346. https://doi.org/10.1111/ejed.12561

Kampylis, P., Punie, Y. y Devine, J. (2015*). A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations.* https://doi.org/10.2791/54070

López Bueno, H., Val, S. y Gaeta González, M. L. (2023). Importancia de la digitalización docente para una educación inclusiva, crítica y equitativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 12*(1), 211–227. https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.012

López-Gracia, A., González-Ramírez, T. y de Pablos-Pons, J. (2022). Factores claves en la transformación digital de las organizaciones educativas. Profesorado, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado, 26*(2), 75-101. https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21222

Maya-Jariego, I., Holgado-Ramos, D., Santolaya, F., Villar-Onrubia, D., Cachia, R., Herrero, C. y Giannoutsou, N. (2023). Teachers' personal network analysis reveals two types of pioneers in educational digitalization: Formal and informal intermediaries at schools. *Computers and Education Open, 4*, 100137. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100137

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Munar-Garau, J., Oceja, J. y Salinas-Ibáñez, J. (2024). Equivalences between SELFIE indicators and DigCompEdu framework based on Delphi technique. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación, 69*, 131-168. https://doi.org/10.12795/pixelbit.101775

Muscella, L., Papotti, N. e Zanobini, M. (2024). Quality of school inclusion and digital technologies: A pilot study. *Pesquisa de Psicologia, 46*. https://doi.org/10.3280/rip2023oa18217

Pagaldai, A. Z., Marín, V. I. y Imaz Agirre, A. (2025). ¿Qué tipo de centros de FP tiene mayor capacidad digital? Un estudio de NCA y QCA. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 74*, 1-10. https://doi.org/10.12795/pixelbit.116036

Parlamento Europeu y Conselho da União Europeia. (2006). Recomendação 2006/962/CE - Sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial Da União Europeia, L 394*, 10-18. https://bit.ly/4oN432w

Panesi, S., Bocconi, S. y Ferlino, L. (2020). Promoting Students' Well-Being and Inclusion in Schools Through Digital Technologies: Perceptions of Students, Teachers, and School Leaders in Italy Expressed Through SELFIE Piloting Activities. *Frontiers in Psychology, 11*, Artigo 1563. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01563

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., … Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. BMJ, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Paz Díez-Arcón, E. y Martín-Monje, E. (2024). Training in digital and didactic competences for future foreign language teachers: Reflecting on the learning process. Research in Education and Learning Innovation Archives, 33, 35–52. https://doi.org/10.7203/realia.33.27750

Pedro, N., Santos, C. y Mattar, J. (2023). Introdução: Competências digitais na educação: Uma visão global. In N. Pedro, C. Santos y J. Mattar (coords.), *Competências digitais: Desenvolvimento e impacto na educação atual* (pp. 10-19). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (Y. Punie Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Rzońca, E. (2024). Comparative analysis of the level of digital competences of future teachers in Poland and Ukraine. Information *Technologies and Learning Tools, 104*(6), 81-95. https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5826

Santos, C. (2023). *Desenvolvimento do e-DigCompEdu: Quadro de referência das competências digitais docentes do ensino superior online.* [Tese, Universidade de Lisboa]. https://bit.ly/4wdvCow

Santos, C., Pedro, N. y Cabero-Almenara, J. (2026). e-*DigCompEdu: Quadro de Competências Digitais para o Ensino Superior Online.* https://doi.org/10.5281/zenodo.17839386

Santos, L. A., Nóbrega, L. N. y Benite, C. R. M. (2026). Revisión sistemática de la formación docente en ciencias y superdotación. *Alteridad, 21*(1), 51-65. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.04

Tenberga, I. y Daniela, L. (2024). Artificial intelligence literacy competencies for teachers through self-assessment tools. *Sustainability*, *16*(23), 10386. https://doi.org/10.3390/su162310386

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Classificação Internacional Tipo da Educação (CITE 2011).* https://bit.ly/3SteEDZ

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Danielle Santos	Conceptualización, investigación, metodología, análisis formal, escritura – borrador original.
Cassio Santos	Supervisión, administración de proyecto, conceptualización, escritura – revisión y edición.
Neuza Pedro	Validación, escritura – revisión y edición.
Márcia Grossi	Validación, escritura – revisión y edición

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría declaran que, durante la elaboración del artículo *DigCompOrg, la herramienta SELFIE y la madurez digital en las instituciones educativas: una revisión sistemática*, utilizaron NotebookLM exclusivamente como herramienta de apoyo para determinadas tareas de lenguaje y redacción. No se empleó para generar, fabricar o modificar datos de investigación, análisis, resultados o conclusiones, ni para crear referencias o citas sin una verificación independiente en las fuentes originales. Todo el contenido asistido por inteligencia artificial fue revisado, editado y validado por los autores, quienes asumen la plena responsabilidad por la versión final del manuscrito y por la integridad de su contenido.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 207-221
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.03

Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria. Revisión sistemática

Generative artificial intelligence in university pedagogy. Systematic review

Dr. Josnel Martínez-Garcés es profesor-investigador de la Universidad Santiago de Cali (Colombia) (https://ror.org/00dxj9a45) (josnelmartinez00@usc.edu.co) (https://orcid.org/0000-0002-8120-3285)
Vanessa Asprilla-Castillo es profesora-investigadora de la Universidad del Valle (Colombia) (https://ror.org/00jb9vg53) (vanessa.asprilla@correounivalle.edu.co) (https://orcid.org/0000-0002-4451-6792)
Edwin Montenegro-Perafán es profesor-investigador de la Universidad del Valle (Colombia) (https://ror.org/00jb9vg53) (edwin.montenegro@correounivalle.edu.co) (https://orcid.org/0009-0004-3703-632X)

Recibido: 23/04/2026 / **Revisado:** 16/06/2026 / **Aceptado:** 22/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la producción científica sobre el uso de la inteligencia artificial generativa dentro de la práctica pedagógica de los docentes universitarios hispanoamericanos. En cuanto a la metodología aplicada, se desarrolló una revisión sistemática de la literatura bajo lo definido en el protocolo PRISMA 2020, con un enfoque mixto y elementos de bibliometría. Para la búsqueda se utilizaron las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO, tomando en consideración las publicaciones generadas entre los años 2021 y 2025. Se obtuvieron 2197 registros iniciales, de donde se seleccionaron 16 artículos empíricos tras aplicar criterios de inclusión y exclusión relacionados con calidad científica, pertinencia temática, y contexto geográfico. Los resultados permiten evidenciar tres tipos de prácticas pedagógicas donde se aplica: uso instrumental para diseño de materiales, intervención didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico, y aplicación en procesos evaluativos. Asimismo, se identificaron percepciones docentes ambivalentes, donde se reconocieron beneficios en la eficiencia laboral y preocupación por la integridad académica y la autonomía estudiantil. En lo ético, se identificaron problemáticas asociados a autoría, sesgo algorítmico, y profundización de brechas digitales. En conclusión, la inteligencia artificial generativa logra actuar como un recurso complementario útil en la docencia universitaria, pero que para su integración requiere marcos formativos y regulatorios más sólidos.

Palabras clave: educación superior, docente, innovación educacional, inteligencia artificial, tecnología de la información, pensamiento crítico.

Abstract

The objective of this article is to analyze the scientific production on the use of generative artificial intelligence within the pedagogical practices of Latin American university professors. Regarding the methodology applied, a systematic literature review was conducted following the PRISMA 2020 protocol, with a mixed-methods approach and bibliometric elements. The Scopus, Web of Science, and SciELO databases were used for the search, considering publications generated between 2021 and 2025. An initial 2,197 records were obtained, from which 16 empirical articles were selected after applying inclusion and exclusion criteria related to scientific quality, thematic relevance, and geographic context. The results reveal three types of pedagogical practices where it is applied: instrumental use for materials design, didactic intervention aimed at developing critical thinking, and application in evaluation processes. Furthermore, ambivalent perceptions were identified among professors, who recognized benefits in work efficiency but also expressed concern about academic integrity and student autonomy. From an ethical standpoint, problems were identified related to authorship, algorithmic bias, and the widening of the digital divide. In conclusion, generative artificial intelligence can serve as a useful complementary resource in university teaching, but its integration requires more robust training and regulatory frameworks.

Keywords: higher education, teacher, educational innovation, artificial intelligence, information technology, critical thinking.

Forma sugerida de citar (APA): Martínez-Garcés, J., Asprilla-Castillo, V. y Montenegro-Perafán, E. (2026). Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria. Revisión sistemática. *Alteridad, 21*(2), 207-221. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.03

1. Introducción

Hablar de inteligencia artificial (IA) no constituye un concepto nuevo ni mucho menos contemporáneo. Sus inicios datan de la Europa de la década de 1930: mientras España se sumía en una guerra civil, el resto del continente era testigo de innovaciones tecnológicas que marcarían la era digital a través de la computación moderna. Sin embargo, tal como la conocemos hoy día en la década de los 2020 sí forma parte de una ola de innovación caracterizada por su asombrosa velocidad de adopción en un contexto con profundos cambios sociológicos y antropológicos que surgieron desde la pandemia por COVID-19, y que impactó diversos sectores (Nasser, 2024; Ordóñez Herrera, 2024).

Así, una forma de definirla sería como la creación de modelos conceptuales y estrategias de programación capaces de replicar procesamientos cognitivos de sistemas biológicos inteligentes (Labañino Palmeiro et al., 2025). Por lo tanto, se centra en lo que realiza el ser humano (lo cual le da un carácter antropocéntrico) y en la racionalidad con la que lo hace (enfoque lógico). En este orden de ideas, esa autonomía y capacidad de aprendizaje ponen en exposición la necesidad del control humano sobre los mismos, a fin de evitar que se vulneren o afecten los derechos de las personas (Sánchez Vásquez y Toro-Valencia, 2021).

Alineado a esto, queda claro que la IA tiene un alto componente científico y tecnológico, orientada al diseño de sistemas que son capaces de realizar actividades y tareas que de manera tradicional necesitarían la inteligencia humana como, por ejemplo, el razonamiento, la percepción, la toma de decisiones, y el aprendizaje (Chang Bautista y Chinchay Tapia, 2023). Entre sus principales características destaca esa capacidad de interacción dinámica con su entorno, pudiendo ajustar su comportamiento a partir de la experiencia, demostrando procesos de aprendizaje continuo y autonomía, como afirman Contreras Contreras y Olaya Guerrero (2025). Para Fajardo Aguilar et al. (2023), esta capacidad adaptativa se une con su potencial para poder analizar patrones complejos y transformar datos en nuevo conocimiento útil, constituyéndola en una herramienta clave para tomar decisiones en distintos campos, desde el organizacional hasta el educativo.

En el contexto universitario, la inteligencia artificial favorece la creación de entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos que responden a las necesidades y transformaciones de las nuevas generaciones de estudiantes (Quinde-Moncerrate et al., 2025). En consecuencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje han experimentado importantes innovaciones. Sin embargo, para 2022, solo quince países habían incorporado objetivos de aprendizaje relacionados con la inteligencia artificial en sus planes de estudio, mientras que apenas siete habían desarrollado programas de formación docente en esta materia (UNESCO, 2025).

En el ámbito hispanoamericano, más allá del idioma compartido, persisten marcadas diferencias en la incorporación de la inteligencia artificial en los contextos académicos. España constituye un ejemplo significativo de avance en este campo, ya que su gobierno ha establecido normativas orientadas a garantizar una integración efectiva y un uso ético de estas tecnologías en la educación. Además, ha promovido mecanismos de colaboración con empresas de base tecnológica para impulsar su desarrollo e implementación (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2024).

En contraste, en América Latina este proceso se ha caracterizado por importantes desafíos y tensiones. Si bien los beneficios de la inteligencia artificial para la educación son ampliamente reconocidos, la región continúa enfrentando limitaciones en el acceso a la tecnología, ausencia de marcos regulatorios claros y deficiencias en la formación docente para el uso pedagógico de herramientas basadas en algoritmos e inteligencia artificial (Acevedo Carrillo et al., 2026)

Ante esas dificultades, se suma otro reto importante en la distinción de la calidad de los entregables que hacen los estudiantes, entre o generado por ellos y lo que se hace con inteligencia artificial generativa, ya que estos pueden ser desde "excelente" hasta de "muy mala" calidad (Perdomo y González, 2025). Esta realidad vuelve a exponer la necesidad que tienen los docentes de capacitarse sobre el uso de las mismas, dejando abierto el debate sobre la pertinencia de los diálogos consensuados con los estudiantes para determinar las implicaciones de su uso en la experiencia educativa (Jardón Gallegos et al., 2024).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Al hablar específicamente de inteligencia artificial generativa (IAG), o aquella que puede producir contenido original (visual, auditivo, etc.) de forma autónoma con apoyo de modelos de aprendizaje, es evidente como se ha ido consolidando como una herramienta de alto impacto en el contexto universitario. Entre los principales se destaca su posibilidad para personalizar la experiencia de formación, trayendo como resultados mejora en los indicadores de permanencia estudiantil y de rendimiento académico (Tostado Ramírez et al., 2025).

Así, Rodríguez (2025) sostiene que la generativa es una subdisciplina de la IA basada en modelos avanzados —principalmente redes neuronales profundas— que analizan información, aprenden patrones complejos a partir de múltiples datos, y generan nuevas salidas coherentes y originales en distintos formatos, tales como audios, imágenes, textos, y/o códigos. De esta forma, para Romani Pillpe et al. (2025) su carácter de "generativa" se vincula con su lógica adaptativa que permite la creación de experiencias personalizadas; sobre todo en entornos educativos, donde puede ser capaz de diseñar recursos, actividades y retroalimentaciones ajustadas a las particularidades de cada estudiante. Esto, además de hacer mucho más óptimos los mecanismos de enseñanza-aprendizaje, ayuda a transformar la interacción pedagógica mediante nuevas formas de mediación tecnológica. Sin embargo, su desarrollo trae consigo desafíos éticos, destacando la autoría, la originalidad y el uso con responsabilidad del conocimiento generado. Según Sánchez et al. (2025) esto demuestra su naturaleza como tecnología disruptiva en evolución constante.

Aunque cada vez hay un mayor interés académico en la IAG y su aplicación en la educación superior, sigue existiendo limitada sistematización de cómo los docentes universitarios la están utilizando en su práctica pedagógica, y sus percepciones a partir de su experiencia usándolas. Esto dificulta comprender de manera integrada las dinámicas reales de incorporación de la inteligencia artificial generativa en el aula, particularmente en contextos caracterizados por problemáticas estructurales como los de América Latina. Según Silgado-Tuñón y López-Flores (2025), la producción científica reciente que aborda esta cuestión, se concentra en enfoques generales (impactos, beneficios, aspectos éticos o aplicaciones específicas) sin lograr una integración analítica que permita comprender de manera articulada las prácticas reales de uso en contextos educativos concretos.

Vallejo Ballesteros et al. (2025) coinciden en que existe una importante ausencia de estudios empíricos sobre este tema, particularmente aquellos con diseños experimentales o longitudinales, lo que dificulta la validez y la generalización de hallazgos sobre su impacto en procesos de enseñanza y aprendizaje. A esta situación se añade como agravante la ausencia de marcos normativos y lineamientos institucionales claros, dejando en evidencia un vacío regulatorio y una escasa sistematización del conocimiento en torno a su implementación pedagógica (Ricra Ruíz et al., 2025).

Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar la producción científica publicada sobre el uso de la inteligencia artificial en las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, partiendo de la pregunta: ¿cómo se utiliza la inteligencia artificial generativa en la práctica docente dentro de las universidades y qué percepciones, implicaciones éticas y condiciones contextuales emergen de su uso? Específicamente, se busca responder: ¿en qué tipos de prácticas pedagógicas se usan?, ¿cuáles son las percepciones de los docentes sobre su utilización? Y ¿qué implicaciones éticas se identifican al momento de usarlas?

1.1 Inteligencia artificial generativa en la práctica pedagógica

En la práctica pedagógica, es una estrategia para la mejora de la gestión docente principalmente a través de la automatización de los sistemas de evaluación que permite optimizar el tiempo y aumentar la objetividad. Sin embargo, es necesario resaltar que difícilmente pueda sustituir por completo la intervención del docente, cargada de cualidades y habilidades humanas que no se pueden replicar (Saltos Loayza et al., 2025). En ese sentido, para la OCDE (2026), la inteligencia artificial generativa complementa el proceso de enseñanza sin hacer que los docentes pierdan su autonomía.

Ya en la educación superior, para Farinango et al. (2026), el aporte que hace la inteligencia artificial generativa no es solo automatizar actividades evaluativas: está modificando de manera constante algunas dinámicas de la práctica docente, especial-

mente en lo que tiene que ver con la creación de recursos y experiencias de aprendizaje ajustadas a las características de los estudiantes. Esta situación promueve enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje activo y en la participación. Asimismo, estas herramientas hacen posible elaborar materiales didácticos, ofrecer explicaciones complementarias y proporcionar retroalimentación de manera rápida, diversificando las formas de acompañamiento durante el proceso formativo. En este sentido, Betti Galasso (2026) señala que la inteligencia artificial puede contribuir a reducir la carga asociada a tareas rutinarias en momentos donde las responsabilidades académicas sean elevadas, permitiendo que los docentes dediquen mayor atención a aspectos fundamentales de su labor, como la reflexión crítica, la orientación de los estudiantes, y la contextualización de los conocimientos.

El verdadero impacto de la inteligencia artificial generativa en la academia no radica en lo que es ella en sí misma, sino en cómo se introduce en el día a día. Al respecto, Rodríguez-Ruíz (2025) sostiene que estas herramientas transforman el aprendizaje colaborativo al facilitar el intercambio de ideas y conectar de forma más efectiva a estudiantes y profesores. Sin embargo, destaca que su función primordial es respaldar la labor docente sin desplazar sus responsabilidades fundamentales. Es un equilibrio delicado donde la innovación camina de la mano con nuevos e importantes desafíos académicos.

Por ello, García Gutiérrez et al. (2025) concentran sus preocupaciones en la originalidad de los documentos académicos y la responsabilidad de sus autorías, así como con la posible existencia de sesgos culturales presentes en los contenidos generados. Ante esta situación, la responsabilidad no se vuelve exclusiva de los docentes o estudiantes, sino que va más allá ameritando lineamientos institucionales que orienten un uso ético y responsable de estas herramientas. En esta línea, Santillán-Aguirre et al. (2025) y Rodríguez Hernández (2023) destacan que hay otros aspectos que también requieren especial atención, como la protección de los datos personales y la privacidad de los usuarios. A esto se suma el problema de la calidad en la información producida por estos sistemas. González López (2026) señala que los contenidos generados pueden ser imprecisos, o presentar omisiones y/o sesgos que harían necesaria una revisión crítica constante por parte del docente.

La autonomía intelectual, la creatividad y el sentido crítico de los estudiantes podrían verse afectados si abusan de estas herramientas. De acuerdo con Camacho Marín (2025), un uso descontrolado de la tecnología amenaza con volver a los alumnos dependientes, limitando su destreza para construir conocimiento por ellos mismos. De igual forma, es común encontrar brechas en la formación docente y en la existencia de políticas institucionales claras, lo que limita una implementación pedagógica efectiva y ética (Corona Domínguez, 2025). En conjunto, estos retos evidencian la necesidad de una integración crítica, regulada y contextualizada de la IAG en la educación.

2. Metodología

Metodológicamente, la presente investigación tiene un diseño bibliográfico soportado con una revisión sistemática. En esta se examina la bibliografía disponible sobre el tema elegido y se determina cuáles son los aspectos más relevantes para su estudio, en este caso lo teórico y lo conceptual (Blanco Pena, 2024; Ramos-Galarza y García-Cruz, 2024). El enfoque es cualitativo, basado en la sistematización de teorías y hallazgos empíricos previos que serán categorizados para lograr describir el fenómeno, con elementos cuantitativos centrados en datos bibliométricos (Sandoval Forero, 2024). Se acoge a lo establecido en el protocolo PRISMA 2020, enfocado en las cuatro etapas de recorrido analítico para garantizar su transparencia, a saber: a) identificación, b) cribado, c) elegibilidad, y d) inclusión (Page et al., 2021).

2.1 Identificación

La búsqueda se realizó en abril de 2026, y se tomaron como referencia tres bases de datos académicas con amplia visibilidad y cobertura, a saber: a) Scopus, b) Web of Science (WoS) - específicamente Social Sciences Citation Index (SSCI), y c) Scientific Electronic Library Online (SciELO). La estrategia de búsqueda se construyó mediante el uso de operadores booleanos (AND, OR) y truncamientos. Esta se aplicó en los campos título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY) garantizando exhaustividad y reproducibilidad del proceso (ver tabla 1). La estrategia arrojó un total de 2197 documentos: a) 1437 en Scopus, b) 749 en Web of Science y c) 11 en SciELO.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 1. *Ecuación de búsqueda*

	AND	AND	NOT
TITLE-ABS-KEY ((“generative artificial intelligence” OR “generative AI” OR “GenAI” OR “large language model*” OR “LLM*” OR “ChatGPT” OR “GPT-3” OR “GPT-4” OR “AI-generated content”))	(“university teacher*” OR “higher education teacher*” OR “faculty member*” OR “academic staff” OR “university professor*” OR “college instructor*” OR “lecturer*” OR “faculty”)	(“practice*” OR “teaching practice*” OR “pedagogical practice*” OR “use” OR “adoption” OR “integration” OR “perception*” OR “attitude*” OR “belief*” OR “experience*” OR “view*” OR “opinion*”)	(“school teacher*” OR “primary education” OR “secondary education”)

2.2 Cribaje

Establecer criterios de inclusión y exclusión fue clave para garantizar calidad y relevancia en el material analizado. En concreto, se priorizaron aquellas investigaciones centradas en el uso y las posturas de los profesores universitarios frente a la inteligencia artificial generativa. Así, mediante un protocolo de selección sistemático, se buscó asegurar la vigencia, el método y la alineación temática de los textos elegidos (ver tabla 2).

Tabla 2. *Criterios de inclusión y exclusión*

Criterio	Inclusión	Exclusión
Período de publicación	2021-2025	Fuera del rango establecido
Área temática	Ciencias sociales	Áreas distintas a las ciencias sociales
Tipo de documento	Artículos científicos	Libros, capítulos de libro, conferencias, tesis y otros no arbitrados
Palabras clave	Inteligencia artificial generativa AND educación superior	Estudios que no aborden simultáneamente ambas categorías
Idioma	Español, inglés	Otros idiomas
Disponibilidad	Texto completo	Sin texto completo

La delimitación temporal entre 2021 y 2025 se debe al carácter reciente de la temática y a la necesidad de analizar la evidencia más actual que esté disponible. Por ser un campo en rápida expansión, este período permite recoger investigaciones desarrolladas en el momento de mayor crecimiento y adopción de dichas tecnologías en el ámbito educativo. Por su parte, la selección de estudios pertenecientes al área de las ciencias sociales se debe al interés de comprender el fenómeno desde una perspectiva pedagógica y educativa, excluyendo trabajos centrados en enfoques más técnicos o tecnológicos que se alejan del propósito de la investigación.

Asimismo, solo se incluyeron artículos científicos arbitrados para garantizar que la evidencia analizada hubiera sido validada a través de procesos de evaluación académica que respalden su rigor y calidad. Sobre las palabras clave, estas buscan reducir la posibilidad de incorporar documentos ajenos al objeto de estudio. Con respecto al idioma, se tomaron en cuenta solo publicaciones en español e inglés por ser la que concentran una proporción significativa de la producción científica sobre este tema, facilitando el acceso a investigaciones desarrolladas en diferentes contextos.

De igual manera, se dio prioridad a los documentos disponibles en texto completo, permitiendo así la revisión detallada de los estudios y la verificación de la información. Tras la aplicación de estos criterios, se identificaron 110 registros relevantes. Sin embargo, la depuración de duplicados permitió

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

excluir 11 documentos repetidos, quedando así solo 99 artículos para la fase de elegibilidad.

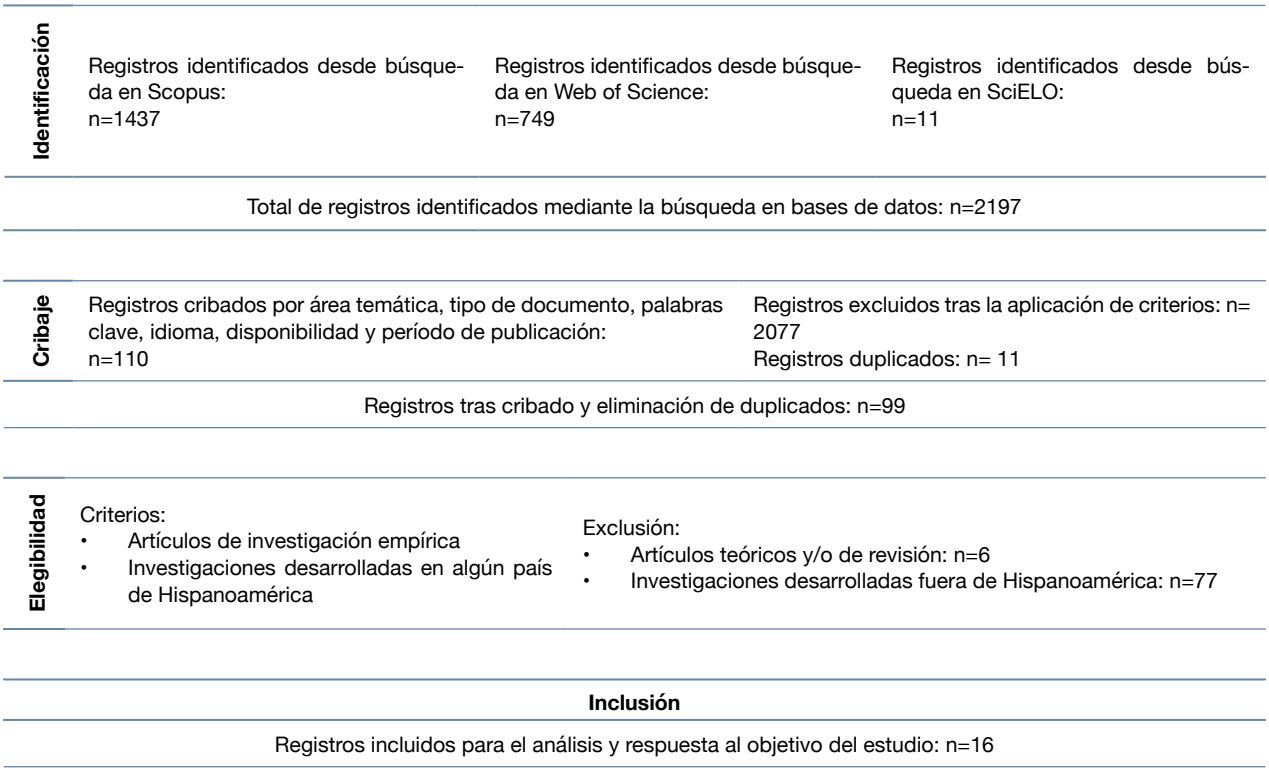
2.3 Elegibilidad

En esta fase se evaluó el contenido completo de los artículos seleccionados. Se consideraron criterios adicionales como a) estudios empíricos y b) investigaciones desarrolladas en países de Hispanoamérica. Como resultado, se excluyeron 83 documentos: seis por ser artículos teóricos o de revisión y 77 por no corresponder al contexto geográfico de interés.

2.4 Inclusión

Así, se incluyeron 16 artículos que cumplieron con todos los criterios establecidos, constituyéndose como el corpus definitivo para la respuesta al objetivo del estudio. El proceso completo de selección se sintetiza en la figura 1, donde se evidencia la reducción progresiva desde los 2197 registros iniciales hasta los 16 estudios incluidos.

Figura 1. *Diagrama de flujo de la revisión sistemática*



Así, en la figura 1 se observa cómo, de 2197 documentos identificados, son 110 los que cumplen con los criterios de inclusión establecidos para el cribado, pero 11 están duplicados en las bases de datos revisadas, de manera que la cifra se reduce a 99. Luego, a través de la fase elegibilidad se descartan 83 por presentar características excluyentes, quedando una inclusión total de 16 trabajos.

3. Resultados

La tabla 3 reúne los títulos, autores, año de publicación y bases de datos de procedencia de los 16 artículos científicos seleccionados. Además, se asigna una codificación específica a cada artículo para facilitar su identificación y análisis a lo largo del documento.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 3. *Listado de artículos elegidos*

Código	Título	Fuente
Art1	Cabero-Almenara et al. (2025). "Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa del profesorado. Modelo predictivo basado en el TPACK para la integración ética de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior".	Scopus
Art2	Cordero, et al. (2025). "Integration of generative artificial intelligence in higher education: Best practices".	Scopus
Art3	Fontanelli, et al. (2025). "Uso y valoración de la inteligencia artificial generativa en los estudios sociales. Reporte sobre la experiencia de la comunidad académica de la Flacso México".	Scopus
Art4	Lucero-Baldevenites, et al. (2025). "El uso del ChatGPT en actividades académicas por parte de docentes universitarios".	SciELO
Art5	Macías Galeas, et al. (2025). "Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa".	Scopus
Art6	Miras et al. (2025). "Aplicación de un modelo GPT en el estudio de constelaciones multimodales".	SciELO
Art7	Muñóz Martínez et al. (2025). "IA generativa y pensamiento crítico en la educación universitaria a distancia: desafíos y oportunidades".	Web of Science
Art8	Nevárez Montes et al. (2025). "Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice".	Scopus
Art9	Pereira-González et al. (2025). "Dimensiones latentes en la adopción de ChatGPT en la universidad: modelo CHASSIS".	SciELO
Art10	Rivadeneira et al. (2025). "Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand?".	Scopus
Art11	Ros-Arlanzón et al. (2025). "When AI models take the exam: Large language models vs medical students on multiple-choice course exams".	Web of Science
Art12	Verano-Tacoronte et al. (2025). "Are university teachers ready for generative artificial intelligence? Unpacking faculty anxiety in the ChatGPT era".	Web of Science
Art13	Cambra-Fierro et al. (2024). "ChatGPT adoption and its influence on faculty well-being: An empirical research in higher education".	Web of Science
Art14	De la Puente et al. (2024). "Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students".	Web of Science
Art15	Mateus et al. (2024). "Communication educators facing the arrival of generative artificial intelligence: Exploration in Mexico, Peru, and Spain".	Scopus
Art16	Padilla Piernas et al. (2024). "Impacto y Perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: Un Estudio sobre la Percepción y Adopción Docente usando el modelo AETGE/GATE".	Scopus

En la tabla 3 se observa que, aunque el período de búsqueda se delimitó entre 2021 y 2025, los documentos que cumplieron todos los criterios de inclusión fueron publicados únicamente entre 2024 y 2025. Asimismo, pese a tratarse de estudios desarrollados en Hispanoamérica, la distribución idiomática de las publicaciones resulta equilibrada: el 50 % de los artículos seleccionados está escrito en español y el 50 % restante en inglés. Por otro lado, la tabla 4 se elaboró con el propósito de identificar el contexto geográfico en el que se desarrollaron las investigaciones seleccionadas. En este sentido, es importante precisar que la clasificación corresponde al lugar de procedencia de las unidades de estudio consideradas en cada trabajo y no al país de origen de las revistas en las que fueron publicados los artículos.

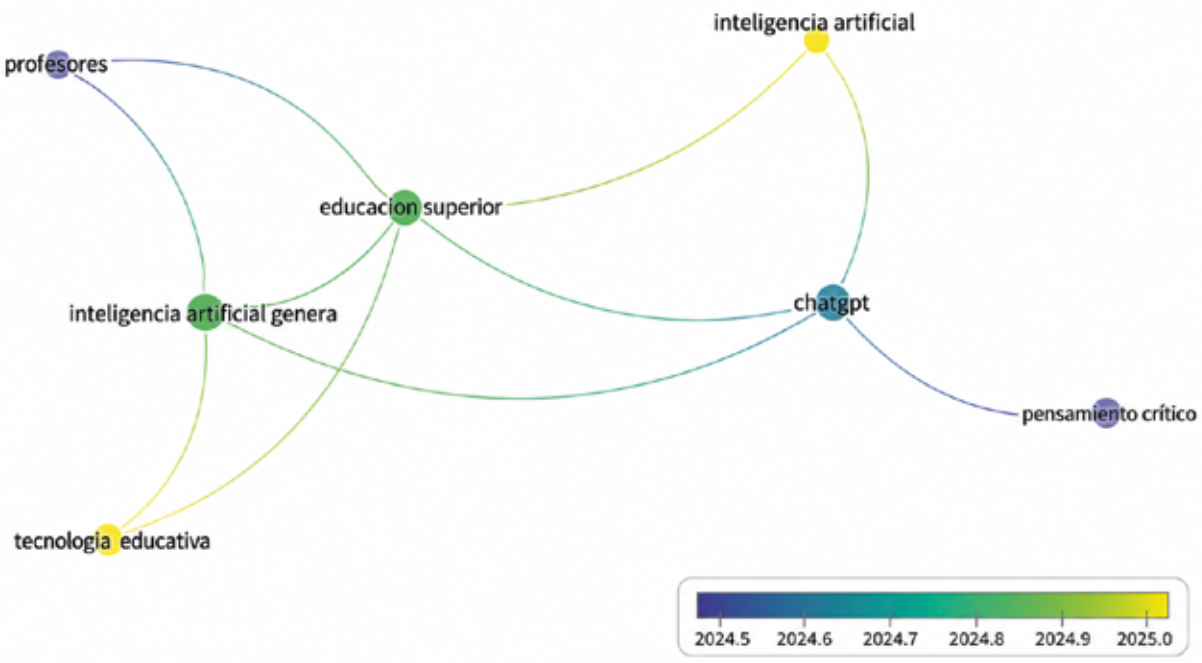
Tabla 4. *Contexto geográfico donde se desarrollaron los estudios*

País	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Colombia	2	12,50 %
Ecuador	4	25,00 %
España	7	43,75 %
México	2	12,50 %
Perú	1	6,25 %
Total	16	100 %

Nota. Elaboración propia.

Se observa en la tabla 4 que gran parte de los artículos (43,75 %) obedecen a investigaciones desarrolladas en España, seguido por Ecuador (25,00 %). Estos datos ponen en evidencia la necesidad que surge en América Latina de poder adelantar trabajos enfocados en el uso de inteligencia artificial generativa en docentes universitarios dentro de sus prácticas pedagógicas, en el marco de las particularidades (económicas, sociales, culturales, etc.) que caracterizan la región, para poder tener una aproximación a esas diferentes realidades. Por otro lado, para el análisis de co-ocurrencia en las palabras claves se plantea una visualización de superposición generado a través de VosViewer v.1.6.20 (ver figura 2).

Figura 2. *Superposición de ocurrencia en palabras clave*



La figura 2 se interpreta desde dos posiciones: la escala temporal y la estructura de la red. En primer lugar, tomando como base los promedios de años de publicación, se observa que a principios de

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

2024 (nodos púrpuras/azules) "profesores", "pensamiento crítico" y "chatGPT" surgen como conceptos básicos del debate inicial. Luego, a finales de 2024 (nodos verdes) la "inteligencia artificial generativa" y "educación superior" aparecen en el centro de la figura, dejando ver que, en este período, el debate se concentró en el ámbito universitario. Ya a inicios de 2025 (nodos amarillos), se encuentran "inteligencia artificial" y "tecnología educativa" sugiriendo una integración más amplia de la tecnología en el contexto pedagógico.

En segundo lugar, en las conexiones y pesos que se aprecian en la figura, "educación superior" es el eje central que actúa como puente entre "profesores" (parte operativa) y "chatGPT" e "inteligencia artificial" (parte tecnológica). También es posible observar que "pensamiento crítico" solo se conecta con "chatGPT", demostrando que entre los documentos estudiados las habilidades cognitivas superiores están más ligadas a esa herramienta en específico que a la inteligencia artificial generativa en general. A través de VosViewer v.1.6.20 también fue posible el establecimiento de dos clústeres, los cuáles se han denominado "Dimensión institucional y praxis pedagógica" y "Dimensión instrumental y desarrollo de habilidades", y que se detallan en la tabla 5.

Tabla 5. *Clústeres generados a partir de las palabras clave*

Clúster 1: Dimensión institucional y praxis pedagógica	Clúster 2: Dimensión instrumental y desarrollo de habilidades
Educación superior	ChatGPT
Inteligencia artificial generativa	Inteligencia artificial
Profesores	Pensamiento crítico
Tecnología educativa	

De acuerdo con la tabla 5, el clúster 1 se centra en el marco estructural. Muestra cómo las instituciones de educación superior y los docentes están integrando la inteligencia artificial generativa como una nueva categoría dentro de la tecnología educativa, enfocada en el rol del profesor universitario frente al cambio sistémico. El clúster 2 se fundamenta en la herramienta y su impacto; es la visión micro o aplicada. Aquí la literatura analizada muestra cómo el uso de herramientas específicas (como ChatGPT) desafía o potencia procesos cognitivos superiores, específicamente el pensamiento crítico. Sugiere que el debate sobre la inteligencia artificial en la práctica docente está ligado con la preocupación por la autonomía intelectual del estudiante.

3.1 Tipos de prácticas pedagógicas donde los docentes universitarios hispanoamericanos utilizan la inteligencia artificial generativa

De acuerdo con los documentos revisados, se pueden dividir en tres grandes prácticas:

- De tipo instrumental y de diseño. Predomina la producción de texto y la creación de materiales didácticos (bancos de preguntas, presentaciones, rúbricas, etc.). La inteligencia artificial generativa es utilizada como un asistente de diseño instruccional para optimizar flujos de trabajo y reducir la carga burocrática (Nevárez Montes y Elizondo García, 2025; Lucero-Baldevenites et al., 2025).
- De tipo intervención didáctica. Se dan experiencias de aprendizaje por comparación y debates dialógicos donde la inteligencia artificial actúa como contraparte argumentativa en disciplinas complejas como las Relaciones Internacionales. En estos casos el estudiante debe validar, contrastar y criticar el output generado, fomentando la reflexión (Cabero-Almenara et al., 2025; Macías Galeas y Betancourt Anangono, 2025).
- De tipo evaluativo. Se usa la inteligencia artificial para la retroalimentación formativa inmediata y el diseño de evaluaciones adaptativas. A pesar de ello, hay estudios de benchmarking en Medicina que muestran como esta inteligencia supera el desempeño promedio del estudiante en exámenes de opción múltiple, lo que obliga a migrar hacia evaluaciones de proceso y desempeños auténticos en el aula (Miras et al., 2025; Padilla Piernas y Martín García, 2024).

- En comparación con otros estudios realizados en Estados Unidos y en el Reino Unido, en estos se ha concluido que la inteligencia artificial generativa es utilizada como tutor virtual brindando explicaciones alternativas y orientación fuera de clase (Nasr et al., 2025). Adicionalmente, Qian (2025) sostiene que en dichos países se ha implementado su uso como asistentes generativos que apoyan la resolución de problemas complejos o mal estructurados, apoyando el desarrollo cognitivo del estudiantado.

3.2 Percepciones de los docentes universitarios hispanoamericanos sobre el uso de la inteligencia artificial generativa

El impacto de la IA generativa en el entorno educativo se mueve en una balanza entre el bienestar y la preocupación. Trabajos como los de Verano-Tacoronte et al. (2025) y Cambra-Fierro et al. (2024) exponen que, aunque optimizar tiempos con tecnología mitiga la presión y mejora el estado de ánimo, persiste una inquietud de fondo. El foco de alarma se centra en la honestidad académica y en el temor a que las competencias intelectuales de los estudiantes terminen por debilitarse.

Asimismo, los profesores perciben la inteligencia artificial generativa como herramienta de alta capacidad sintáctica, pero con baja ambición creativa y profundidad analítica. No se le ve como un reemplazo sino como un aliado creativo que carece de la experiencia situada y el juicio ético humano haciendo que a veces se tenga una percepción de "mediocridad colaborativa" (Ros-Arlanzón et al., 2025; Mateus et al., 2024). Finalmente, aunque existe la alta intención conductual de adoptar la tecnología dentro del contexto académico, la autopercepción de conocimiento es baja. Los docentes se sienten "espectadores" de una disrupción que no dominan en lo técnico, lo que genera una demanda urgente de alfabetización algorítmica institucional (De la Puente et al., 2024; Cordero et al., 2025).

En este orden de ideas, al comparar los resultados obtenidos con estudios realizados en China, se observa una percepción favorable por parte de los profesores universitarios respecto al potencial de la inteligencia artificial generativa para apoyar la escritura académica y el aprendizaje de nuevos idiomas (Cai y Yu, 2025). Por el contrario, investigaciones desarrolladas en el ámbito de la educación superior marroquí muestran una postura más cautelosa respecto a la capacidad de estas tecnologías para aportar juicio pedagógico y contextualización cultural en los procesos educativos (Haroud y Saqri, 2025).

3.3 Implicaciones éticas identificadas por los docentes universitarios hispanoamericanos en el uso de la inteligencia artificial generativa

Entre las principales preocupaciones en cuanto a lo ético se encuentra lo relativo a las autorías de los productos académicos. López-Vasco (2025) y Fontanelli et al. (2025) muestran que la situación va mucho más allá de una mera detección de plagio, sino que busca determinar ese balance entre la participación humana dentro del trabajo y lo que ha sido generado con apoyo de inteligencia artificial generativa. Por ello, algunos autores proponen establecer declaraciones de transparencia que permitan a los estudiantes informar de manera explícita cómo y cuándo han utilizado estas herramientas durante el desarrollo de las actividades académicas.

De igual forma, para Muñoz Martínez et al. (2025) existen riesgos asociados a la calidad de la información generada por estos sistemas. Esto se vuelve aún más preocupante en los países en desarrollo, donde los modelos de inteligencia artificial suelen entrenarse con datos que no siempre reflejan correctamente las realidades sociales, culturales o educativas locales; por ello, existe la posibilidad de reproducir sesgos o generar respuestas alejadas de esas particularidades. A esto se agregan las importantes brechas de acceso a la tecnología que existen.

En los países americanos, diversos estudios evidencian que no todos los estudiantes disponen de las mismas oportunidades para utilizar herramientas avanzadas de inteligencia artificial. Por ejemplo, quienes tienen acceso a versiones de pago o poseen mayores competencias para formular instrucciones eficaces suelen obtener resultados superiores, lo que puede traducirse en ventajas académicas significativas. Esta situación pone de manifiesto el riesgo de profundizar desigualdades preexistentes vinculadas a factores económicos, educativos y tecnológicos (Rivadeneira et al., 2025; Pereira-González et al., 2025).

Al indagar en estudios realizados en otros países fuera de Hispanoamérica se pudo conocer que, por ejemplo, en Ghana se han podido identificado impor-

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

tantes implicaciones relacionadas con la dependencia tecnológica y su impacto en las relaciones sociales de los alumnos (Amaniampong y Nantwi, 2026). Asimismo, en Siria se han detectado impactos éticos que tiene que ver con la privacidad de la información brindada a la inteligencia artificial generativa, y el uso sesgado que se le pueda dar esta para reproducir estereotipos culturales que no representan la diversidad real de las comunidades (Kayyali, 2025).

4. Conclusiones

Los resultados muestran que la inteligencia artificial generativa está aumentando su presencia dentro de la práctica pedagógica universitaria de Hispanoamérica. Lejos de ser percibida como un reemplazo de la labor docente, su utilización se orienta principalmente al apoyo de actividades relacionadas con el diseño de materiales, desarrollo de estrategias didácticas y procesos de evaluación. Así, su incorporación comienza a articularse con distintas dimensiones del trabajo académico y de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el sistema de educación superior. Entre sus principales contribuciones se encuentra la posibilidad de reducir el tiempo destinado a tareas operativas y administrativas, permitiendo que los docentes concentren sus esfuerzos en otras actividades, como acompañamiento, orientación y mediación pedagógica.

Asimismo, las herramientas generativas permiten personalizar las experiencias de aprendizaje y amplían las alternativas metodológicas disponibles para el desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, estos beneficios dependen mucho de la forma en que estas tecnologías sean incorporadas al proceso educativo, ya que su efectividad está asociada a un uso pedagógicamente planificado y acompañado por criterios académicos claros. La revisión también evidencia que la relación entre los docentes y la inteligencia artificial generativa es ambivalente. Aunque existe un reconocimiento generalizado de su utilidad para apoyar tareas académicas, hay preocupaciones por la integridad académica, los efectos derivados de una dependencia excesiva a estas herramientas, y la autonomía de los alumnos.

De igual manera, se mantienen inquietudes sobre la autoría de los productos académicos, la presencia de sesgos en los contenidos generados, la confiabilidad de la información producida y las desigualdades derivadas del acceso y aprovechamiento de estas tecnologías. Otro aspecto importante es la brecha entre la disposición de algunos docentes para incorporar estas herramientas y su nivel de conocimiento para utilizarlas de manera crítica y efectiva. Esta situación expone la necesidad de fortalecer procesos de formación donde se combinen competencias digitales, éticas, y pedagógicas, así como de consolidar orientaciones institucionales que permitan la incorporación con responsabilidad de la inteligencia artificial generativa en entornos universitarios. Adicionalmente, la revisión realizada contribuye a organizar un campo de estudio que todavía está en incipiente desarrollo.

La sistematización de evidencias permitió identificar tendencias comunes, vacíos de investigación y temas que requieren una mayor profundización, sobre todo aquellos relacionados con los efectos pedagógicos de largo plazo, las transformaciones en los modelos de evaluación y las implicaciones éticas de la expansión de estas tecnologías en la educación superior. Así, la inteligencia artificial generativa ofrece posibilidades significativas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad. No obstante, su incorporación exige una mirada crítica que considere tanto sus aportes como sus limitaciones, reconociendo que el valor educativo de estas herramientas depende menos de la tecnología en sí misma que de las decisiones pedagógicas que orientan su utilización.

Finalmente, entre las limitaciones del estudio se identifica un sesgo potencial relacionado con la delimitación geográfica del corpus, el cual se centra exclusivamente en estudios desarrollados en Hispanoamérica; aunque esta decisión corresponde a un interés de contextualización regional, restringe la posibilidad de generalización de hallazgos. Adicionalmente, la selección basada en únicamente de trabajos disponibles en las tres bases de datos utilizadas, así como la delimitación idiomática, pueden haber limitado la incorporación de otros estudios relevantes indexados en otras fuentes o publicados en otros idiomas. Lo anterior abre el camino a nuevas investigaciones para mejorar la comprensión global de articular la inteligencia artificial generativa en la práctica pedagógica en las universidades.

Referencias bibliográficas

Acevedo Carrillo, M., Cabezas Torres, N. M., La Serna La Rosa, P. A. y Araujo Rossel, S. A. (2026). Desafíos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación superior latinoamericana: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista InveCom*, *6*(1), e601074. https://doi.org/10.5281/zenodo.15508755

Amaniampong, A. y Nantwi, W. K. (2026). Generative AI for teacher education: Ethical considerations from the perspective of lecturers and students. *Journal of Education Management and Leadership*, *5*(1), 37-51. https://doi.org/10.51317/jeml.v5i1.905

Betti Galasso, B. J. (2026). Inteligencia artificial generativa y formación docente: Competencias emergentes en América Latina, una revisión de alcance. *Revista Actualidades investigativas en educación*, *26*(1), 1-43. https://doi.org/10.15517/z4mcs052

Blanco Pena, J. M. (2024). La revisión sistemática como metodología para la investigación en E/LE. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, *97*, 179-193. https://doi.org/10.5209/clac.88711

Cabero-Almenara, J., Pedraza-Goyeneche, C. E., Fredy-Montes, J. y Palacios Rodríguez, A. (2025). Conocimiento de la Inteligencia Artificial Generativa del profesorado. Modelo predictivo basado en el TPACK para la integración ética de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, *29*(1), 15-31. https://doi.org/10.6018/reifop.690971

Cai, S. y Yu, W. (2025). Incorporating Generative AI in EFL Writing: An Investigation into Students' and Teachers' Perceptions. *Journal of literature and art studies*, *15*(7), 526-539. https://doi.org/10.17265/2159-5836/2025.07.002

Camacho Marín, R. J. (2025). Inteligencia artificial en el aula: Desafíos y oportunidades para la educación del siglo XXI. *Revista multidisciplinar ciencia y descubrimiento*, *3*(1), 1-16. https://doi.org/10.63816/92rwmv16

Cambra-Fierro, J., Fuentes Blasco, M., López-Pérez, M. E. y Trifu, A. (2024). ChatGPT adoption and its influence on faculty well-being: An empirical research in higher education. Educ Inf Technol, (30), 1517-1538. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12871-0

Chang Bautista, L. y Chinchay Tapia, J. A. (2023). La inteligencia artificial en el marketing digital de Latinoamérica 2020-2023: Una revisión sistemática de literatura. *Revista de ciencias y artes*, *1*(4), 124-153. https://doi.org/10.37211/2789.1216.v1.n4.45

Contreras Contreras, F. y Olaya Guerrero, J. C. (2025). Inteligencia artificial en las empresas: oportunidades y desafíos. *Impulso, Revista de administración*, *5*(9), 353-367. https://doi.org/10.59659/impulso.v.5i9.88

Cordero, J., Torres-Zambrano, J. y Cordero-Castillo, A. (2025). Integration of Generative Artificial Intelligence in Higher Education: Best Practices. *Education Sciences*, *15*(1), 32. https://doi.org/10.3390/educsci15010032

Corona Domínguez, B. (2025). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizonte académico*, *5*(1), 289-307. https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.83

De la Puente, M., Torres, J.; Blanco Troncoso, A. L., Hernández Meza, Y. Y. y Márquez Carrascal, J. X. (2024). Investigating the use of chatGPT as a tool for enhancing critical thinking and argumentation skills in international relations debates among undergraduate students. *Smart Learn. Environ*, *11*(55). https://doi.org/10.1186/s40561-024-00347-0

Fajardo Aguilar, G. M., Ayala Gavilanes, D. C., Arroba Freire, E. M. y López Quincha, M. (2023). Inteligencia artificial y la educación universitaria: Una revisión sistemática. *Magazine de las ciencias: Revista de investigación e innovación*, *8*(1), 109-131. https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935

Farinango, O., Rivera, M., Gualsaquí, D., Guerra, D. y Panamá, C. (2026). Impacto educativo de la inteligencia artificial generativa: Una revisión crítica de avances, desafíos y perspectivas. *Revista Ecos de la academia*, *11*(23), 1-26. https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v11i23.1347

Fontanelli, Óscar, Schulz, M. S., Alba Udave, J., Quintana Nedelcu, D., Tavera Fenollosa, L. y Dussauge Laguna, M. I. (2025). Uso y valoración de la inteligencia artificial generativa en los estudios sociales. Reporte sobre la experiencia de la comunidad académica de la Flacso México. *Perfiles Latinoamericanos*, *33*(66), 267-279. https://doi.org/10.18504/pl3366-013-2025

García Gutiérrez, G. F., Tapia Guerrero, J. A., Mejía Peralta, C. E. y Egüez Cevallos, R. C. (2025). Uso de inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo académico en la innovación pedagógica universitaria. *Revista social fronteriza*, *5*(6), e955. https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(6)955

González, A. (2026). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: oportunidades, desafíos y

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

transformaciones en la práctica docente. *Revista G-ner@ndo*, 7(1), 3745-3762. https://doi.org/10.66473/rcmg.v7i1.1067

Haroud, S. y Saqri, N. (2025). Generative AI in higher education: Teachers' and Students' Perspectives on support, replacement, and digital literacy. *Education sciences, 15*(4), e396. https://doi.org/10.3390/educsci15040396

Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado. (04 de julio de 2024). Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo. https://bit.ly/4nfkDaS

Jardón Gallegos, M. del C., Allas Chisag, W. D., Zamora Valencia, D. A. y Cedeño Saltos, N. E. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en la educación superior: Percepciones de alumnos y profesores sobre el uso de IA en el aprendizaje y la evaluación. *Reincisol*, *3*(6), 7008-7033. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)7008-7033

Kayyali, M. (2025). Ethical implications of generative AI in education: Privacy, bias, and integrity. En L. Kyei-Blankson y E. Ntuli (eds.), *Transformative AI practices for personalized learning strategies* (pp. 185-218). IGI Global Scientific Publishing. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-8744-3.ch008

Labañino Palmeiro, L., Lorca Marín, A. A., De las Heras Pérez, M. de los A. y Campina López, A. C. (2025). Evolution of the concept of artificial intelligence in scientific literature: a systematic análisis. *Digital education review*, (46), 65-76. https://doi.org/10.1344/der.2025.46.65-76

López-Vasco, F. E., Angulo-Álvarez, M. R. y Sosa-Zúñiga, D. I. (2025). Formación docente en IA Generativa: impacto ético y retos en educación superior. *Alteridad*, *20*(2), 166-177. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.01

Lucero-Baldevenites, E. V., Bueno-Fernández, M. M., Caballero-de Lamarque, C. P. y Bracho-Fuenmayor, P. L. (2025). El uso del ChatGPT en actividades académicas por parte de docentes universitarios. *Episteme Koinonia*, 8(16), 264-284. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i16.4591

Macías Galeas, I. y Betancourt Anangono, D. I. (2025). Algoritmos y autonomía docente: Resistencias pedagógicas ante la estandarización EdTech en la era de la IA generativa. *Revista española de Educación comparada*, (48), 442-460. https://doi.org/10.5944/reec.48.2025.45210

Mateus, J. C., Cappello, G., Lugo, N. y Guerrero-Pico, M. (2024). Communication educators facing the arrival of Generative Artificial Intelligence: exploration in Mexico, Peru, and Spain. *Digital Education Review*, (45), 106-114. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.106-114

Miras, S., Cantó-Delgado, R. y Rovira-Collado, J. (2025). Aplicación de un modelo GPT en el estudio de constelaciones multimodales. *Perspectiva Educacional*, *64*(3), 122-150. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1762

Muñoz Martínez, C., Roger-Monzo, V. y Castelló Sirvent, F. (2025). Generative AI and critical thinking in online higher education: challenges and opportunities. *RIED-Revista iberoamericana de educación a distancia*, *28*(2), 233-273. https://doi.org/10.5944/ried.28.2.43556

Nasr, N. R., Tu, C.-H., Werner, J., Bauer, T., Yen, C.-J. y Sujo-Montes, L. (2025). Exploring the impact of generative AI ChatGPT on critical thinking in higher education: Passive AI-directed use or human–AI supported collaboration? *Education Sciences*, *15*(9), e1198. https://doi.org/10.3390/educsci15091198

Nasser, F. (2024). Un repaso a la historia de la inteligencia artificial: acordes y desacuerdos. *Tabanque. Revista pedagógica*, (36), 7-18. https://doi.org/10.24197/trp.36.2024.7-18

Nevárez Montes, J. y Elizondo-Garcia, J. (2025). Faculty acceptance and use of generative artificial intelligence in their practice. *Front. Educ.*, (10), 1427450. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1427450

OCDE (19 de enero de 2026). Perspectivas de la OCDE sobre la educación digital 2026. https://bit.ly/3Rlr0NC

Ordóñez Herrera, M. G. (2024). El desafío de la toma de decisiones gerenciales basada en datos con inteligencia artificial. *Revista FACES*, *6*(1), 34-53. https://bit.ly/3SI3Ly5

Padilla Piernas, J. M. y Martín García, M. M. (2024). Impacto y perspectivas de la Inteligencia Artificial Generativa en la Educación Superior: un estudio sobre la percepción y adopción docente usando el modelo AETGE/GATE. *European Public &Social Innovation Review*, (9), 1-21. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-595

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, *372*(71), 1-9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Perdomo, B. y González, O. A. (2025). Inteligencia artificial en educación superior: revisión integrativa de

la literatura. *Cuadernos de Investigación educativa*, *16*(2), e205. https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4034

Pereira-González, L. M., Basantes-Andrade, A., Mora-Grijalva, M. y Galárraga-Andrade A. (2025). Dimensiones latentes en la adopción de ChatGPT en la universidad: modelo CHASSIS. *Alteridad*, *20*(2), 190-202. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.03

Qian, Y. (2025). Pedagogical Applications of Generative AI in Higher Education: a systematic review of the field. *TechTrends*, (69), 1105-1120. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01100-1

Quinde-Moncerrate, H. G., Quinde-Zambrano, L. F. y Franco-Arroyo, P. P. (2025). Incidencia de la inteligencia artificial en la educación contemporánea: Revisión sistemática. *Sociedad & Tecnología*, *8*(2), 358-368. https://doi.org/10.51247/st.v8i2.505

Ramos-Galarza, C. y García-Cruz, P. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica*, *13*(1), 1-6. https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444

Ricra Ruíz, R. A., Queque Luque, E. F., Vega Lazo, F. H., Martínez Horna, D. J., Ross Audureau, J. y Lara Tapia, L. M. (2025). Implicaciones éticas de la inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(2), 1-8. https://doi.org/10.5281/zenodo.16734732

Rivadeneira, L., Bellido de Luna, D. y Fernandez, C. (2025). Exploring the role of ChatGPT in higher education institutions: Where does Latin America stand? *Digital government: Research and practice*, *6*(2), 1-12. https://doi.org/10.1145/3689370

Rodríguez Hernández, L. A. (2023). Inteligencia artificial generativa en la educación: retos éticos, potencial pedagógico y perspectivas futuras. *Innovarium International Journal*, *1*(1), 1-12. https://bit.ly/4xRtvID

Rodríguez, G. S. (2025). Creación con Inteligencia artificial generativa: Desafíos y perspectiva. *LEX*, (36), 147-180. http://dx.doi.org/10.21503/lex.v23i36.2920

Rodríguez-Ruiz, J. A. (2025). ¿Qué delegar a la máquina? Desafíos y oportunidades de uso educativo de la inteligencia artificial generativa. *Pensamiento, palabra y obra*, (34), e22322. https://doi.org/10.17227/ppo.num34-22322

Romani Pill, G., Macedo Inca, K. S., Soto Loza, G. E., Franco Guevara, A. M. y Ore Choque, M. K. (2025). Revisión sistemática de inteligencia artificial generativa (GenIA) para el diseño de experiencias de aprendizaje, 2020-2025. *Espacios*, *46*(3), 13-27. https://doi.org/ 10.48082/espacios-a25v46n03p02

Ros-Arlanzón, P., Gutarra-Ávila, R., Arrarte-Esteban, V., Bertomeu-González, V., Hernández-Blasco, L., Masiá, M., … Sempere, A. P. (2025). When AI models take the exam: large language models vs medical students on multiple-choice course exams. *Medical Education Online*, *30*(1). https://doi.org/10.1080/10872981.2025.2592430

Saltos Loayza, K. L., Jaramillo Chávez, A. P., Guerrero Calva E. S. y Diaz Arrieta, R. H. (2025). El uso de la inteligencia artificial generativa como apoyo en la mejora de las prácticas docentes en educación superior. *Reincisol*, *4*(8), 5458-5485. https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)5458-5485

Sánchez Vásquez, C. y Toro-Valencia, J. (2021). El derecho al control humano: Una respuesta jurídica a la inteligencia artificial. *Revista chilena de derecho y tecnología*, *10*(2), 211-228. https://dx.doi.org/10.5354/0719-2584.2021.58745

Sánchez, N., Michay, G. y Calderón, J. (2025). Inteligencia artificial generativa en educación superior: una revisión sistemática de literatura hispanohablante. *Espacios*, *46*(6), 14-25. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p02

Sandoval Forero, E. A. (2024). Metodología para la revisión sistemática de literatura crítica sobre los desarrollos. *Ciencia Latina, Revista científica multidisciplinar*, *8*(2), 1007-1025. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10546

Santillán-Aguirre, P., Santos-Poveda, R., Cuadrado-Solís, V. y Jaramillo-Moyano, E. (2025). Transformación del aula universitaria: Aplicaciones y perspectivas de la inteligencia artificial generativa en la docencia. *Universidad y sociedad*, *17*(5), e5225. https://bit.ly/3QTVSFg

Silgado-Tuñón, D. A. y López-Flores, J. I. (2025). Inteligencia artificial generativa en la educación superior: Una revisión sistemática. *Unión. Revista iberoamericana de educación matemática*, *21*(73), 1-19. https://bit.ly/4f2qmNB

Tostado Ramírez, M. I., Arreola Laveaga, J. y López López, H. L. (2025). Panorama actual de la inteligencia artificial. Una revisión del estado del arte en el contexto educativo. *Revista NeyArt*, *3*(3), 274-297. https://doi.org/10.61273/neyart.v3i3.147

UNESCO. (22 de enero de 2025). Inteligencia artificial en la educación: la UNESCO impulsa competencias clave para docentes y estudiantes. https://bit.ly/4w9aeS1

Vallejo Ballestero, H. F., Aguilar Pazos, R. E., Fuentes Seisdedos, L. y Fierro Saltos, F. E. (2025). La inteligencia artificial generativa como recurso

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

didáctico en la educación superior. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, *9*(2), 247-261. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.247-261

Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A. y Sosa-Cabrera, S. (2025) Are university teachers ready for generative artificial intelligence? Unpacking faculty anxiety in the ChatGPT era. *Educ Inf Technol.*, (30), 20495-20522. https://doi.org/10.1007/s10639-025-13585-7

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Dr. Josnel Martínez-Garcés	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, software, borrador original.
Vanessa Asprilla-Castillo	Investigación, validación, revisión y edición.
Edwin Daniel Montenegro-Perafán	Investigación, visualización, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *Inteligencia artificial generativa en la pedagogía universitaria*. *Revisión sistemática* se utilizó ChatGPT para el diseño de la ecuación booleana de búsqueda y mejoras en algunos aspectos de la redacción.

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 222-234
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.04

El debate académico como estrategia de aprendizaje de competencias STEAM

Academic debate as a STEAM competences' learning strategy

Dra. Noelia Morales-Romo es profesora-investigadora de la Universidad de Salamanca (España) (https://ror.org/02f40zc51) (noemo@usal.es) (https://orcid.org/0000-0002-0048-2607)
Dra. Beatriz Morales-Romo es profesora-investigadora de la Universidad de Salamanca (España) (https://ror.org/02f40zc51) (bemor@usal.es) (https://orcid.org/0000-0002-2793-7034)
Dra. María José Hernández-Serrano es profesora-investigadora de la Universidad de Salamanca (España) (https://ror.org/02f40zc51) (mjhs@usal.es) (https://orcid.org/0000-0003-3818-993X)

Recibido: 29/09/2025 / **Revisado:** 13/03/2026 / **Aceptado:** 05/05/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El enfoque STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) ha permanecido alejado de ámbitos como las ciencias de la educación. Sin embargo, resulta fundamental su incorporación, dada su influencia en la formación de futuras generaciones y su fuerte feminización. Este estudio pretende contribuir al desarrollo de la formación del profesorado mediante la alfabetización digital y la educomunicación, empleando para ello la metodología del debate académico. Se utilizó una metodología cualitativa basada en investigación-acción, implementada en un proyecto de innovación docente desarrollado en tres campus universitarios, con la participación de seis docentes y nueve materias. Los datos fueron recabados a través de cuatro grupos de discusión con estudiantes y observación sistemática por parte de los docentes. El análisis permitió identificar aprendizajes, competencias y predisposiciones en los estudiantes.
Los resultados evidencian un alto nivel de motivación del alumnado, una mejora significativa en habilidades comunicativas, pensamiento crítico, alfabetización digital y aproximación al ámbito STEAM, así como una valoración positiva del debate como estrategia de aprendizaje activo. Se concluye que el debate académico constituye una metodología eficaz y transferible para la adquisición de competencias STEAM en titulaciones educativas, con un potencial aún infrautilizado en la educación superior y con relevantes implicaciones para la formación docente y la innovación pedagógica.

Palabras clave: debate académico, innovación pedagógica, STEAM, alfabetización digital, formación docente, educación superior

Abstract

The STEAM approach (Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics) has remained largely absent from fields such as educational sciences. However, its integration is essential, given its influence on the education of future generations and the high proportion of women in these fields. This study aims to contribute to this end by focusing on the training of future teachers through digital literacy and educommunication, using the methodology of academic debate. A qualitative methodology based on action research was employed, implemented in a teaching innovation project carried out across three university campuses, involving six lecturers and nine subjects. Data were collected through four focus groups with students and systematic observation by the lecturers. The analysis enabled the identification of learning outcomes, skills and dispositions among the students.
The results show a high level of student motivation, a significant improvement in communication skills, critical thinking, digital literacy, and approach to STEAM, as well as a positive assessment of debate as an active learning strategy. It is concluded that academic debate constitutes an effective and transferable methodology for the acquisition of STEAM skills in educational qualifications, with potential that remains underutilised in higher education and relevant implications for teacher training and pedagogical innovation.

Keywords: academic debate, pedagogical innovation, STEAM, digital literacy, teacher training, higher education.

Forma sugerida de citar (APA): Morales-Romo, N., Morales-Romo, B. y Hernández-Serrano, M. J. (2026). El debate académico como estrategia de aprendizaje de competencias STEAM. *Alteridad, 21*(2), 222-234. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.04

1. Introducción

El contexto actual plantea una serie de retos para la enseñanza universitaria en general y para la formación de futuros y futuras docentes en particular. Entre estos desafíos destaca la necesidad de incorporar enfoques pedagógicos que permitan desarrollar competencias científicas, tecnológicas, comunicativas y críticas en contextos formativos tradicionalmente alejados del ámbito STEAM.

Frente a lo que parte del imaginario social pueda considerar, el enfoque STEAM no se circunscribe únicamente a áreas asociadas a las ciencias experimentales, sino que resulta especialmente pertinente en disciplinas como la educación, donde la formación competencial del profesorado condiciona de forma directa la calidad, equidad y orientación futura de los procesos educativos.

El Informe de Comisión sobre la Enseñanza de las Ciencias para el Futuro de Europa alertaba a principios de siglo sobre un descenso del interés por el ámbito científico entre el alumnado. Estudios posteriores como el de Ospina (2018) confirman la persistencia de esta dinámica. No obstante, la mayor parte de los estudios se han centrado en etapas previas a la universidad o en titulaciones científicas, existiendo una menor atención a la formación inicial del profesorado y a las metodologías empleadas para aproximar el enfoque STEAM a este colectivo.

La progresiva digitalización de todos los ámbitos sociales ha traído consigo la aparición de nuevos procesos, sistemas, retos y necesidades. Frente a este cambio social las universidades como instituciones de educación superior tienen ante sí el desafío de diseñar e implementar una formación no solo destinada a responder a las demandas digitales y mejorarlas, al tiempo que fomenta una actitud crítica y reflexiva ante ellas. Algunos grados universitarios como los vinculados al sector educativo tienen una responsabilidad aún mayor por su carácter de formadores de quienes serán actores sociales de una escolarización que tendrá un gran impacto social en las generaciones futuras.

La alfabetización mediática y digital constituye una demanda para todos los grupos etarios, aunque con los correspondientes ajustes en función de necesidades, contexto, conocimientos previos, entre otros elementos. La pandemia supuso un punto de inflexión en el trabajo online evidenciando numerosas carencias vinculadas a las competencias digitales (Salaverría et al., 2020) a nivel macrosocial, en un nivel intermedio meso (centros educativos) y también en un nivel individual o micro. Las necesidades no eran exclusivamente de alfabetización digital, sino que se detectaron déficits vinculados a habilidades blandas y de pensamiento crítico (Pérez, 2022).

Desde estas premisas, el enfoque STEAM está directamente vinculado al desarrollo de competencias clave como la alfabetización digital, el análisis crítico de la información, la resolución de problemas complejos, la creatividad aplicada y la comunicación eficaz, todas ellas fundamentales en el contexto de la edu-comunicación. Esta interrelación refuerza el carácter interdisciplinar, ya que integra las dimensiones tecnológica, cognitiva y social en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, este consenso teórico no se traduce con la misma claridad en la evidencia empírica. La literatura sigue mostrando una presencia limitada de experiencias sistematizadas que combinen alfabetización mediática, enfoque STEAM y metodologías activas en la formación inicial del profesorado. Más concretamente, son escasos los trabajos que exploran el debate académico como estrategia pedagógica en titulaciones educativas. Esta ausencia resulta llamativa si se considera su potencial para promover la argumentación, la reflexión crítica o el aprendizaje cooperativo, dimensiones especialmente relevantes en la formación docente.

A partir de estas lagunas, el presente estudio sitúa su problema de investigación en la todavía débil integración de competencias STEAM en la formación inicial del profesorado cuando se emplean metodologías activas y reflexivas. Esta cuestión adquiere una especial relevancia en titulaciones feminizadas, históricamente más alejadas del ámbito científico-tecnológico. Partiendo de estas carencias, el estudio plantea como problema de investigación la débil integración de competencias STEAM en la formación inicial del profesorado mediante metodologías activas y reflexivas, especialmente en titulaciones feminizadas y tradicionalmente alejadas del ámbito científico-tecnológico. En este marco, se propone como objetivo general analizar el potencial del debate académico como metodología innovadora para el desarrollo de competencias STEAM en estudiantes universitarios de educación. De manera más específica, se pretende examinar en qué medida esta

estrategia contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la alfabetización mediática y digital, las habilidades comunicativas y una aproximación reflexiva al propio campo STEAM.

1.1 Desafíos y respuestas de las universidades en el contexto actual

Este trabajo parte de la idea de que la educación universitaria española y mundial se enfrenta hoy a un escenario rápidamente cambiante, condicionado por intensas transformaciones sociales, tecnológicas y sociales. Este contexto obliga a replantear la formación universitaria. Ya no se trata únicamente de transmitir contenidos especializados, sino de favorecer el desarrollo de competencias que permitan interpretar críticamente la realidad y un óptimo desarrollo en entorno cambiantes.

Hernández-Serrano y Muñoz-Rodríguez (2020) denotan la falta de interés de los estudiantes de Educación Secundaria hacia las disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM) y consideran como posible factor explicativo el uso de pedagogías docentes tradicionales apoyadas en dinámicas expositivas monopolizadas por la figura docente. Este hallazgo resulta especialmente relevante para la formación inicial del profesorado, ya que pone de relieve la necesidad de repensar las metodologías docentes empleadas en la universidad si se pretende transformar las prácticas educativas futuras.

Esta línea evidencia la idoneidad de emplear metodologías innovadoras alineadas con la temática STEAM. Recientes experiencias ofrecen nuevos modelos de enseñanza con excelentes resultados en matemáticas (Ledezma et al., 2024).

El interés del ámbito educativo por la comunicación digital y el desarrollo de las destrezas críticas no es nuevo. A finales de la década de 1970 surgió el enfoque de la educomunicación, impulsdao por la UNESCO, que reconoce a los medios de comunicación como agentes activos en los procesos de creación y de percepción de contenidos. Según Aguaded et al. (2022), la principal función de la educomunicación es promover una ciudadanía más crítica y activa que posibilite una participación responsable y un pensamiento crítico. Según Van Dijck (2016) sería necesario el hábito de cuestionar la información recibida en el marco de la cultura de la conectividad, así como la no neutralidad de los medios de comunicación, las redes sociales y otros agentes individuales que transmiten contenido. La educomunicación proporciona instrumentos para comprender y minimizar los riesgos de la producción transmedia impulsando una reflexión y capacidad autocrítica a nivel individual y grupal (Kaplún, 2010). El desarrollo de este proyecto vincula estos instrumentos con un análisis crítico de distintas fuentes de información, la reflexión sobre el uso responsable del entorno digital frente a la desinformación y distintas competencias para un consumo y producción responsable de información.

Existen precedentes que señalan que el ámbito educativo proporciona contextos democráticos para fomentar una actitud crítica y consciente de las consecuencias del consumo de información y servicios digitales, así como de los peligros y riesgos de la cara más dañina de la desinformación o los discursos de odio (Morales-Romo et al., 2023). Este potencial educomunicador es puntualizado por Coe y Yeung (2019) quienes ponen el foco en la producción cultural de los sistemas educativos y en su relación con los mercados económicos y culturales.

La vinculación entre educomunicación y STEAM ha sido explorada en trabajos como los de Mateo y Arroyo (2020) y Diego-Mantecón et al. (2021). No obstante, las necesidades detectadas en este sentido ponen de manifiesto la importancia de intensificar los esfuerzos dirigidos a integrar la educomunicación en los procesos de aprendizaje STEAM. En esta línea, se propone fortalecer la implementación de metodologías activas que favorezcan el desarrollo de competencias clave (Peña-Acuña, 2022; Marcos Salas et al., 2020), en consonancia con las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE (2023). Sin embargo, estas propuestas no siempre se articulan de manera explícita con el enfoque STEAM ni con la alfabetización mediática, lo que limita su impacto formativo. La integración de la educomunicación en el aprendizaje STEAM permite no solo comprender los contenidos científicos, sino también analizar críticamente sus representaciones, usos y consecuencias sociales.

En consecuencia, la integración de competencias STEAM y educomunicativas, además de responder a una necesidad formativa, constituye un marco de desarrollo de una ciudadanía digital crítica reforzando metodologías activas como el debate académico.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

1.2 Brecha de género y STEAM

Abundan los estudios y datos que certifican que las titulaciones STEAM cuentan con una importante infrarrepresentación femenina (Sáinz, 2017; Reinking y Martin, 2018). Las motivaciones para la elección de los estudios universitarios a desarrollar no son simples ni unívocas. Akosah-Twumasi et al. (2018) realizan un análisis de 30 investigaciones sobre este objeto de estudio e identifican tres grupos de factores clave en dicha elección: intrínsecos (características personales, expectativas), extrínsecos (salario, prestigio, calidad laboral) e interpersonales (influencias de familia, grupos de pares y docentes). Por su parte, Rodríguez-Muñiz et al. (2019) se centraron en factores intrínsecos y extrínsecos, enfatizando la mayor influencia de los primeros.

Frente a la alta masculinización de las titulaciones STEAM (Tellhed et al., 2017), los estudios de educación muestran una fuerte feminización, intensificada a medida que se desciende en el nivel educativo. Esto supone una segregación horizontal en la formación que tiene un impacto social. Esta división no solo condiciona las trayectorias académicas y profesionales, sino también la transmisión y legitimación del conocimiento científico en el sistema educativo.

En consecuencia, podemos deducir que hay una clara brecha de acceso a las titulaciones STEAM para las mujeres. Además, diversos estudios señalan que las mujeres que acceden a carreras STEAM deben enfrentar obstáculos específicos, como la falta de referentes femeninos, sesgos de género y desigualdades laborales persistentes (Botella et al., 2019), lo que no favorece un efecto llamada para otras mujeres. Estas dinámicas refuerzan la necesidad de intervenir desde la formación inicial del profesorado, entendida como un espacio estratégico para la deconstrucción de estereotipos y la promoción de una cultura científica inclusiva.

Otro elemento explicativo lo constituyen los roles y estereotipos de género. Según Jackson et al. (2014), los hombres son más proclives a respaldar los estereotipos sobre mujeres en carreras STEAM, de lo que se deduce que dichos estereotipos impactan negativamente en la formación, el acceso al mercado laboral, la promoción y la estabilización laborales de mujeres en dichas áreas de conocimiento. Más allá de los aspectos estrictamente formativos y laborales, si nos adentramos en otros elementos como el entorno digital, las brechas de género y las necesidades formativas siguen siendo una constante. Un análisis de los canales de comunicación científica sobre titulaciones STEAM en YouTube contabilizó 391 canales de los que menos del 10 % estaban dirigidos por mujeres (Amarasekara y Grant, 2019).

Es relevante constatar que la brecha se construye desde las etapas de escolarización más tempranas y de ahí la importancia del abordaje desde la Educación Infantil, tal y como sostiene la revisión sistemática elaborada por Briñez et al. (2025). Esta construcción continúa en etapas posteriores, pero las investigaciones existentes no encuentran consenso a la hora de determinar si las expectativas y limitaciones de género en áreas STEAM aumentan o no a medida que lo hace en nivel educativo. Mientras que Grañeras et al. (2022) sostienen que la brecha se consolida con el avance de etapas de escolarización, otros consideran que la existencia de factores sociales y experiencias propias pueden condicionar un cambio en esta tendencia (Rivera et al., 2025; Baldeón et al., 2020).

El estado de la cuestión plantea, en consecuencia, importantes retos para los futuros docentes, quienes pueden desempeñar un papel clave en la deconstrucción de prejuicios y estereotipos de género en relación con las áreas STEAM. En este contexto, el proyecto que se presenta se inscribe en esta línea al proponer una metodología activa (el debate académico) para abordar el enfoque STEAM a un colectivo universitario altamente feminizado, contribuyendo tanto al desarrollo competencial como a la reflexión crítica sobre las desigualdades de género en el ámbito del conocimiento científico.

2. Metodología

El proyecto se ha apoyado en un enfoque cualitativo e interpretativo (Lüdke y André, 2017; Corbin y Strauss, 2008), conducente a facilitar la comprensión de procesos de aprendizaje, construcción de significados y predisposiciones de los estudiantes de titulaciones de educación. Más concretamente, se siguió un diseño de investigación-acción educativa orientada a la comprensión de prácticas sociofor-

mativas (Thiollent, 2025) focalizado en el debate académico. Este diseño posibilitó una observación sistemática en el aula, actuaciones pedagógicas y un análisis interpretativo por parte de alumnado y profesorado.

Siguiendo las directrices de estudios similares con profesorado en formación (Pascual-Arias y López-Pastor, 2024) se aplicaron estrategias de observación y registro sistemático de los debates, con el objetivo de analizar procesos de construcción de significados.

El objetivo general ha sido potenciar el debate académico como metodología innovadora para el aprendizaje de competencias STEAM entre los estudiantes de titulaciones de educación.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Aplicar el enfoque STEAM para valorar el uso de conocimientos en el mundo real.
- Incentivar la capacidad crítica y analítica respecto al ámbito STEAM.
- Desarrollar la adquisición de competencias y habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas.
- Fomentar metodologías cooperativas que faciliten la creación de un ambiente de reflexión y conocimiento crítico sobre el conocimiento científico.
- Mejorar la alfabetización mediática y la educomunicación.
- Enseñar estrategias comunicativas y de resolución de conflictos a través del intercambio y gestión de la información.
- Formar en un uso adecuado de la tecnología en la búsqueda y gestión de la información.

Estos objetivos se operacionalizaron a través de actividades específicas desarrolladas durante la preparación, implementación y evaluación de los debates, permitiendo su observación y análisis mediante las técnicas cualitativas descritas. En este sentido, algunos objetivos se concretan en dimensiones observables como el desarrollo argumentativo, la interacción comunicativa, la gestión de información y la participación activa en el aula.

Los participantes fueron estudiantes de titulaciones universitarias de educación pertenecientes a nueve asignaturas impartidas en tres campus, con una participación voluntaria en los grupos de discusión (7-8 estudiantes por grupo). Las asignaturas involucradas pertenecen a ámbitos como la Didáctica General, la Sociología de la Educación o Métodos de Investigación, aportando un marco interdisciplinar coherente con el enfoque STEAM. La muestra presentó una sobrerrepresentación femenina coherente con la feminización estructural de estos estudios.

La recogida de datos se realizó mediante observación sistemática de los debates, registros docentes, evaluación mediante rúbrica y cuatro grupos de discusión, orientados por una guía semiestructurada centrada en la percepción del aprendizaje, la metodología y las competencias desarrolladas.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de codificación temática, combinando categorías deductivas derivadas de los objetivos del estudio (competencias STEAM, pensamiento crítico, alfabetización mediática, habilidades comunicativas) y categorías inductivas emergentes del discurso del alumnado.

Para garantizar el rigor cualitativo se aplicaron criterios de credibilidad y coherencia analítica, triangulando fuentes (estudiantes y docentes), técnicas (observación, evaluación y grupos de discusión) y momentos del proceso. Asimismo, la reflexividad del equipo investigador y el contraste interdocente permitieron minimizar sesgos interpretativos.

El procedimiento metodológico se estructuró en tres fases interrelacionadas: formación previa, implementación de los debates y recogida de información cualitativa

2.1 Formación metodológica

Con el fin de garantizar la adecuada implementación del proyecto, el equipo docente diseñó un plan formativo previo a su desarrollo, diseñado a partir de las reuniones de coordinación, con el objetivo de dotar al alumnado de los recursos conceptuales, técnicos y actitudinales necesarios para optimizar tanto los procesos como los resultados esperados.

Si bien el debate académico constituyó el eje sobre el que giró el proyecto, se concedió gran rele-

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

vancia a los procesos formativos, de preparación y de análisis.

En una primera fase, el equipo docente diseñó e impartió una formación metodológica previa, enfocada a transmitir a los estudiantes herramientas conceptuales, argumentativas y de comunicación. Esta formación incluyó:

1. Instrucciones iniciales: el alumnado recibió orientaciones para el enfoque de las intervenciones orales que facilitaron la estructuración del discurso y la identificación de estrategias argumentativas.
   Más que los resultados finales de la celebración de los debates, la piedra angular está constituida por los procesos de desarrollo y preparación en los que se han trabajado numerosas competencias y habilidades blandas.
2. Conceptualización y explicación de elementos argumentativos clave: pruebas, objeciones y falacias.
3. Normas y criterios para el debate: se ofrecieron una serie de pautas para garantizar y enriquecer el proceso de argumentación y contraargumentación y asegurar el cumplimiento de los objetivos pedagógicos. Algunos ejemplos son: evitar etnocentrismo, vincular las intervenciones con los objetivos y contenidos de las asignaturas, favorecer la claridad expositiva, favorecer la tolerancia y el respeto, practicar la crítica constructiva, cuidar la precisión del lenguaje y evitar prejuicios o estereotipos.
4. Modos de razonamiento: se facilitaron distintos tipos de argumentación para diversificar las estrategias discursivas del alumnado: sintomáticos, causales, analógicos y generales.
5. Alfabetización digital y educomunicativa: se destinó una sesión por curso a la formación en selección y análisis crítico de información, identificación de fuentes fiables, uso de herramientas de inteligencia artificial y competencias vinculadas a la gestión digital del conocimiento.

2.2 Procedimiento de intervención y recogida de datos

En la segunda fase se desarrollaron los debates académicos como técnica de aprendizaje, integrados en las distintas asignaturas. Cada grupo-clase se organizó en equipos de trabajo que participaron en debates públicos en el aula, con temáticas vinculadas al ámbito STEAM y a problemáticas educativas contemporáneas:

- La tecnología ¿contribuye a la mejora del ser humano?
- Técnicas cuantitativas vs cualitativas de investigación social.
- La formación científica en la escuela: ¿una asignatura pendiente?
- Inteligencia artificial: ¿aliada o enemiga de la docencia y el conocimiento?
- Mérito, prestigio, poder y remuneración: ¿es justa la diferencia de las profesiones STEAM?
- La irrupción de las TIC en la enseñanza: ¿revolución o simple mejora pedagógica?
- Feminización docente y masculinización STEAM: luces y sombras

Alfabetización digital y mediática en los centros educativos: ¿panacea o realidad?

La selección de las temáticas se realizó a partir de tres criterios: su vinculación con competencias STEAM y problemáticas educativas contemporáneas, su potencial para generar controversia argumentativa y pensamiento crítico, y su conexión con los contenidos curriculares de las asignaturas implicadas. Este proceso fue consensuado por el equipo docente en las sesiones de coordinación previas.

Se utilizó la plataforma institucional de Moodle, desde la cual se realizó la convocatoria e inscripción de los debates.

La organización de la dinámica se estableció de la siguiente forma: cada grupo-clase se dividió en ocho equipos de trabajo, correspondiendo a cada uno la participación en dos debates públicos celebrados en el aula. Se expone a continuación la distribución por grupos.

Figura 1. *Distribución de grupos de trabajo y debates*

Nota. Ejemplo el debate 1 lo realizarán los grupos 1 y 2. El debate 2 los grupos 5 y 6, y así sucesivamente.

La dinámica de los debates siguió una estructura temporal común, que incluía presentación de posiciones, intercambio argumentativo, intervención del público, conclusiones y evaluación.

Si bien el producto final lo han conformado la celebración de los 8 debates en las distintas materias y cursos implicados, el proceso previo se considera fundamental en la consecución de objetivos. En dicha preparación se trabajó con la metodología del flipped learning o clase invertida, facilitando materiales, ofreciendo ayuda y orientación a través de tutorías y formación.

La recogida de información se realizó mediante diversas técnicas cualitativas, con el fin de captar tanto los procesos como las percepciones de los participantes. Estas técnicas incluyeron:

- Observación sistemática de las sesiones de debate.
- Registros y valoraciones docentes recogidas mediante diarios de campo estructurados con sistematización de observaciones sobre criterios de evaluación.
- Evaluación del desempeño mediante una rúbrica consensuada.
- Cuatro grupos de discusión compuestos por 7-8 estudiantes, guiados por una guía semiestructurada centrada en la valoración de la metodología, el aprendizaje percibido, las competencias desarrolladas y las dificultades encontradas.

2.3 Análisis de datos y herramientas de evaluación

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de análisis cualitativo de tipo temático, combinando categorías deductivas, derivadas de los objetivos del estudio (competencias STEAM, pensamiento crítico, alfabetización mediática, habilidades comunicativas), y categorías inductivas emergentes a partir del discurso del alumnado.

Los datos fueron tratados mediante un proceso de codificación abierta, categorización axial y agrupamiento posterior en las dimensiones de análisis emergente.

El rigor metodológico fue favorecido mediante la validación a través de la triangulación de los datos (Terán et al., 2022):

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

- Triangulación de fuentes (estudiantes y docentes).
- Triangulación de técnicas (observación, evaluación y grupos de discusión).
- Contraste interdocente en el análisis de los resultados.

Asimismo, la reflexividad del equipo investigador permitió identificar y minimizar posibles sesgos, reforzando la transparencia del proceso analítico y la validez interpretativa de los hallazgos.

La evaluación se implementó a través de una rúbrica fruto del consenso en el profesorado participante a partir de la propuesta de evaluación del CEDEC (Centro Nacional de Desarrollo Curricular) para calificar distintos aspectos vinculados a la consecución de objetivos del proyecto y las distintas tareas desarrolladas.

Figura 2. *Elementos clave de la rúbrica de evaluación*

Nota. Elaboración propia a partir de la rúbrica CEDEC (escala: 4 Excelente, 3 Satisfactorio, 2 Mejorable y 1 Insuficiente).

Asimismo, las percepciones del profesorado fueron incorporadas como unidad de análisis específica, permitiendo contrastar los discursos del alumnado con la observación experta del proceso formativo, reforzando así la validez interpretativa mediante triangulación.

3. Resultados

Los resultados se presentan a partir del análisis temático de los grupos de discusión y de las valoraciones docentes, organizados en categorías analíticas coherentes con los objetivos del estudio y el diseño metodológico. En conjunto, los datos muestran una valoración altamente positiva del debate académico como estrategia de aprendizaje STEAM, así como la identificación de beneficios y limitaciones en su implementación. También se evidencia una toma de conciencia incipiente sobre las desigualdades de género en el acceso, desarrollo y reconocimiento en ámbitos STEAM, si bien esta dimensión aparece de forma menos desarrollada en comparación con otras categorías analíticas, lo que sugiere la necesidad de profundizar en su tratamiento en futuras intervenciones formativas.

3.1 Percepciones del alumnado

3.1.1 Relevancia de las temáticas y conexión con la formación docente

Una primera categoría analítica se vincula con la valoración de las temáticas de los debates. El alumnado destaca su conexión con los estudios de educación, su aplicabilidad práctica y su relación con situaciones de la vida cotidiana, lo que incrementa la motivación y el interés por la actividad.

> Yo creo que además de que los debates dan mucho juego los temas estaban muy bien. Podías buscar

> un montón de información y era interesante… conoces más la vida real. [GD2]

> Al final estamos todos hartos de rollos… actividades prácticas y que traten de temas reales… te interesan mucho más. [GD3]

Estos discursos evidencian la importancia de vincular el aprendizaje STEAM con problemáticas socialmente relevantes y cercanas al futuro ejercicio profesional docente.

3.1.2 Concepciones previas y resignificación del enfoque STEAM

Una segunda categoría remite a las concepciones previas del alumnado sobre el ámbito STEAM. Los resultados muestran un conocimiento inicial limitado y estereotipado, asociado principalmente a disciplinas técnicas y alejadas de la docencia.

> Nosotros estamos en cuarto y salvo en la asignatura de mates… casi no hemos hablado del STEAM. [GD3]

> Yo pensaba que STEAM era solo de Matemáticas, Informática… no sabía que también estuvieran incluidas las Artes. [GD4]

No obstante, la participación en los debates favoreció una resignificación progresiva del enfoque STEAM, reconociendo su pertinencia para la educación y su potencial transversal.

> El debate de la investigación científica en la escuela me gustó porque creo que es importante que enseñemos a nuestros futuros alumnos a investigar desde pequeños. [GD2]

3.1.3 Valoración del debate académico como metodología de aprendizaje

La tercera categoría analítica se centra en la valoración del debate académico como metodología. El alumnado identifica múltiples fortalezas, entre ellas la mejora de habilidades comunicativas, la resolución de conflictos, la búsqueda y selección de información, el desarrollo de competencias digitales y el carácter motivador de la actividad.

> Yo al principio pensé que me moría… pero en el segundo participé un montón. [GD3]

> Se aprende mucho de forma amena… en algunos debates nos hemos reído mucho. [GD4]

> Yo diría que los debates son innovadores para nosotros. [GD2]

Asimismo, se destaca el valor pedagógico de dinámicas que introducen cambios de rol y argumentación contraria, favoreciendo la flexibilidad cognitiva.

> …les cambió durante 5 minutos los papeles… defendiendo justo lo contrario. [GD2]

3.1.4 Dificultades y limitaciones percibidas

Junto a los beneficios, emerge una categoría vinculada a las dificultades del proceso. Las principales limitaciones señaladas se relacionan con el tiempo de preparación, la complejidad de la búsqueda de información fiable y las dificultades comunicativas iniciales, especialmente en cursos iniciales.

> Al principio estábamos un poco cortados… pero al tercer debate ya todo el mundo quería hablar. [GD2]

> Se pierde mucho tiempo buscando información porque no todas las fuentes valen. [GD3]

> A mí me ha costado pararme a pensar… pero también lo veo necesario. [GD1]

3.2 Percepciones del profesorado

El análisis de las percepciones del profesorado refuerza los resultados obtenidos a partir del discurso del alumnado, actuando como un mecanismo de triangulación que aporta solidez interpretativa al estudio. De manera general, el equipo docente coincide en valorar muy positivamente el debate académico como estrategia pedagógica, subrayando su coherencia con los objetivos formativos y su adecuación al enfoque competencial de la educación superior.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

3.2.1 Valoración pedagógica del debate y aportaciones a la formación docente

El debate académico se consolida como una metodología eficaz y eficiente en el proceso formativo del futuro profesorado ya que favorece la construcción activa de aprendizajes significativos y la adquisición de competencias básicas para su futuro profesional.

Se destaca su carácter polivalente y su aplicabilidad a distintas temáticas y materias. Además, se resalta el potencial del debate académico para articular contenidos STEAM con dimensiones comunicativas y sociales, fomentando la cercanía al conocimiento científico y su incorporación a titulaciones tradicionalmente alejadas de este ámbito.

3.2.2 Competencias desarrolladas y evolución del alumnado

El equipo docente señala importantes avances significativos en la adquisición de competencias transversales, destacando la capacidad crítica y reflexiva, la comunicación oral y el trabajo colaborativo. Esta adquisición se realiza de forma continua a lo largo de todo el proyecto y, además, tiene continuidad tras su finalización, ya que se trata de competencias fácilmente aplicables durante toda la etapa de formación universitaria.

Finalmente, aunque se reconocen dificultades asociadas a los tiempos invertidos en la preparación y desarrollo del proyecto, se considera que el coste de oportunidad merece la pena.

En definitiva, el profesorado implicado en el proyecto verifica la idoneidad metodológica y pedagógica del debate académico como estrategia para acercar el ámbito STEAM a las titulaciones de educación, si bien las competencias que favorece son transversales y con gran aplicabilidad en otras temáticas.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos apuntan a que el debate académico no es simplemente una técnica participativa más, sino una práctica pedagógica exigente que favorece la adquisición de competencias diversas de manera simultánea. En este sentido, los hallazgos se vinculan con enfoques argumentativos complejos, en los que se superponen dimensiones cognitivas, emocionales y éticas (Paul y Elder, 2003; Nussbaum, 2016; Maliandi, 2006). Ahora bien, más allá de esta convergencia teórica, lo relevante es cómo estas dimensiones se activan en contextos concretos de formación docente, relacionados, además, por diferencias disciplinares (Di Fabio, 2005) e interculturales (Yama, 2018), que en este estudio han estado presentes de forma significativa. Uno de los aspectos más sugerentes es la transformación observada en la manera en que el alumnado interpreta el enfoque STEAM. Lejos de entenderlo como un ámbito ajeno o exclusivamente técnico, comienza a percibirse como un espacio abierto, conectado con problemas sociales y educativos. Este desplazamiento no parece menor. Refuerza la idea de que las metodologías activas no solo favorecen la adquisición de contenidos, sino que inciden en las representaciones previas del conocimiento, permitiendo superar visiones simplificadas o reduccionistas, especialmente en titulaciones tradicionalmente alejadas de lo científico-tecnológico. Estos resultados coinciden con otras investigaciones sobre prácticas participativas en la motivación y en la construcción de aprendizajes significativos (Hernández-Serrano y Muñoz-Rodríguez, 2020).

Para el Espacio Europeo de Educación Superior, estos resultados refuerzan la adecuación de metodologías que desplazan el foco hacia el alumnado como agente activo de su aprendizaje, en sintonía con el espíritu de Bolonia (Aránguiz et al., 2021). Sin embargo, este desplazamiento no ocurre de forma automática. La figura del profesorado emerge como un elemento clave, no tanto como transmisor de contenidos, sino como mediador capaz de sostener, orientar y dar sentido a dinámicas que, por su propia naturaleza, pueden resultar inciertas o exigentes. Por otra parte, la elevada presencia de mujeres en las titulaciones analizadas introduce una dimensión sociológica que merece atención específica. Los resultados sugieren que el debate académico puede funcionar como un espacio de mediación para cuestionar las asociaciones tradicionales entre género y conocimiento científico-tecnológico. No obstante, también se observa que esta problematización no siempre se traduce en transformaciones profundas o sostenidas.

El proyecto implementado permite afirmar que el debate académico constituye una vía pertinente para aproximar el enfoque STEAM a estudiantes de titulaciones educativas. Este acercamiento resul-

ta especialmente significativo cuando las dinámicas se articulan en torno a problemáticas socialmente relevantes y próximas al futuro ejercicio profesional. En estos casos, se observa un incremento claro de la implicación del alumnado, así como una mayor calidad en los procesos de aprendizaje, que dejan de percibirse como abstractos o desconectados de la realidad.

El análisis de los discursos, tanto del alumnado como del profesorado, pone de manifiesto que la metodología del proyecto en torno al debate académico favorece la adquisición de competencias transversales clave, tales como el pensamiento crítico, la comunicación oral, la gestión de la información, la argumentación fundamentada y la resolución de problemas, competencias todas ellas centrales en el enfoque STEAM. La progresiva ganancia de confianza, la seguridad para intervenir en público o la capacidad de sostener el desacuerdo desde el respeto son otros aspectos socioemocionales que emergen con fuerza en la experiencia analizada.

Desde una perspectiva sociológica y educativa, los resultados ponen de relieve dos dimensiones especialmente relevantes. Por un lado, la importancia de considerar al estudiantado como sujeto activo de su proceso de aprendizaje y, por otro, la pertinencia de abordar la brecha de género en los entornos STEAM, debido a la sobrerrepresentación de mujeres en titulaciones de educación. Los resultados refuerzan la idea de que el enfoque STEAM no debe restringirse a determinados ámbitos disciplinares, sino incorporarse de forma transversal también en la formación del profesorado.

No obstante, el análisis también identifica una serie de limitaciones a considerar. Entre ellas destacan los costes en términos de tiempo y dedicación de la preparación de los debates, las dificultades comunicativas iniciales de parte del alumnado y la necesidad de un acompañamiento docente constante para garantizar la calidad del proceso. Las dificultades identificadas no invalidan la metodología, sino que alertan sobre la importancia del seguimiento docente y la planificación progresiva, en línea con otras investigaciones (Heise y Himes, 2010; Maclellan, 2008).

La experiencia descrita confirma la replicabilidad de la propuesta a otros contextos formativos, disciplinas y niveles educativos, siempre que se realicen las adaptaciones pertinentes en función de los objetivos perseguidos y de las características del alumnado.

Finalmente, los resultados abren líneas de investigación futuras, como el análisis comparativo por titulaciones y género o la implementación de debates en entornos digitales e híbridos.

En definitiva, el debate académico se revela como una estrategia pedagógica con un alto potencial didáctico y formativo para acercar el enfoque STEAM, ofreciendo un espacio de reflexión crítica, construcción colectiva de conocimiento y desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales para la sociedad del conocimiento. Esta propuesta aspira a servir de inspiración a otros docentes universitarios interesados en metodologías innovadoras, críticas y socialmente comprometidas, contribuyendo a una educación superior más reflexiva y conectada con los desafíos de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

Aguaded, I., Civila, S. y Vizcaíno-Verdú, A. (2022). Paradigm changes and new challenges for media education: Review and science mapping (2000-2021). *Profesional de la Información*, *31*(6). https://doi.org/10.3145/epi.2022.nov.06

Akosah-Twumasi, P., Emeto, T., Lindsay, D., Tsey, K. y Malau-Aduli, B. (2018). A systematic review of factors that influence youths career choices–the role of culture. *Frontiers in Education*, *58*(3). https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058

Amarasekara, I. y Grant, W. (2019). Exploring the YouTube science communication gender gap: A sentiment analysis. *Public Understanding of Science, 28*(1), 68-84. https://doi.org/10.1177/09636625187866

Aránguiz, C., Rivera-Vargas, P. e Imbernón, F. (2021). A una década del Plan Bolonia: posibilidades y límites de su implementación en la Universidad de Barcelona. *Revista de la educación superior*, *50*(200), 85-104. https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1891

Baldeón, D., Valencia, M. y Alvarado, J. (2020). Amenaza de *estereotipo, género y desempeño académico* en matemáticas. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 13*(1), 1-22. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.aegd

Botella, C., Rueda, S., López-Iñesta, E. y Marzal, P. (2019). Gender diversity in STEM disciplines: A multiple factor problem. *Entropy*, *21*(1), 1-17. https://doi.org/10.3390/e21010030

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Briñez, A. V., Varón, E. J. y Pino, F. M. (2025). Estrategias STEAM en educación infantil: una revisión sistemática. *I+ D Revista de Investigaciones*, *20*(1), 38-56. https://doi.org/10.33304/revinv.v20n1-2025004

Coe, N. M. y Yeung, H. W. (2019). Global production networks: Mapping recent conceptual developments. *Journal of Economic Geography, 19*(4), 775-801. https://doi.org/10.1093/jeg/lbz018.

Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Sage.

Di Fabio, H. (2005). El critical thinking movement y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, *9*, 167-187. https://doi.org/10.15581/004.9.25577

Diego-Mantecón, J. M., Blanco, T. F., Ortiz-Laso, Z. y Lavicza, Z. (2021). STEAM projects with KIKS format for developing key competences. *Comunicar*, *29*(66), 33-43. https://doi.org/10.3916/C66-2021-03

Grañeras, M., Moreno, M. e Isidoro, N. (2022). *Radiografía de la brecha de género en la formación STEAM. Un estudio en detalle de la trayectoria educativa de niñas y mujeres en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Heise, B. y Himes, D. (2010). The course council: an example of student-centered learning. *Journal of Nursing Education*, *49*(6), 343-345. https://doi.org/10.3928/01484834-20100115-04

Hernández-Serrano, M. J. y Muñoz-Rodríguez, J. M. (2020). Interés por las disciplinas STEM y metodologías para su enseñanza. Percepción de estudiantes de educación secundaria y docentes en formación. *Educar*, *56*(2), 369-386. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1065

Jackson, S.; Hillard, A. y Schneider, T. (2014). Using implicit bias training to improve attitudes toward women in STEM. *Social Psychology of Education*, *17*, 419-438. https://doi.org/10.1007/s11218-014-9259-5

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-61). Gedisa.

Ledezma, C., Morales-Maure, L. y Font, V. (2024). Experiencia educativa en modelización para docentes de matemática en Panamá. *Alteridad. Revista de educación*, *19*(1), 58-70. https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.05

Lüdke, M. y André, M. (1986). *Investigación en educación: enfoques cualitativos*. EPU.

Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, *13*(4), 411-421. https://doi.org/10.1080/13562510802169681

Maliandi, R. (2006). *Ética: dilemas y convergencias*. Biblos.

Marcos Salas, B., Alarcón Martínez, V., Serrano Amarilla, N., Cuetos, M. J. y Manzanal Martínez, A. (2020). Aplicación de los estilos de aprendizaje según el modelo de Felder y Silverman para el desarrollo de competencias clave en la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, *37,* 104-120. https://doi.org/10.15366/tp2021.37.009

Mateo, R. C. y Arroyo, R. G. (2020). Los laboratorios STEAM para la alfabetización mediática. En Gamonal, R. (ed.), *Periodismo y nuevos medios: Perspectivas y retos* (pp. 227-247). Gedisa.

Morales-Romo B., Hernández-Serrano M. J. y Morales-Romo N. (2023). Romance cinema for debunking gender bias of non-egalitarian couple relationships in higher education. *Frontiers in Education, 8,* 1134813. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134813

Nussbaum, M. (2016). *Anger and forgiveness: resentment, generosity, justice*. Oxford University Press.

OCDE. (2019). OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/27452f29-en

Ospina, D. L. P. (2018). Jóvenes Nini, ¿limitante para la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia? *AD-minister, 32*, 83-106. https://doi.org/10.17230/ad-minister.32.4

Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2024). Research competence, action-research and ongoing teacher training. *Alteridad*, *19*(2), 169-178. https://doi.org/10.17163/alt.v19n2.2024.02

Paul, R. y Elder, L. (2003). *Mini guía para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el Pensamiento Crítico. http://bit.ly/4qD1ErG

Peña-Acuña, B. (2022). Indagación evaluativa de una intervención con metodologías activas para estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, *15*(29), 5-18. https://doi.org/10.55777/rea.v15i29.4054

Pérez, E. (2022). La alfabetización digital crítica frente a la relación entre alteridad y mediación de imágenes en red. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *52*(3), 75-98. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.523

Reinking, A. y Martin, B. (2018). The gender gap in STEM fields: Theories, movements, and ideas to engage girls in STEM. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *7*(2), 148-153. https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.271

Rivera, S. Q., Monroy, V. Y. y Rodríguez, L. Á. (2025). Género y STEAM: Estudio comparativo de las

expectativas de niñas y adolescentes en educación básica y media superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, *55*(2), 1-30. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.705

Rodríguez-Muñiz, L., Areces, D., Suárez-Álvarez, J., Cueli, M. y Muñiz, J. (2019). ¿Qué motivos tienen los estudiantes de Bachillerato para elegir una carrera universitaria? *Revista de Psicología y Educación*, *14*(1), 1-15. https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.167

Sáinz, M. (coord.). (2017). *Se buscan ingenieras, físicas y tecnólogas. ¿Por qué no hay más mujeres STEM?* Ariel.

Salaverría, R., Buslón, N., López-Pan, F., León, B., López-Goñi, I. y Erviti, M. C. (2020). Desinformación en tiempos de pandemia: tipología de los bulos sobre la Covid-19. *El profesional de la información, 29*(3), e290315. https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.15

Tellhed, U., Bäckström, M. y Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex Roles*, 77(1), 86-96. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y

Terán, F. F. S. C., Peralta, E., Pastor, G. y Rodríguez-Balcázar, S. (2022). Investigación cualitativa: una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación. *Revista de filosofía*, *39*(101), 59-72. https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103

Thiollent, M. (2025). *Metodología de investigación-acción.* Editorial Cortez.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales.* Siglo Veintiuno.

Yama, H. (2018). Thinking and reasoning across cultures. En L. Ball y V. Thompson (eds.), *The Routledge International handbook of thinking and reasoning* (pp. 624-638). Routledge.

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Dra. Noelia Morales-Romo	Conceptualización, curación de datos, adquisición de financiación, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, supervisión, escritura, validación.
Dra. Beatriz Morales-Romo	Curación de datos, investigación, metodología, recursos, escritura.
Dra. María José Hernández-Serrano	Conceptualización, análisis formal, recursos.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *El debate académico como estrategia de aprendizaje de competencias STEAM*, se hizo uso de la inteligencia artificial en la ampliación de ideas sobre los principales puntos a abordar.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 235-247
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.05

Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad

Design and validation: CODES questionnaire on the teaching in higher education

Juan Pablo Lovey es becario doctoral del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (https://ror.org/03cqe8w59) (lovey@irice-conicet.gov.ar) (https://orcid.org/0000-0003-1358-7667)
Dra. María Paula Pierella es investigadora del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (https://ror.org/03cqe8w59) (pierella@irice-conicet.gov.ar) (https://orcid.org/0000-0002-6679-9869)
Dra. Ana Borgobello es investigadora del IRICE-CONICET/UNR (Argentina) (https://ror.org/03cqe8w59) (borgobello@irice-conicet.gov.ar) (https://orcid.org/0000-0002-2340-8127)

Recibido: 25/02/2026 / **Revisado:** 18/06/2026 / **Aceptado:** 19/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre ingreso, permanencia y virtualización en la universidad pública. El objetivo es presentar el diseño y la validación preliminar del Cuestionario sobre Oficio Docente en Educación Superior (CODES), instrumento que operacionaliza el oficio docente en tres dimensiones: prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales. El CODES se elaboró como cuestionario en línea, con escalas Likert de cinco opciones de respuesta y se encuentra en etapa preliminar de desarrollo psicométrico. La validez de contenido se evaluó mediante juicio de 15 especialistas y se calculó el coeficiente V de Aiken por ítem, con valores entre 0,96 y 1,00. La prueba piloto contó con la participación voluntaria de 66 docentes de 11 unidades académicas de una universidad pública del centro de Argentina. Se obtuvieron valores elevados de consistencia interna, con un Alfa de Cronbach de 0,87 y un Omega de McDonald de 0,91 del constructo general. La estructura dimensional propuesta fue confirmada por análisis factorial exploratorio (AFE) preliminar, sin contar con análisis factoriales confirmatorios. El CODES constituye un instrumento contextualizado y pertinente para el estudio del oficio docente, sensible a las transformaciones en las prácticas en docencia. Sus propiedades psicométricas preliminares sustentan su aplicación en investigaciones futuras y orientan etapas posteriores de validación, entre ellas los análisis factoriales confirmatorios con muestras más amplias.

Palabras clave: docencia universitaria, cuestionario, educación superior, ciencias de la educación, condiciones de trabajo, competencias digitales docentes.

Abstract

This study is part of a broader research project on university admission, retention, and virtualization in public universities. Its aim is to present the design and preliminary validation of the Questionnaire on the Teaching Profession in Higher Education (CODES), an instrument that operationalizes the teaching profession through three dimensions: pedagogical practices, organizational setting, and the use of digital technologies. CODES was developed as an online questionnaire using five-point Likert-type response scales and is currently in a preliminary stage of psychometric development. Content validity was assessed through expert judgment involving 15 specialists, and Aiken's V coefficient was calculated for each item, yielding values ranging from 0.96 to 1.00. The pilot study included the voluntary participation of 66 faculty members from 11 academic units at a public university in central Argentina. High levels of internal consistency were obtained, with a Cronbach's alpha of 0.87 and a McDonald's omega of 0.91 for the overall construct. The proposed dimensional structure was supported by a preliminary exploratory factor analysis (EFA), although confirmatory factor analyses have not yet been conducted. CODES constitutes a contextualized and relevant instrument for studying the teaching profession and is sensitive to transformations in teaching practices. Its preliminary psychometric properties support its use in future research and guide subsequent validation stages, including confirmatory factor analyses with larger samples.

Keywords: university teaching, questionnaire, higher education, pedagogy, labor conditions, digital teaching skills.

Forma sugerida de citar (APA): Lovey, J. P., Pierella, M. P. y Borgobello, A. (2026). Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad. *Alteridad, 21*(2), 235-247. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.05

1. Introducción

En el marco de un proyecto de investigación orientado a analizar las problemáticas de ingreso, permanencia y virtualización en la educación universitaria, este estudio presenta el diseño y validación del Cuestionario sobre Oficio Docente en Educación Superior (CODES). El proyecto se desarrolla en una universidad pública del centro de Argentina que ha atravesado un proceso acelerado de virtualización, intensificado a partir de la pandemia por Covid-19. En este contexto, se problematizó la construcción de instrumentos en psicología y educación y se definieron tres dimensiones teóricas que estructuran el CODES: prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales.

La relevancia de desarrollar instrumentos específicos para el estudio de la docencia universitaria se vincula con el rol central del claustro docente en los procesos de afiliación institucional y trayectorias estudiantiles, especialmente durante los primeros años (Coulon, 2019). Los equipos docentes son actores clave en la mejora institucional vinculada al ingreso, la permanencia y el egreso (Johnston, 2013; Santos Sharpe, 2020; Silva Laya, 2011; Sotelo, 2025). Dado que el abandono universitario se asocia a múltiples factores (Tinto, 1993; Silva Laya, 2015; Vercellino, 2021), resulta importante avanzar en estudios que contemplen las condiciones laborales y pedagógicas del trabajo docente, considerando las transformaciones estructurales de los sistemas universitarios, con el fin de aportar evidencia para políticas orientadas a la democratización del acceso y la permanencia en la educación superior (Pierella et al., 2020; Juarros et al., 2016).

El oficio docente ha sido conceptualizado desde perspectivas complementarias. Alliaud (2014) enfatizó que la calidad educativa es el resultado de la responsabilidad colectiva del ejercicio docente; Dubet (2006) lo definió como un trabajo de subjetivación y socialización atravesado por múltiples exigencias; Alliaud y Antelo (2009) subrayaron su carácter histórico y profesional, enfatizando la construcción situada de saberes a partir de la experiencia. La enseñanza universitaria implica una relación entre especialización docente, contenidos disciplinares y estudiantes, requiriendo un posicionamiento deliberado respecto a los objetivos y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maggio, 2022; Pierella et al., 2020). En este sentido, el oficio docente se operacionalizó en este estudio por medio de las dimensiones prácticas pedagógicas, ámbito organizacional y usos de tecnologías digitales.

En relación con prácticas pedagógicas, está dimensión se sustenta en una concepción amplia de la docencia universitaria como un conjunto de acciones orientadas por objetivos formativos y mediadas por interacciones entre docentes y estudiantes (Montes Pacheco et al., 2017). Estas prácticas incluyen tareas de planificación, estrategias de enseñanza, evaluación e interacción pedagógica. Además, se hallan inscriptas en tradiciones academicista que jerarquizan el dominio disciplinar y privilegian los formatos expositivos, en un contexto de equipos docentes caracterizados por la escasa formación didáctica, la sobrecarga laboral y la desvinculación de la enseñanza con las tareas en investigación (Borgobello et al., 2024).

La dimensión ámbito organizacional está relacionada con las condiciones laborales docentes en la universidad. Desde una perspectiva multidimensional del trabajo, esta dimensión incluye aspectos institucionales, contractuales, materiales, temporales, simbólicos y subjetivos. En las universidades públicas de Argentina, la actividad laboral de los equipos docentes se desarrolla en un escenario estructuralmente precarizado, caracterizado por contratos interinos, dedicaciones simples, pluriempleo y trayectorias inestables, con salarios insuficientes y una intensificación de tareas que se profundizó a partir de la creciente virtualización de los últimos años. En adición a esto, las vivencias subjetivas de la precariedad se manifiestan en los procesos de desvalorización simbólica, pérdida de reconocimiento y experiencias de malestar (Walker, 2024). Además, la organización de las cátedras, la infraestructura, los recursos técnico-pedagógicos y los programas de formación docente son otros factores que intervienen en esta dimensión (Fernández-Lamarra y Pérez-Centeno, 2011; Pierella et al., 2020).

En el escenario universitario atravesado por la incorporación sostenida de procesos de virtualización, y profundizados a partir de la pandemia en 2020, resulta significativa la dimensión usos de tecnologías digitales (Lovey y Borgobello, 2025). A causa de la pandemia por COVID-19 y, consecuentemente, del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), las tecnologías digitales se convirtieron

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

en el medio para la interacción de las comunidades educativas (Copertari, 2020). Cabe destacar que, el conocimiento y usos de aulas virtuales fueron aspectos consolidados en parte de grupos docentes y estudiantiles a *posteriori* del inicio de la crisis (Borgobello et al., 2024). En relación con la adopción y usos de tecnologías digitales por docentes, algunos estudios evidenciaron desigualdades vinculadas a experiencias previas, actitudes, resistencias y emociones (Roatta y Tedini, 2021; Silas y Vázquez, 2020). Además, otras investigaciones señalaron problemas de accesibilidad y diversidad de acceso a dispositivos en términos de derechos (Borgobello et al., 2024; Guarnieri, 2018). Los desafíos técnicos y pedagógicos que implicó el uso de plataformas Moodle reforzaron la importancia de contar con herramientas institucionales, promover el trabajo colaborativo y fortalecer la formación docente ante su implementación. Esto incluyó el reconocimiento de las potencialidades y de las limitaciones de la plataforma desde una perspectiva democrática de accesibilidad al conocimiento (Lovey y Borgobello, 2025; Santos Sharpe, 2020).

En investigaciones en los campos de la psicología y la educación, es frecuente el uso de cuestionarios como instrumento de recolección y construcción de datos (Hernández et al., 2008). En los últimos años, algunos estudios profundizaron en la construcción y validación de instrumentos en educación superior, empleando juicio de especialistas y el coeficiente V de Aiken para establecer la validez de contenido. En contexto internacional, Álvarez-Álvarez et al. (2022) validaron un cuestionario sobre interacción en la enseñanza universitaria de España, mientras que Palomares Ruiz et al. (2023) diseñaron y validaron un instrumento sobre la competencia de aprender a aprender con participantes de España, México y Chile. Además, en el plano latinoamericano Torres Roldán et al. (2024) presentaron el diseño y la validación de un cuestionario para evaluar el desempeño docente basado en competencias en cursos de posgrado. Estos antecedentes evidencian la consolidación de procedimientos rigurosos de validación de contenido en instrumentos dirigidos a la docencia universitaria, reportando etapas preliminares de desarrollo psicométrico previas a la validación factorial confirmatoria. Pese a esto, varios de estas herramientas metodológicas existentes suelen centrarse en aspectos particulares del oficio docente, como, por ejemplo, prácticas pedagógicas, competencias, concepciones sobre el aprendizaje, usos de tecnologías, entre otros (Álvarez Rojo et al., 2009; García et al., 2014; Moreno-Murcia et al., 2015; Tuapanta Dacto et al., 2017). En consecuencia, presentan escasa articulación entre diferentes dimensiones y, además, con las condiciones y características de las organizaciones universitarias (Borgobello et al., 2024). En este sentido, el objetivo de este trabajo es presentar el diseño y la validación de contenido del CODES, así como su aplicación inicial, como herramienta contextualizada para el estudio del oficio docente en la universidad pública. El instrumento se encuentra en una etapa preliminar de desarrollo psicométrico, que carece de análisis factoriales confirmatorios.

2. Métodos

Se presenta una investigación instrumental (Hernández et al., 2008) centrada en el diseño y validación de un cuestionario *ad hoc* semiestructurado, el CODES. Los objetivos que guiaron su diseño fueron: identificar prácticas pedagógicas y condiciones laborales de docentes en la universidad; comprender necesidades académicas y actitudes hacia modalidades virtuales en el contexto en estudio; y describir valoraciones y usos de tecnologías digitales en una universidad pública. La Universidad-caso cuenta con más de 85 000 estudiantes y 6 400 cargos docentes y está situada en el centro-este de Argentina.

El instrumento se estructuró en tres ejes que operacionalizan el constructo de oficio docente: (1) prácticas pedagógicas; (2) ámbito organizacional (aspectos institucionales, condiciones laborales, dedicación, estabilidad, recursos, organización, formación); (3) incorporación y usos de tecnologías digitales. El diseño y administración, según Hernández et al. (2008), contemplaron la definición de objetivos, revisión de instrumentos existentes (Page et al., 2021; Furguerle et al., 2016), identificación de variables (prácticas pedagógicas, ambiente académico y virtualización), construcción de la herramienta, consulta con especialistas, prueba piloto con docentes y análisis de criterios de confiabilidad, validez y objetividad. La recogida de datos de la prueba piloto se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2023, realizándose curación y limpieza de datos previas al análisis estadístico descriptivo (Ynoub, 2011).

En relación con la definición operacional del constructo, las dimensiones del CODES presentan indicadores asociados a ítems específicos y la redacción fue orientada por sustentos teóricos (tabla 1).

Tabla 1. *Definición operacional del CODES: dimensiones, indicadores y sustento teórico*

Dimensión	Indicadores e ítems asociados	Sustento teórico
Prácticas pedagógicas	Planificación y organización de la enseñanza (ítems 14D, 17B); estrategias de enseñanza y evaluación (ítems 14E, 17H, 18); interacción pedagógica y vínculo con estudiantes (ítems 14A, 14B, 14C, 14F, 14G, 14J); desempeño, motivación y formación docente (ítems 14H, 15, 17A, 17C, 17D, 17E, 17F, 17G, 17I).	Montes Pacheco et al. (2017); Maggio (2022); Borgobello et al. (2024).
Ámbito organizacional	Condiciones contractuales y de dedicación (ítems 4, 5, 12, 13); infraestructura y recursos institucionales (ítems 16A, 16C, 16D, 16K); reconocimiento, comunicación y vínculos institucionales (ítems 14I, 14K, 16B, 16J, 16L).	Fernández-Lamarra y Pérez-Centeno (2011); Walker (2024); Pierella et al. (2020).
Usos de tecnologías digitales	Disponibilidad de dispositivos y competencias digitales básicas (ítems 19, 25); usos pedagógicos de TIC e inteligencia artificial (ítems 20A, 20C, 20D, 20E); comunicación mediada por tecnologías digitales (ítems 21, 22, 23, 24).	Copertari (2020); Roatta y Tedini (2021); Guarnieri (2018); Lovey y Borgobello (2025).

Nota. Elaboración propia. La numeración de ítems remite a la tabla 1.

El CODES se confeccionó en línea y consta de 66 ítems, mayormente preguntas cerradas con escalas Likert de cinco opciones (por ejemplo, 1=Muy mal - 5=Excelente), incluyendo una posición central o neutra (3) para facilitar la interpretación y reducir la fatiga de quienes responden (Matas, 2018; Torres, 2022; Urcádiz y Monroy, 2022) y una pregunta abierta optativa al final de cada sección. La validez de contenido se evaluó mediante juicio de especialistas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008 elaborándose un segundo cuestionario en línea con escalas Likert para evaluar pertinencia y redacción de los ítems del CODES. Se convocó a personal de investigación con titulaciones de doctorados, especializaciones o conocimiento específico en psicodiagnóstico y construcción de instrumentos, conformándose un panel de 15 especialistas.

Para la prueba piloto, se convocó a docentes de diversas carreras de grado de la Universidad-caso, obteniéndose 66 respuestas de 11 de las 12 unidades académicas, excluyéndose las carreras de Ciencias de la Educación, Medicina y Psicología por estar involucradas en etapas posteriores de la investigación. El promedio de edad fue de 44 años, con una media de 15 años de docencia, predominando docentes de los primeros años con dedicación simple. Para el análisis descriptivo, se codificaron las respuestas en tres categorías: valoraciones insatisfactorias o de baja frecuencia (puntuaciones 1 y 2); respuesta regular o neutra (puntuación 3); y valoraciones satisfactorias o de uso frecuente (puntuaciones 4 y 5).

Los cálculos de confiabilidad y validez se realizaron con R (v.4.3.2) y RStudio (v.2023.09.1). Las medidas de consistencia interna fueron el Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald. Por medio de los valores de V de Aiken se evaluó la validez de contenido (Robles, 2018; Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El coeficiente V de Aiken se calculó mediante la fórmula $V=S / [n(c - 1)]$, donde S es la sumatoria de las diferencias entre la puntuación otorgada por cada persona del jurado y el valor mínimo de la escala de valoración, n es la cantidad de personas del jurado y c la cantidad de categorías de dicha escala (Robles, 2018). Cada uno de los 26 enunciados del segundo cuestionario fue calificado por el grupo de especialistas en dos criterios independientes, pertinencia conceptual y claridad en la redacción, lo que permitió obtener un valor de V de Aiken por enunciado y por criterio (Tabla 2). Se consideraron valores superiores a 0,70 como evidencia de validez de contenido adecuada (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La interpretación detallada del análisis factorial exploratorio (AFE) se excluyó en este artículo debido al tamaño de la muestra piloto (n=66) el cual resultó limitado en relación con la cantidad de ítems (66 ítems). Pese a que se realizaron análisis preliminares con el objetivo de explorar la estructura interna del cuestionario, el AFE será

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

abordado en etapas posteriores de la investigación cuando se cuente con el número de participantes recomendado según número de ítems. Para la versión final del CODES (tabla 1) se realizaron ajustes menores en la redacción los enunciados 7, 9,10, 12 y 15 y se incluyeron ítems de respuestas en preguntas 4, 11, 16 y 18.

Tabla 1. *Enunciados, preguntas e ítems del CODES*

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
A. Consentimiento informado	
1. ¿Qué edad tenés?	Respuesta numérica
2. ¿Con qué género te identificás?	A_Femenino B_Masculino C_No binario D_Prefiero no decirlo F_Otro
3. ¿En cuál de las carreras universitarias mencionadas sos docente?	A_Ciencias de la Educación B_Medicina C_Psicología
4. ¿Cuál es tu cargo docente en la UNR?	A_Auxiliar de segunda (estudiante) B_Auxiliar de primera C_Jefa/e de trabajos prácticos D_Adjunta/o E_Asociada/o F_Titular de cátedra G_Otro
5. ¿Cuál es la dedicación al cargo docente?	A_Simple B_Semiexclusiva C_Exclusiva
6. ¿Cuál es tu antigüedad en años completos en la docencia universitaria?	Respuesta numérica
7. ¿Cuál es la cátedra o área disciplinar en la que desarrollás tus funciones docentes?	Respuesta corta
8. ¿En qué año del plan de estudios de la carrera se encuentra la materia en la que das clases?	A_1° B_2° C_3° D_4° F_5° G_6°
9. ¿Cuántas horas semanales estás frente a estudiantes en la materia?	Respuesta numérica
10. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes comenzaron a cursar en el último año con vos?	Respuesta numérica
11. ¿Qué cantidad aproximada de estudiantes aprobaron (regularizaron y/o promovieron) al finalizar el cursado en el último año con vos?	Respuesta numérica
12. Además del trabajo docente, ¿tenés otro/s trabajo/s remunerado/s?	A_Sí B_No
13. En caso de tener otro/s trabajo/s remunerado/s, ¿en qué trabajás?	Respuesta corta no obligatoria
14. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_El acompañamiento que brindás a tus estudiantes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje B_La orientación que brindás a tus estudiantes sobre la universidad y la vida universitaria C_La ayuda que das a tus estudiantes para que organicen su tiempo de estudio D_La organización de tus clases E_Tu nivel de exigencia en el cursado y en las evaluaciones F_Tu respeto hacia estudiantes en las instancias de evaluación G_Tu manera de propiciar el diálogo en las clases H_Tu gusto por ir a la facultad I_Tus vínculos institucionales por fuera de las clases (por ejemplo, con la gente que trabaja en las oficinas administrativas de tu facultad) J_La comunicación con tus estudiantes K_La relación laboral con tus pares docentes

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
15. En general, ¿Cómo te sentís en relación con los siguientes aspectos?	A_En las reuniones de cátedra B_Con tus clases de consulta C_En instancias de tutorías o supervisiones
16. En general, más allá de tu asignatura, desde tu experiencia en la facultad, ¿Cómo calificarías los siguientes aspectos?	A_El funcionamiento de las secretarías y distintos trabajos administrativos B_El apoyo y acompañamiento gremial C_La infraestructura edilicia (por ejemplo, mobiliario, acústica, estado de las aulas) D_Los dispositivos y recursos tecnológicos (por ejemplo, WiFi, proyectores, computadoras, equipos de audio) E_La carga horaria de trabajo F_La elección de horarios de cursado G_Las instancias de evaluación H_La comunicación entre docentes y estudiantes I_La comunicación entre pares docentes J_Los programas de becas para docentes K_Los servicios y actividades no académicas de la universidad (por ejemplo: comedores, actividades deportivas y recreativas, centros de salud) L_Las actividades académicas y de formación docente que se propician en el ámbito universitario (por ejemplo: talleres pedagógicos, jornadas, cursos y conferencias)
17. ¿Cómo te calificarías en relación con los siguientes aspectos?	A_Tu propio desempeño docente B_Tu tiempo de dedicación al armado de clases C_Tu motivación para desarrollar las tareas docentes D_Tu participación en instancias de formación propuestas por la universidad E_Tu participación en congresos y jornadas académicas F_Tu cumplimiento de las obligaciones laborales relacionadas con el cargo docente G_Tu conocimiento disciplinar (específicos de los temas que enseñás) H_Tus métodos de enseñanza I_Tus habilidades pedagógicas y didácticas
18. ¿Qué tipos de evaluación les proponés a tus estudiantes?	A_Escritas de opción múltiple B_Escritas con consignas abiertas a desarrollar C_Trabajos escritos individuales D_Trabajos escritos grupales E_Instancias orales individuales F_Instancias orales grupales G_Participación durante las clases H_Instancias virtuales sincrónicas (por ejemplo, con videollamada) I_Instancias virtuales asincrónicas (por ejemplo, foros o tareas en el campus virtual) J_Otro/s
19. En relación con tu trabajo docente, ¿cuál es tu grado de acuerdo acerca de las siguientes afirmaciones?	A_Tengo dispositivo/s apropiado/s para mis tareas docentes (por ejemplo: computadora) B_Tengo conocimientos generales de uso de tecnologías digitales (por ejemplo: descargas e instalación de aplicaciones, creación y edición de archivos, conexión de audio y video) C_Me resulta fácil el uso del campus virtual (Comunidades UNR) D_Dispongo de internet de calidad suficiente para mis actividades académicas E_Tengo formación específica para el uso de TIC en docencia
20. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás los siguientes recursos?	A_Estrategias metodológicas con inteligencia artificial (por ejemplo, ChatGPT) B_TIC para evaluar al conjunto de estudiantes C_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por vos (por ejemplo, presentaciones con diapositivas, videos, podcast, audios) D_Recursos de aprendizaje digitales diseñados por otras personas E_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con tus estudiantes (por ejemplo: documentos de google) F_Documentos compartidos para trabajar colaborativamente con pares docentes de tu cátedra o departamento (por ejemplo: documentos de google) G_Modalidad virtual sincrónica (videollamadas para clases, acompañamiento, consultas o tutorías) H_Campus virtual (Comunidades UNR)
21. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás comunidades UNR para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
22. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás correo electrónico para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Enunciados / preguntas	Ítems / Escalas
23. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás redes sociales (por ejemplo, Facebook, Twitter/X, Instagram) para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
24. En relación con tu trabajo docente, ¿con qué frecuencia utilizás mensajería instantánea basada en teléfono celular (por ejemplo, WhatsApp) para comunicarte con...?	A_Tus estudiantes B_Tus pares docentes C_Las secretarías o instancias administrativas de tu facultad o de la universidad
25. En general, ¿cómo considerás tus habilidades en la utilización de las TIC en el ámbito educativo?	Escala: Muy malas – Excelentes

Nota. Elaboración propia. Versión final del CODES.

Las consideraciones éticas se rigen por las instituciones que aprobaron y financiaron el proyecto, compatibles con la Ley 25.326 y resoluciones de la Universidad-caso sobre ética en investigación. El proyecto cuenta con financiamiento del CONICET y no existe conflicto de interés por parte de la autoría.

3. Resultados

Con los datos obtenidos del juicio experto (n=15), se calculó la validez del instrumento mediante la V de Aiken, obteniéndose resultados que oscilaron entre 0,96 y 1,00 para cada ítem (tabla 2).

Tabla 2. *Índices de validez de contenido (V de Aiken) para la pertinencia conceptual y claridad en la redacción de los 26 enunciados del CODES (A–1 a 25)*

Enunciados	V de Aiken–Pertinencia (Media)	Rango	V de Aiken – Redacción (Media)	Rango
Ítem 1	1,00	1,00–1,00	1,00	1,00–1,00
Ítem A-5	0,99	0,98–1,00	1,00	0,99–1,00
Ítem 6-10	0,98	0,97–0,99	0,98	0,96–0,98
Ítem 11-15	0,98	0,98–0,98	0,98	0,98–0,98
Ítem 16-20	0,99	0,98–1,00	0,99	0,98–0,99
Ítem 21-25	1,00	1,00–1,00	0,99	0,99–1,00

Nota. Elaboración propia. V de Aiken calculado a partir del juicio experto (n=15). Valores superiores a 0,70 indican adecuada validez de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Adicionalmente, se calcularon las medidas de consistencia interna con base en las 66 respuestas de la prueba piloto, obteniendo los valores de Alfa de Cronbach entre 0,79 y 0,87 y Omega de McDonald entre 0,83 y 0,91 (tabla 3).

Tabla 3. *Valores de la consistencia interna de las dimensiones del CODES*

Constructo	N.º de ítems	α de Cronbach	ω de McDonald
General	66	0,87	0,91
Prácticas Pedagógicas	29	0,81	0,90
Ámbito Organizacional	11	0,82	0,87
Virtualización	26	0,79	0,83

Nota. Elaboración propia. α=Alfa de Cronbach; ω=Omega de McDonald Los valores corresponden a la administración piloto del CODES (n=66).

En relación con las variables cuantitativas y cualitativas, se realizó análisis descriptivo. La edad promedio fue de 44 años (DS=11). El 71 % (n=47) se identificó como género femenino, el 27 % (n=18) masculino y el 2 % (n=1) no binario. La antigüedad docente promedió 15 años (DS=10). En cuanto a los cargos, el 44 % (n=29) era Jefe/a de Trabajos Prácticos, el 29 % (n=19) Adjunta/o, el 18 % (n=12) Titular de Cátedra, el 8 % (n=5) Auxiliar de Primera y el 2 % (n=1) Asociado/a. Respecto a la dedicación, el 53 % (n=35) tenía dedicación simple, el 23 % (n=15) semiexclusiva y el 24 % (n=16) exclusiva. El 61 % (n=40) impartía clases en asignaturas de primero a tercer año, con un promedio de cinco horas semanales frente a estudiantes (DS=3). El 73 % (n=48) tenía además otro trabajo remunerado.

En cuanto al ámbito académico, se destacaron positivamente el respeto hacia sus estudiantes durante las evaluaciones (99 %, n=65), el gusto por asistir a la facultad (92 %, n=61) y la tendencia a propiciar el diálogo en las clases (91 %, n=60). La mayoría se sintió muy bien o excelente durante las clases de consulta (86%, n=57), reuniones de cátedra (81 %, n=52) y tutorías o supervisiones (76 %, n=50). En contraste, se evaluaron negativamente los programas de becas docentes (36 %, n=24), el apoyo gremial (29 %, n=19) y la infraestructura y recursos físicos de la facultad (26 %, n=17), siendo este último aspecto valorado como "regular" por el 46 % (n=30).

Acerca de las prácticas docentes, las respuestas calificaron positivamente el cumplimiento de las obligaciones laborales (92 %, n=61), el conocimiento disciplinar (89 %, n=59) y la motivación para desarrollar sus tareas docentes (88 %, n=58). La participación en instancias de formación propuestas por la universidad fue el único ítem con respuestas negativas (15 %, n=10). Respecto a los tipos de evaluaciones, las más frecuentes fueron escritas con preguntas abiertas (67 %, n=44), trabajos escritos grupales (62 %, n=41) e instancias orales grupales (58 %, n=38); mientras que las de opción múltiple (61 %, n=40), las orales individuales (38 %, n=25) y los trabajos escritos individuales (33 %, n=22) fueron las menos utilizadas.

En relación con la disponibilidad y usos de tecnologías digitales, el 86 % (n=57) afirmó que el uso del campus virtual (Moodle) le resulta fácil. El 80 % (n=53) expresó tener conocimientos generales sobre el uso de tecnologías digitales y el 76 % (n=50) indicó disponer de una conexión domiciliaria de calidad suficiente para las actividades académicas. El uso del campus virtual fue frecuente (82 %, n=54), al igual que el de recursos digitales creados específicamente para las asignaturas (82 %, n=54) y documentos compartidos para trabajar colaborativamente con colegas (70 %, n=46). Un alto porcentaje no utilizaba estrategias basadas en inteligencia artificial (66 %, n=43), tampoco documentos compartidos con estudiantes (41 %, n=27) ni tecnologías digitales para la evaluación (39 %, n=25).

El campus virtual fue el medio de comunicación más utilizado con estudiantes (73 %, n=48), mientras que el correo electrónico fue la vía principal con secretarías (86 %, n=57) y con colegas docentes (76 %, n=50). La mensajería instantánea fue el canal más utilizado entre pares docentes (88 %, n=58), pero menos empleada con estudiantes (20 %, n=13) y secretarías (36 %, n=24). Las redes sociales fueron escasamente utilizadas, con entre el 77 % (n=51) y el 80 % (n=53) indicando usarlas pocas veces o nunca. Finalmente, el 65 % (n=43) del cuerpo docente manifestó una valoración positiva de sus propias competencias digitales.

Cabe aclarar que estos resultados corresponden a un análisis exploratorio realizado en una etapa preliminar de desarrollo del instrumento, dado el tamaño limitado de la muestra piloto (n=66) en relación con la cantidad de ítems, por lo que constituyen indicios iniciales y no evidencia confirmatoria de la estructura factorial. En el AFE preliminar se identificó la estructura de los tres factores correspondientes con las dimensiones prácticas pedagógicas (PP), ámbito organizacional (AO) y virtualización (V) relacionadas con el oficio docente. Las cargas factoriales más destacadas correspondieron a PP (ítems 17A con 0,74; 14C con 0,68; y 14A con 0,65), AO (ítems 16C con 0,70; 16A con 0,67; y 16H con 0,58) y V (ítems 25A con 0,71; 19B con 0,66; y 20C con 0,59). Se identificaron ítems con cargas débiles (inferiores a 0,30), como PP 14H (0,23), 14I (0,26) y 15B (0,29), así como ítems de V (18A, 18B, 18C, 21A, 22A) con cargas bajas en todos los factores. Además, se observaron cargas cruzadas en ítems de PP 14E (0,46 en PP y 0,47 en AO) y de V 20B (0,49 en V y 0,37 en PP).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de la prueba piloto del CODES evidenciaron la pertinencia teórica y empírica de las dimensiones seleccionadas para operacionalizar el oficio docente en educación universitaria. El ejercicio de la docencia en educación superior podría ser comprendido como una práctica compleja, histórica y situada, interpelada por aspectos contextuales, laborales y pedagógicos, en coherencia con lo planteado por Dubet (2006), Alliaud y Antelo (2009) y Alliaud (2014). La articulación de estas variables reviste de gran importancia para comprender las formas en que los procesos de enseñanza y aprendizaje se configuran en la universidad pública. Cabe destacar que, este escenario se encuentra atravesado por transformaciones estructurales en los últimos años debido a la creciente virtualización y al desarrollo de la inteligencia artificial generativa, repercutiendo en los procesos de afiliación institucional y permanencia estudiantil (Coulon, 2019; Johnston, 2013; Silva Laya, 2015; Tinto, 1993; Vercellino, 2021).

En relación con el desempeño docente, se evidenció la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, reforzada por la centralidad del saber disciplinar (Borgobello et al., 2024; Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2011). Esta tendencia se reflejó en los métodos de evaluación predominantes, como, por ejemplo, las evaluaciones escritas con preguntas abiertas y los trabajos grupales y en la limitada incorporación de tecnologías digitales o de herramientas de inteligencia artificial en las prácticas de enseñanza. Estos resultados pueden interpretarse como un distanciamiento entre los discursos organizacionales que promueven perspectivas tecnopedagógicas innovadoras y su implementación efectiva (Lovey y Borgobello, 2025). En este panorama, la virtualización se presenta como una recontextualización de formatos educativos preexistentes, antes que como una redefinición profunda de las concepciones pedagógicas (Furguerle et al., 2016; Maggio, 2022).

La participación docente en instancias de formación adquiere sentido al relacionarla con el desfinanciamiento de las universidades públicas en Argentina. En coherencia con lo planteado por Walker (2024), las posibilidades de acceder a formaciones didáctico-pedagógicas son limitadas ante condiciones laborales caracterizadas por la sobrecarga de tareas, el pluriempleo y la dedicación simple. Aun cuando se evidencia compromiso y motivación en el desarrollo profesional, la construcción situada de saberes queda condicionada por factores estructurales y materiales que exceden las elecciones individuales (Alliaud y Antelo, 2009; Borgobello et al., 2024).

Investigaciones previas relacionadas con las condiciones laborales de quienes ejercen la docencia en la universidad en Argentina condicen con los resultados de este estudio. Como se mencionó anteriormente, el elevado número de docentes con dedicación simple y el pluriempleo reafirman la situación de precarización estructural que caracteriza al profesorado de educación universitaria (Walker, 2024). Los datos revelaron la naturaleza multidimensional y desigual de esta precarización. Se observaron evaluaciones positivas respecto al clima académico, el respecto a sus estudiantes y el sentimiento de pertenencia organizacional. Sin embargo, se registraron críticas sobre la infraestructura y los recursos físicos con los que se cuentan para el desarrollo de las tareas docentes. La coexistencia de estas valoraciones docentes puede interpretarse como una vivencia compleja de precarización, la cual combina un alto nivel de compromiso profesional con condiciones materiales deficitarias, dando como resultado escasas oportunidades de desarrollo.

En coherencia con Walker (2024), los resultaros permitieron diferenciar el "estar en" situación de precariedad, expresado en la estabilidad laboral, los recursos y la dedicación docente, y el "sentir" esa precariedad, en relación con el reconocimiento, el apoyo organizacional y la proyección de la carrera docente. Esto remite a lo expresado por Dubet (2006) acerca de la docencia como un trabajo de subjetivación y socialización atravesado por exigencias que pueden resultar contradictorias. La inclusión en el CODES de la dimensión ambiente organizacional fue determinante para recoger estas variables del oficio docente que superan las prácticas pedagógicas individuales.

En relación con los usos de tecnologías digitales y en sintonía con la literatura consultada (Lovey y Borgobello, 2025; Santos Sharpe, 2020; Sotelo, 2025), los resultados expresaron una apropiación básica y desigual de las herramientas, siendo el campus virtual institucional el principal medio de comunicación entre docentes y estudiantes. Pese a esto, continúan siendo limitadas la integración de tecno-

logías de mayor complejidad y las perspectivas de innovación para la evaluación. Nuevamente, el desarrollo de competencias digitales del claustro docente se encuentra vinculado a las condiciones laborales, las propuestas de formaciones de las universidades y el reconocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje como la dimensión nodal del oficio docente (Maggio, 2022).

Superar los usos instrumentales de las tecnologías y de las habilidades docentes individuales requiere políticas institucionales que promuevan una integración crítica, reflexiva y pedagógicamente situada (Guarnieri, 2018). En este sentido, los usos tecnopedagógicos relevados por el CODES pueden leerse como una expresión situada del conjunto docente acerca de las habilidades digitales, entendidas como saberes pedagógicos, vinculares y organizacionales emergentes de contextos específicos.

La evidencia empírica permitió reforzar la idea sobre la relación entre el rol docente y los procesos de afiliación institucional estudiantil. Tal como sostienen Tinto (1993) y Coulon (2019), la permanencia universitaria depende de las experiencias académicas mediadas por prácticas pedagógicas, formas de evaluación, interacciones y condiciones organizacionales que exceden las variables estudiantiles individuales. En línea con estas perspectivas, las tres dimensiones relevadas por el CODES podrían profundizar en la comprensión de fenómenos estudiantiles que acontecen principalmente en los primeros años de la universidad y aumentan las tasas de abandono (Silva Laya, 2015).

La administración piloto del CODES y el estudio de la coherencia interna de las respuestas posibilitaron evidencia preliminar de la validez de contenido y de la adecuación contextual del instrumento. Este estudio presentó el diseño del CODES y su validación y confiabilidad preliminar. Los valores obtenidos a partir del juicio de especialistas posibilitaron reflexionar sobre la validez de contenido tanto en pertinencia conceptual como en claridad de redacción. Asimismo, por medio de los resultados de la prueba piloto se confirma la pertinencia y sensibilidad empírica de las dimensiones propuestas para captar la complejidad que caracteriza el oficio docente en la universidad púbica. Cabe destacar que, aunque los resultados preliminares del AFE se encontraron limitados al tamaño de la muestra, proveyeron evidencia inicial para la validez de constructo y el reajuste que derivó en la versión final.

Este trabajo de carácter exploratorio abre indagaciones para avanzar hacia estudios con diseños metodológicos de otras características y con muestras de mayor amplitud, que posibiliten la validación del instrumento para el análisis situado de las diferentes dimensiones que componen el oficio docente. En este sentido, futuras investigaciones podrían centrarse en análisis factoriales confirmatorios, en profundizar la discusión acerca de la estructura emergente en el AFE y en el estudio sobre la relación entre las dimensiones del CODES y variables afines al ingreso universitario, la afiliación institucional y la permanencia estudiantil.

El instrumento presentado en este estudio se considera como un recurso para la construcción de datos en investigaciones con docentes de educación universitaria que contribuya a la reflexión acerca de la importancia de políticas públicas orientadas a la mejora de sus condiciones laborales. El estudio del oficio docente reviste de valor estratégico para el diseño de políticas orientadas por la democratización del acceso equitativo a la universidad ante contextos de desfinanciamiento de las universidades públicas argentinas y profundización de desigualdades.

Frente a las situaciones de las universidades pública latinoamericanas, atravesadas por cambios estructurales y deslegitimación del trabajo académico, el CODES es propuesto como una herramienta de lectura crítica de las políticas organizacionales de formación docente, la organización del trabajo y los usos de tecnologías digitales, en relación con los procesos de ingreso y permanencia estudiantil en la universidad. Reconocer las tensiones entre el compromiso profesional, las condiciones laborales y las demandas institucionales es comprender la complejidad del oficio docente. Esto resulta clave en la construcción de una universidad pública más inclusiva, equitativa y con la capacidad de sostener trayectorias estudiantiles heterogéneas en contextos hostiles que atentan contra la educación pública.

Apoyos y financiación

Entidad: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
País: Argentina
Ciudad: Rosario

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Proyecto subvencionado: Problemáticas de ingreso y permanencia en la universidad en tiempos de creciente virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Código de proyecto: 14120210100517CO01

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, *13*(1), 89-100. https://bit.ly/4w48zvZ

Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22*(109). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1886

Álvarez-Álvarez, C., Sánchez-Ruiz, L., Sarabia Cobo, C. y Montoya-del Corte, J. (2022). Validación de un cuestionario para la evaluación de la interacción en la enseñanza universitaria. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, *20*(1), 145-160. https://doi.org/10.4995/redu.2022.15918

Álvarez Rojo, V., Asensio Muñoz, I., Clares López, J., del Fra-go Arbizu, R., García Lupión, B., García Nieto, N., García, M., Gil, J., González, D., Guardia González, S., Ibarra Saiz, M., López Fuentes, R., Rodríguez Diéguez, A., Rodríguez Gómez, G., Rodríguez Santero, J., Romero Rodríguez, S. y Salmerón Vilchez, P. (2009). Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *20*(3), 270-283. https://bit.ly/4aiPHkK

Borgobello, A., Lovey, J. P., y Espinosa, A. (2024). Formación docente y uso de entornos virtuales en contextos de enseñanza y aprendizaje en una universidad pública argentina. Estudio exploratorio. *Wimb Lu*, *19*(2), 1–30. https://doi.org/10.15517/wl.v19i2.64338

Coulon, A. (2019). *Etnometodología y educación*. Paidós.

Copertari, S. (2020). Virtualización de la educación en tiempos de pandemia. *Revista Científica Educ@ Ção*, *1*(7), 891-895. https://bit.ly/3d1tQn0

Dubet, F. (2006). Transformación del modelo educativo y las pruebas individuales. *Éducation et francophonie*, *34*(1), 8-21. https://bit.ly/4cWBImg

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27-36. https://bit.ly/4dax7vw

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2011). La profesión académica universitaria en América Latina, en perspectiva comparada. *Educaçao*, *36*(3), 351-363. https://bit.ly/4gAr2fa

Furguerle, J., Villegas, B. y Daboín, Z. (2016). Las TICs y el perfil del docente para el desarrollo de actividades didácticas. *Aibi Revista De investigación, administración e ingeniería, 4*(1), 21-28. https://doi.org/10.15649/2346030X.384

García, M. B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, *15*, 103-120. https://bit.ly/4tiAVRo

Guarnieri, G. (2018). Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea. En M. Casarin (coord.), *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Editorial CEA. https://bit.ly/3Qg3MZt

Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación.* Cuarta edición. McGraw Hill.

Johnston, B. (2013). El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición. *Narcea*, *25*(3), 133-134. https://bit.ly/4fVOljt

Juarros, F., Llomovate, S. y Cappellacci, I. (2016). *Los docentes universitarios en Argentina. Sus condiciones de trabajo en la actualidad.* XI Seminario Internacional de la Red Estrado. https://bit.ly/4eIrKoj

Lovey, J. P. y Borgobello, A. (2025). Diseño y validación del Cuestionario de satisfacción y percepciones académicas estudiantiles C-SPAE. *Revista Iberoamericana de Psicología*, *18*(1), 89-102. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.18108

Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante. Prácticas de la enseñanza en la universidad emergente de la pandemia. *DIDAC*, *80*, 62-69. https://doi.org/10.48102/didac.2022..80_JUL-DIC.103

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa, 20*(1), 38-47. https://bit.ly/4d5jUnJ .

Montes Pacheco, L. del C., Caballero Guichard, T. P. y Miranda Bouillé, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, *1*(25), 198-229. https://bit.ly/43QUc2c

Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y. y Belando Pedreño, N. (2015). Cuestionario de evaluación de las competencias docentes en el ámbito universitario. Evaluación de las competencias docentes

en la universidad. *New Approaches in Educational Research*, *4*(1), 60-66. https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.106

Pierella, M. P., Peralta, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *11*(31), 68-84. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706

Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Julie Glanville, J., Grimshaw, J., Hro´bjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L., Stewart, L., Thomas, J., Tricco, A., Welch, V., Whiting, P. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Palomares Ruiz, A., Gracia Zomeño, A., Cebrián Martínez, A. y López Parra, E. (2023). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de la competencia aprender a aprender "Innovaprende". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (31), 201-222. https://doi.org/10.18172/con.5534

Roatta, S. y Tedini, D. (2021). La pandemia del Covid-19 y el aprendizaje semipresencial en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, 28*, 318-323. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e39

Robles, B. F. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente, 29*(1), 193-197. https://bit.ly/4df6Nkd

Santos Sharpe, A. (2020). La fragmentación educativa en Argentina: debates recientes. *Educação Online*, *35*, 176-191. https://bit.ly/4vrh6t2

Silas, J. C. y Vázquez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*, 89-120. https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.97

Silva Laya, M. (2015). *La importancia del primer año universitario: de la teoría a la práctica.* Universidad Iberoamericana. https://bit.ly/4deFian

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles Educativos, 120*, 7-32. https://bit.ly/3OKDj5y

Sotelo, L. (2025). Sobre los ingresos, el acceso y el inicio a la universidad argentina. Un estudio a través del tiempo. *Praxis Educativa*, *29*(3), 1-21. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290312

Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos, 62*, 56-63. https://bit.ly/4tY2TDm

Torres, E. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes, 24*(1), 104-115. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751.

Torres Roldán, A. M., Salazar Mendoza, F. y Hidalgo Arce, I. (2024). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar docentes basado en competencias (EDBC). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(1), 2052-2064. https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1727

Tuapanta Dacto, J. V., Duque Vaca, M. A. y Mena Reinoso, A. P. (2017). Alfa de Cronbach para validar un Cuestionario de uso de TIC en Docentes Universitarios. *Revista mktDescubre - ESPOCH FADE*, (10), 37-48. https://bit.ly/4eWmDlv

Urcádiz, F. y Monroy, M. (2022). Escala nominal como alternativa para la evaluación de la calidad del servicio: Caso de estudio en hotel hacienda Bugambilias México. *Visión de futuro, 26*(2), 143-167. https://dx.doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2022.26.02.005.es

Vercellino, S. (2021). *Ingresos e Ingresantes a la Universidad. Conferencia de Vicent Tinto* [conferencia]. Congreso Internacional "Ingresos e ingresantes a la Universidad", Río Negro, Argentina. https://bit.ly/4oIEHCV

Walker, V. S. (2024). La precarización del trabajo docente universitario: apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. *Entramados*, *11*(16), 250-268. https://bit.ly/3QQi82A

Ynoub, R. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación.* Cengage Learning.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Juan Pablo Lovey	Adquisición de financiación; conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; validación; visualización; escritura – borrador original; y escritura – revisión y edición.
Dra. María Paula Pierella	Adquisición de financiación; conceptualización; metodología; y escritura – revisión y edición
Dra. Ana Borgobello	Adquisición de financiación; conceptualización; metodología; y escritura – revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, durante la elaboración del artículo *Diseño y validación: Cuestionario CODES sobre oficio docente en la universidad*, se utilizó una herramienta de inteligencia artificial de acceso abierto, desarrollada por la Universidad Iberoamericana de México, con el propósito de favorecer el uso de lenguaje incluyente y una escritura con perspectiva de género. La herramienta está disponible en: https://lenguaje-incluyente.ibero.mx/

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 2 / julio-diciembre 2026

Sección Miscelánea
(Miscellaneous Section)

Fuente: https://www.shutterstock.com/es/image-photo/conceptual-visual-middleaged-caucasian-man-using-2639118123?trackingId=1f2322d2-e456-43d0-9391-bd8a80521c1d&listId=searchResults

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 250-261
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.06

La comunicación didáctica: estudio de caso en dos universidades españolas

Didactic communication: a case study in two spanish universities

Dra. María del Mar Camús-Ferri es profesora-investigadora de la Universidad de Alicante (España) (https://ror.org/05t8bcz72) (mar.camus@ua.es) (https://orcid.org/0000-0003-1463-965X)
Dr. Marcos Iglesias-Martínez es profesor-investigador de la Universidad de Alicante (España) (https://ror.org/05t8bcz72) (marcos.iglesias@ua.es) (https://orcid.org/0000-0001-5206-2762)
Dra. Inés Lozano-Cabezas es profesora-investigadora de la Universidad de Alicante (España) (https://ror.org/05t8bcz72) (ines.lozano@ua.es) (https://orcid.org/0000-0003-3800-259X)

Recibido: 06/02/2026 / **Revisado:** 10/06/2026 / **Aceptado:** 12/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

La integración de la emoción, la motivación, el lenguaje y el pensamiento en los procesos formativos en la Educación Superior es un factor clave que favorece la formación integral del estudiantado. Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal analizar la comunicación didáctica como herramienta que influye en el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y profesionales del estudiantado universitario, a partir de las experiencias y percepciones del profesorado. Se emplea una metodología de investigación cualitativa a través del método biográfico-narrativo y, para el análisis de los datos, se utiliza el programa informático AQUAD 7. Los resultados muestran que los docentes universitarios consideran la comunicación didáctica como una herramienta de formación integral que promueve las emociones y activa el pensamiento de los estudiantes en su proceso formativo en la institución universitaria. Además, la comunicación didáctica no solo se limita a la mera transmisión de la información, sino que favorece el desarrollo integral de capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Este estudio concluye que la comunicación didáctica universitaria ha de integrarse desde la práctica educativa que permita estimular las dimensiones personales y afectivas en el estudiantado para lograr un aprendizaje de calidad en la Educación Superior. De este modo, se evidencia que la comunicación didáctica constituye la herramienta por excelencia para la interacción universitaria de éxito.

Palabras clave: comunicación, enseñanza superior, aprendizaje, competencias para la vida, didáctica, práctica educativa.

Abstract

The integration of emotion, motivation, language, and thought into training processes in Higher Education is a key factor that fosters the comprehensive development of students. The main objective of this research work is to analyze didactic communication as a tool that influences the development of the cognitive, emotional, and professional capacities of university students, based on the experiences and perceptions of the teaching staff. A qualitative research methodology is employed through the biographical-narrative method, and the AQUAD 7 software program is used for data analysis. The results show that university professors consider didactic communication as a comprehensive training tool that promotes emotions and activates students' thinking in their educational process at the university. Furthermore, didactic communication is not limited to the mere transmission of information, but rather favors the comprehensive development of cognitive, emotional, and social capacities. This study concludes that university didactic communication must be integrated from an educational practice that stimulates the personal and affective dimensions of students to achieve quality learning in Higher Education. In this way, it is evidenced that didactic communication constitutes the tool par excellence for successful university interaction.

Keywords: communication, higher education, learning, life skills, didactic, educational practice.

Forma sugerida de citar (APA): Camús-Ferri, M. del M., Iglesias-Martínez, M. y Lozano-Cabezas, I. (2026). La comunicación didáctica: estudio de caso en dos universidades españolas. *Alteridad, 21*(2), 250-261. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.06

1. Introducción

La comunicación constituye la herramienta por excelencia que el profesorado emplea en el aula para interactuar con el estudiantado (Santos et al., 2025) y lograr un aprendizaje de excelencia y de calidad (Shailja, 2022). Es por eso que la función comunicativa se encuentra al servicio de la formación profesional del estudiantado universitario, y del desarrollo integral de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales que lo van a convertir en un profesional competente, trascendiendo la función básica de transmisión y difusión de información para su almacenamiento y reproducción (Hendrie y Bastachini, 2020).

Desde diferentes enfoques pedagógicos, de enseñanza (Kusters et al., 2026), teorías del lenguaje y hallazgos neurocientíficos (Hickok, 2014) se esclarece que, efectivamente, la praxis comunicativa de la y el docente puede convertirse en un instrumento transformador del pensamiento, la emoción y la motivación del estudiantado (Yildirim, 2021), permitiendo que los procesos de aprendizaje activen sus capacidades cognitivas, personales y emocionales para desarrollar las competencias del ámbito de su profesión (Hernández, 2022). La comunicación didáctica se convierte, por tanto, en la vía a través de la cual las y los estudiantes de Educación Superior aprenden a pensar, sentir, actuar y ser (Delors, 1996; Herrera-Araya, 2023; Jurado y Bravo, 2020), lo que los prepara para enfrentar los retos del mundo profesional y de la sociedad del siglo XXI.

La teoría sociocultural (Vygotsky, 1978) destaca que lenguaje y pensamiento se encuentran íntimamente ligados, y la idea de comunicar en el aula se asocia tradicionalmente a la de verbalizar ideas y saberes, la simple verbalización de los pensamientos o del conocimiento que se tiene no garantiza la formación integral del y la estudiante de universidad: el/la docente debe emplear la comunicación para activar el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, promoviendo aprendizajes significativos y aplicables en contextos profesionales reales como son las ecologías de aprendizaje universitario (Estévez et al., 2021).

Para lograrlo, el proceso de comunicación didáctica ha de cumplir con dos principios canalizadores de la formación profesional. El primero, sostiene que la enseñanza universitaria debe planificar el aprendizaje para desarrollar competencias integrales: aprender a pensar, actuar y ser. Como señala el enfoque por competencias de Gerhard Bunk (1994), se trata de comunicar en el aula para promover la aplicación práctica del conocimiento y la preparación del estudiantado para la vida profesional. El segundo principio, de naturaleza comunicativa, se fundamenta en la acción comunicativa de Habermas (1981), que plantea que el lenguaje solo se convierte en un acto significativo cuando es comprensible, verdadero, recto y funcional, permitiendo la construcción de un entendimiento mutuo en el aula.

Además de los rasgos mencionados, la comunicación didáctica debe ser práctica, estratégica y transformadora (Wall y Hall, 2016), integrando dimensiones cognitivas y emocionales que posibilitan la resolución de problemas en la práctica profesional real.

En este sentido, las neurociencias han demostrado que la emoción positiva potencia la activación neuronal y la disposición para el aprendizaje (Damasio, 2018; Luque y Lucas, 2020). La motivación, vinculada con la autorrealización y el reconocimiento (Maslow, 2016) es el motor que impulsa al estudiantado de Educación Superior a comprometerse activamente con su formación (De Lucas et al., 2025). Un entorno emocionalmente estimulante favorece no solo la comprensión, sino también la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Gestionar las emociones del estudiantado durante el desarrollo de comunicación didáctica, así como fomentar la participación activa y crear un clima de aula positivo permite que el aprendizaje sea significativo y duradero, por lo que el proceso de interacción comunicativa en el aula debe generar experiencias de aprendizaje y curriculares (Nanclares y Tobón-Marulanda, 2021) que desarrollen las capacidades profesionales, cognitivas y personales del estudiantado.

Sobre esta misma base, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo es esencial en la Educación Superior. El primero permite analizar, evaluar y deducir conclusiones, mientras que el segundo fomenta la generación de ideas innovadoras, flexibles y detalladas (Swartz et al., 2016). Asimismo, el pensamiento complejo, según Edgar Morin (2009), y la metacognición, según John Flavell (1993), son competencias indispensables para que las y los estudiantes comprendan la realidad de su profesión manera integral y reflexionen sobre su propio aprendizaje para mejorarlo (Cacheiro-González et

al., 2020). Por tanto, la comunicación del profesorado en la Educación Superior debe propiciarlas en el seno de su aula, utilizando herramientas de estimulación cognitiva durante el proceso interactivo de la enseñanza, que facilitan la autorreflexión, la autoevaluación y la transferencia del conocimiento a diferentes contextos (Swartz et al., 2016).

En definitiva, la comunicación didáctica en la docencia universitaria necesita trascender la transmisión de conocimientos y convertirse en un instrumento de formación integral (Koivuniemi et al., 2019). Para ser verdaderamente efectiva, debe integrar los aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales del aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico, creativo y complejo, así como la metacognición; incentivando el aprender a pensar y actuar profesionalmente (Mora, 2020), y el desarrollo de las capacidades personales y emocionales que necesita el estudiantado de universidad para enfrentar retos complejos y dinámicos de su vida profesional y personal. Solo así el aprendizaje en la Educación Superior puede ser de excelencia y de calidad.

El objetivo principal de este estudio es analizar la comunicación didáctica como herramienta que influye en el desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y profesionales del estudiantado universitario, a partir de las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Superior. Específicamente, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) examinar la concepción que el profesorado de Educación Superior tiene sobre la comunicación didáctica y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (2) describir las estrategias comunicativas que emplea para promover la participación, la comprensión y el pensamiento crítico del estudiantado; (3) identificar sus percepciones sobre la relación entre comunicación didáctica y desarrollo de capacidades (cognitivas, emocionales, sociales y profesionales) en sus estudiantes; (4) identificar los factores que facilitan o dificultan una comunicación didáctica efectiva en el contexto universitario; (5) determinar propuestas de mejora para el desarrollo de prácticas comunicativas docentes que contribuyen a la formación integral del estudiantado desde las dimensiones afectivas, motivacionales y cognitivas del aprendizaje.

2. Metodología

El marco metodológico de este trabajo se inscribe en la investigación cualitativa (Flick, 2004; Kelchtermans, 2014), cuyo propósito es la interpretación de experiencias docentes en torno a la comunicación didáctica en la enseñanza superior considerándola como eje que favorece la formación integral del estudiantado en las aulas universitarias. Concretamente, y como estrategia de la metodología de investigación cualitativa en educación, se opta por un estudio biográfico-narrativo (Bolívar y Domingo, 2019) para comprender cómo los docentes universitarios perciben la comunicación didáctica como elemento clave en la formación integral del estudiantado (Huber et al., 2013).

2.1 Descripción del contexto y de las y los participantes

Desde una muestra intencional y no probabilística, en esta investigación participan 48 docentes que ejercen su actividad en dos universidades públicas españolas. El 75 % son mujeres (n=36), y el 25 % hombres (n=12).

2.2 Instrumentos

Para la recopilación de la información se ha utilizado una entrevista semiestructurada con cuestiones abiertas y prestablecidas en las que se analiza, siguiendo la línea de investigación cualitativa, la concepción que las/los docentes en formación tienen acerca de la comunicación didáctica como herramienta para la formación integral en el contexto educativo universitario, los beneficios y dificultades de emplearla en el aula de Educación Superior y otras propuestas alternativas que pueden ser útiles para utilizarla en el aula y promover la formación profesional en la universidad. La entrevista fue validada por tres expertos de Didáctica y Organización Escolar y especialistas en investigación cualitativa.

2.3 Procedimiento

Las fases de este trabajo se desarrollan de la siguiente manera: en la primera fase se contacta con los docentes universitarios de dos universidades públicas españolas. En este primer contacto se les informa

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

del objetivo del estudio, se les muestra el contenido de la entrevista semiestructurada y se les informa de los principios éticos adoptados en esta investigación, es decir: participación voluntaria, el anonimato de los datos, recopilación de las entrevistas a través de grabaciones en voz para su posterior transcripción y la presentación del contenido del consentimiento informado para su valoración. En la segunda fase se procede al diseño del sistema de codificación a través del método deductivo para el análisis de las voces de los participantes a través del programa informático AQUAD 7 (Huber y Gürtler, 2012).

3. Resultados

La configuración final del sistema de códigos se clasificó en cinco temáticas en coherencia con los objetivos específicos del trabajo. Para presentación de los resultados se han diseñado tablas que contienen los códigos obtenidos tras el análisis de las 652 secuencias narrativas de las voces de los docentes participantes. La presentación de los resultados se realiza mediante el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (%FA) que se corresponde con la cantidad de hallazgos identificados para cada código.

3.1 Temática 1. La comunicación didáctica como herramienta de formación integral en la Educación Superior

La tabla 1 contiene los códigos y subcódigos referidos a la temática 1 de nuestro estudio, con la cual ha sido posible analizar la concepción del profesorado universitario sobre la comunicación didáctica como herramienta de formación integral en los escenarios educativos universitarios. A tenor de los resultados hallados para el código 1.1 Transmisión conocimiento, el cual recibe el mayor porcentaje en contraste con el resto de códigos para esta temática (35,45 %), se constata que la comunicación didáctica, para el profesorado de Educación Superior, es concebida como un acto comunicativo en el que se exponen contenidos académicos, pero siendo un proceso comunicativo intencionado, en el que este traduce, contextualiza y adapta el conocimiento de acuerdo con las características, necesidades y nivel de comprensión del estudiantado:

> Hay que, en la enseñanza, dar el contenido, o sea, la teoría, pero con propósito: hace falta contextualizarlo y adaptarlo a su nivel y a la realidad práctica para integrarlo. (Participante 25)

> Expones teoría, pero te ajustas a ellos. (Participante 35)

Tabla 1. *Comunicación didáctica como herramienta para la formación integral en la Educación Superior*

Códigos inferenciales	%FA
1.1 Transmisión conocimientos	35,45 %
1.2 Interacción y diálogo	27,27 %
1.3 Acto pedagógico transformador	19,10 %
1.4 Vínculo humano y emocional	18,18 %
Total	100 %

Nota. Elaboración propia.

El código 1.2 Interacción y diálogo contiene los hallazgos con los que el profesorado participante advierte, en gran medida (27,27 %), que la comunicación didáctica es una herramienta de intercambio comunicativo que se establece entre docentes y estudiantes durante el proceso educativo, caracterizado por la participación activa, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento:

> Es la herramienta de uso habitual con la que te comunicas con tus alumnos y ellos reaccionan porque en tu diálogo los haces participar y que construyan contigo el saber que han de aprender. (Participante 11)

> Te comunicas para interactuar con tu comunicación con los alumnos y que puedan ayudarse y

> ayudarte a construir la sabiduría de su práctica profesional. (Participante 25)

En el código 1.3 Acto pedagógico transformador, se determina, aunque de forma más liviana (19,10 %), que, para el profesorado de Educación Superior, la comunicación didáctica también es el conjunto de acciones comunicativas y didácticas mediante las cuales el/la docente genera experiencias de aprendizaje significativas que impactan en el desarrollo personal, social y profesional del alumno/a de universidad:

> Son todas esas cosas que haces en clase como dar ejemplos prácticos de casos reales sobre su profesión o hacer una crítica reflexiva que también son una comunicación fuerte. (Participante 12)

> Buena parte de tus clases se dedica a impactar en el desarrollo de sus emociones y su pensamiento que se debe construir para su profesión, con ejemplos, casos reales, críticas... (Participante 42)

El código 1.4 Vínculo humano y emocional (frecuencia de 18,18 %), se afirma que la comunicación didáctica para los participantes se relaciona con la capacidad que tiene para establecer vínculos empáticos, brindar apoyo y generar un ambiente de confianza que favorece el aprendizaje integral universitario:

> El desarrollo integral en el alumno lo transmites con tu componente humano y ese clima de confianza que generas y que rompe con el miedo a la participación del alumno en el aula. (Participante 15)

> Debes de motivarlos con lo que comunicas activando sus ganas con tu humanidad. (Participante 36)

3.2 Temática 2. Las estrategias comunicativas que el profesorado de universidad emplea para promover las competencias profesionales del estudiantado

En la temática 2 se presentan las estrategias comunicativas que el profesorado de universidad emplea para promover la participación, la comprensión y el pensamiento crítico del estudiantado. Estas se exponen en la tabla 2, con su correspondiente clasificación en códigos.

Tabla 2. *Estrategias comunicativas del/la docente de universidad para la formación integral universitaria*

Códigos inferenciales	%FA
2.1 Verbales	47,54 %
2.2 No verbales	27,86 %
2.3 Recursos tecnológicos	24,60 %
Total	100 %

Como se observa con el código 2.1 Verbales (47,54 %), el profesorado universitario participante manifiesta que utiliza las estrategias comunicativas verbales en el salón de clases para facilitar la comprensión, motivar la participación y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través del tono de voz, la claridad del discurso, la formulación de preguntas y la retroalimentación oral, el/la docente promueve la interacción, el pensamiento crítico y la construcción conjunta del saber, contribuyendo así al desarrollo integral del estudiantado:

> Formar a tus alumnos de universidad te obliga a que uses como recurso principal la estrategia comunicativa verbal, un discurso claro, buena modulación de voz e involucrarlos en clase. (Participante 17)

> Lo importante es que construyan el saber contigo, por lo que formular buenas preguntas y que haya *feedback* es esencial. (Participante 40)

El código 2.2 No verbales (27,86 %), relacionado con las estrategias de comunicación no verbal, recogen las narrativas que insisten en utilizar las estrategias de comunicación no verbales entendidas como el conjunto de gestos, posturas, expresiones faciales, miradas y movimientos corporales, las cuales, utilizadas de manera consciente o espontánea,

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

son vitales para complementar, reforzar o matizar el mensaje verbal durante el proceso educativo:

> Tus gestos, posturas, expresiones acompañan el proceso y complementan. (Participante 08)

> Tu gesticulación y tus miradas y cómo te desenvuelves y paseas por el aula acompañan toda la comunicación y dan cercanía y credibilidad a los discursos ocurridos en el salón. (Participante 41)

Con un menor porcentaje (24,60 %), se señala que los recursos tecnológicos constituyen, para las y los participantes, un complemento estratégico en la comunicación didáctica, al facilitar la presentación de contenidos, promover la interacción y estimular la participación del estudiantado (2.3 Recursos tecnológicos):

> Hay recursos tecnológicos con los que te apoyas para presentar contenidos y comunicar ideas. (Participante 03)

> Incluir recursos procedentes de la web ayuda a que aprendan y a estimular su pensamiento. (Participante 41)

3.3 Temática 3. Las capacidades que el profesorado universitario desarrolla en su estudiantado al utilizar la comunicación didáctica en el aula

Los resultados sobre la temática 3 de nuestro estudio se presentan en la tabla 3, y en ella se muestran los códigos a través de los cuales se describen las capacidades que el profesorado de Educación Superior desarrolla en las y los estudiantes al desarrollar el proceso comunicativo en el aula de universidad.

Tabla 3. *Capacidades desarrolladas en el estudiantado al utilizar la comunicación didáctica en el aula*

Códigos inferenciales	%FA
3.1 Emocionales	40,62 %
3.2 Cognitivas	26,25 %
3.3 Sociales	20,63 %
3.4 Profesionales	12,50 %

Con el código 3.1 Emocionales (40,62 %) el profesorado participante describe que en sus enseñanzas desarrolla las capacidades relacionadas con la gestión de emociones positivas con el fin de favorecer un clima saludable y colaborativo, con el fin de que el aprendizaje no sea solo cognitivo, sino también afectivo y social. A continuación, se muestran algunos ejemplos de este código:

> Ayudas con tu acto comunicativo a gestionar sus emociones para que aprendan de una forma más afectiva. (Participante 06)

> Lidias con sus emociones negativas para que sean buenas e intervengan y socialicen más con nosotros e intervengan en la construcción del saber. (Participante 34)

De forma menos destacada en el código 3.2 Cognitivas (26,25 %) el profesorado también desarrolla capacidades cognitivas en el estudiantado de Educación Superior estimulando el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la autonomía para su aprendizaje y su desarrollo profesional:

> Cuando comunicamos tenemos que hacerlos pensar de forma crítica, que resuelvan problemas y piensen en soluciones. (Participante 15)

> Debes hacer que con tu forma de interactuar con ellos aprendan con sus mentes cómo aprender y usen la creatividad para solucionar casos reales. (Participante 28)

Las capacidades sociales también son mencionadas (3.3 Sociales; 20,63 %) por los participantes cuando describen que al desarrollar la comunicación

didáctica en el estudiantado universitario tienden a promover algunas habilidades interpersonales que permiten al estudiantado interactuar, colaborar y comunicarse eficazmente con sus docentes y compañeros/as dentro del proceso educativo:

> Tenemos que, al desarrollar las clases, tenemos que hacerlos interactuar, que hablen con nosotros, y entre sus mismos compañeros para que tengan capacidad de trato. (Participante 09)

> Se da el caso de que se construye un diálogo entre nosotros, y entre todos colaboramos para aprender, lo que requiere un esfuerzo social. (Participante 17)

Por último, el código 3.4 Profesionales, se indica que potencian las competencias profesionales en el estudiantado al insistir en el fomento de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten al estudiantado desempeñarse con eficacia, ética y responsabilidad en su futura práctica profesional:

> Los tienes que preparar en los actos formativos de comunicación real para que sean conscientes de su responsabilidad en su profesión, para la que se preparan. (Participante 35)

> Tu comunicación los tiene que activar para que sean éticos y responsables. (Participante 46)

3.4 Temática 4. Los factores que facilitan o dificultad una comunicación didáctica efectiva en el contexto educativo universitario

La tabla 4 presenta los resultados obtenidos sobre la cuarta temática, sobre los factores que facilitan o dificultan una comunicación didáctica efectiva para la formación integral del estudiantado en el contexto educativo universitario.

Tabla 4. *Factores que facilitan o dificultan la comunicación didáctica efectiva para la formación integral*

Códigos inferenciales	%FA
4.1 Experiencia pedagógica	37,93 %
4.2 Contexto institucional	24,83 %
4.3 Características grupo	23,45 %
4.4 Infraestructura y medios	13,79 %

El primer código (4.1 Experiencia pedagógica; 37,93 %) los docentes participantes revelan que su formación y experiencia relacionada con su práctica didáctico-comunicativa, incluyendo saberes, prácticas y reflexiones que han ido construyendo a partir de su ejercicio profesional, es un factor que determina su manera de enseñar, comunicarse y relacionarse con el estudiantado:

> Tu experiencia como profesora de universidad marca mucho la forma de que la comunicación sirva para formar integralmente a tus alumnos porque partes de cosas vividas en clase que son básicas y estimulan. (Participante 15)

> Tú mismo bien formado con tus saberes y con tus reflexiones y experiencias hacen que sea más fácil que el proceso comunicativo sea exitoso y el alumno pueda aprender de forma práctica. (Participante 41)

A través del código 4.2 Contexto institucional, menos destacado (24,83 %), se expresa que, para el docente universitario, el entorno institucional sea enriquecedor y estimule la participación, la innovación y el diálogo, favorece la práctica pedagógica reflexiva y humanizada, y favorece y contribuye de forma positiva a la formación integral del estudiantado:

> El entorno de la institución es bueno, y flexible, humanizador, eso facilita que podamos desarrollar un tipo de comunicación más cercano, y no tan autoritario. (Participante 33)

> La institución es flexibilizadora hace que tú también lo seas en el aula. (Participante 41)

Las y los docentes consideran que las características del grupo estudiantil que lideran en las aulas universitarias pueden facilitar el proceso comuni-

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

cativo si incluyen estrategias pedagógicas que les permitan atender a la diversidad de capacidades, motivaciones y experiencias del estudiantado, por lo que deben de ajustar sus métodos de enseñanza y promover una interacción más activa y participativa (4.3 Características grupo; 23,45 %):

> Depende mucho de tu grupo de estudiantes porque tienes adaptarte. (Participante 23)

> Las características de los alumnos en cada grupo te hacen que incluyas estrategias para comunicarte mejor y llegar a todos a pesar de las diferencias. (Participante 23)

Finalmente, el código 4.4 Infraestructura y medios (13,79 %) recoge las narrativas referidas a los espacios físicos, recursos materiales, condiciones ambientales y medios disponibles pueden facilitar o limitar el desarrollo del proceso comunicativo y pedagógico en el contexto educativo universitario:

> Tener una buena aula física, recursos didácticos, y medios al alcance mejora en grandes cantidades tu proceso de comunicación para formar a los estudiantes. (Participante 06)

> Tu aula, a la física me refiero, con tu mobiliario y recursos, influye mucho en tu forma de comunicarte con ellos y facilitar el proceso. No es lo mismo un aula rígida, que si dispones de una flexible e innovadora. (Participante 10)

3.5 *Temática 5. Las propuestas de mejora que contribuyen a una comunicación didáctica promotora de formación profesional integral en la Educación Superior*

La tabla 5, asociada a la quinta temática, recoge los códigos referidos a las propuestas de mejora que favorecen el desarrollo de prácticas comunicativas docentes promotoras de una formación integral en el estudiantado universitario.

Tabla 5. *Propuestas de mejora para el desarrollo de prácticas comunicativas docentes a favor de la formación integral del estudiantado*

Códigos inferenciales	%FA
5.1 Comunicación dialógica	33,92 %
5.2 Comunicación emocional	33,05 %
5.3 Comunicación cognitiva	21,73 %
5.4 Autorreflexión docente	11,30 %

El profesorado de Educación Superior indica que, para mejorar los actos comunicativos docentes en las aulas de universidad, debe establecerse una interacción más horizontal, apostando por el respeto mutuo y la construcción compartida del conocimiento entre docentes y estudiantes, tal y como se interpreta con el código 5.1 Comunicación dialógica (33,05 %):

> La comunicación debe ser paralela entre el docente y el estudiantado, ir en la misma dirección, nadie en ese acto está por encima de nadie, sino que nos respetamos y entre todos construimos. (Participante 17)

> Hay que hacer comunicación en horizontal. (Participante 39)

Asimismo, se destaca, en un 33,05 %, que, para mejorar el proceso de comunicación didáctica y favorecer la formación del estudiantado en el salón de clases universitario, es necesaria una comunicación emocional por parte del profesorado (5.2 Comunicación emocional): el uso de la expresión, manejo y transmisión de emociones en el proceso comunicativo entre docentes y estudiantes, que influye en la motivación, el clima del aula y el aprendizaje significativo:

> Tu comunicación tiene que ser emocional para mejorar la práctica comunicativa en el aula porque con tu emoción despiertas las ganas por el aprendizaje. (Participante 21)

> O motivas con tu discurso, contagiando emociones y ganas, o nadie quiere aprender. (Participante 44)

El código 5.3 Comunicación cognitiva (21,73 %) se relaciona con los hallazgos en los que el profesorado indica que la comunicación didáctica debe estimular la cognición del estudiantado, para lo que conviene realizar intercambios de información, ideas y razonamientos que favorecen la comprensión, el análisis crítico y la construcción del conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

> Los estudiantes tienen que aprender a pensar, y en esa dirección tienes que liderar tu comunicación en el aula. (Participante 20)

> Ellos tienen que comprender todo lo que se habla en el aula, necesitan saber pensar, depende de ti como comunicador también. (Participante 13)

El último código 5.4 Autorreflexión docente (11,30 %) recoge las narrativas de los docentes que manifiestan que, para mejorar las prácticas comunicativas en los procesos educativos universitarios, debe analizar, reevaluar e interpretar sus propias prácticas pedagógicas y comunicativas con el fin de mejorar su desempeño y responder de manera más efectiva a las necesidades del estudiantado:

> No solo hacen falta recursos, también una conciencia y autorreflexión sobre si somos capaces de ver lo que hacemos bien en los procesos didáctico-comunicativos, o no. (Participante 48)

> Tenemos prisas para lo que tenemos tiempo, pero una docente siempre necesita parar y pensar en si el proceso de comunicación es efectivo o no. (Participante 33)

4. Discusión y conclusiones

La comunicación didáctica es una herramienta que facilita la formación y el aprendizaje del estudiantado universitario, capacitándolo en su proceso de desarrollo profesional, aspecto que hemos indagado en este estudio cualitativo. Con el mismo, ha sido posible favorecer el alcance de los objetivos de investigación propuestos y estructurar los resultados en cinco temáticas, que han surgido de la recopilación de las entrevistas y el análisis de las voces de las y los participantes.

Así pues, desde las contribuciones sobre la primera temática, el profesorado de universidad participante está de acuerdo en que la comunicación didáctica es una herramienta con la que se transmiten conocimientos relacionados con el ejercicio profesional para el que se prepara el estudiantado universitario. Sin embargo, se caracteriza por utilizarse con la intención de exponer contenidos, pero también con el propósito de hacerlo partícipe del proceso y para construir un conocimiento profesional que integre sus esquemas cognitivos de forma significativa (Herrera-Araya, 2023). Tal y como señalan Sipman et al. (2021), se trata de un acto pedagógico transformador en el que el docente, a través de la confianza y la dimensión humana que proyecta en los escenarios educativos diseñados para el aprendizaje, promueve actitudes de autonomía y conciencia social (Martínez-Clares et al., 2024), favoreciendo que el estudiantado desarrolle una actitud crítica ante las problemáticas propias de su ámbito profesional y una disposición creativa para la búsqueda y aplicación de soluciones. Como indican Jurado et al. (2023), la comunicación didáctica facilita la comunicación interpersonal (Trang y Hansen, 2021) y convierte el proceso de aprendizaje en un proceso educativo exitoso.

Por lo que respecta a los hallazgos relacionados con la segunda temática, se esclarece que el profesorado identifica que las estrategias de comunicación más productivas (Aguirre-Aguilar, 2020) que favorecen la formación integral y profesional de su estudiantado de universidad en el seno de sus aulas son las verbales, comprendiendo que las experiencias y ejemplos prácticos que utilizan en sus discursos justifican la asimilación de los saberes y lo acercan a un contexto profesional real en el que es consciente de la importancia de su formación profesional. Como señala Swartz et al. (2016), en los casos reales y en los desafíos cognitivos con los que retamos al estudiantado durante los procesos comunicativos en la universidad, se despierta y se activa el pensamiento crítico y reflexivo que todo profesional necesita (Pei et al., 2023) para dar respuesta a las necesidades de su contexto. Es necesario, por tanto, diseñar ambientes de aprendizaje en la Educación Superior para que las instituciones universitarias

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

puedan favorecer el desarrollo profesional íntegro de sus estudiantes (Morin, 2009).

No obstante, es evidente que las estrategias comunicativas no verbales, así como aquellas vinculadas al uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje —aspecto también destacado por Toledo-Lara (2025)—, constituyen un complemento que refuerza la relación comunicativa didáctica en la construcción del conocimiento profesional universitario. En este sentido, Hernández (2022) sostiene que estas manifestaciones no verbales, integradas al discurso pedagógico del docente mediante su comunicación didáctica, contribuyen significativamente a la formación integral del alumando (Marin et al., 2025).

En cuanto a la tercera temática, se manifiesta que, además, la comunicación didáctica efectiva desarrolla las capacidades emocionales, cognitivas, sociales y profesionales. El estudiantado de Educación Superior debe ser competente y profesional, en consecuencia, los procesos de aprendizaje que se vivencian en las aulas universitarias deben de convertirse en situaciones de comunicación en las que este adquiera y retenga los saberes básicos para comprender la realidad de su profesión con la ayuda del profesorado universitario, pero también aprenda a hacer y ponerlos en práctica en situaciones reales (Wall y Hall, 2016). La comunicación didáctica, por tanto, debe suscitar la dimensión emocional, la cognitiva, la social y la profesional, motivando el interés y las ganas por su formación. Como manifiesta Mora (2020) en sus estudios sobre neuroeducación, no importa la etapa educativa en la se aprenda: hace falta primero sentir la emoción, para desarrollar la cognición.

A la luz de los resultados de la cuarta temática de esta investigación, se determina que existen factores que pueden facilitar o dificultar el desarrollo de la comunicación didáctica en la Educación Superior, como es la experiencia de la que dispone el o la docente de universidad en el aula y el tiempo que lleva ejerciendo y liderando los procesos didáctico-comunicativos (Demirdag, 2022), especialmente, por la heterogeneidad del grupo de estudiantes y recursos y materiales didácticos que se dispone para facilitar la comunicación didáctica. Es evidente que, antes de involucrarnos en ese proceso de comunicación, es necesaria una previa preparación del acto comunicativo y un estudio o análisis del escenario educativo en el que nos encontramos.

En suma, se concluye que estos aspectos que pueden facilitar o limitar el desarrollo comunicativo docente se pueden paliar estableciendo una comunicación más horizontal, cargada de emociones positivas que suscitan la motivación del estudiantado por aprender y formarse (Mentel et al., 2024), y fomentando la autorreflexión sobre las estrategias didáctico-comunicativas que han sido aplicadas y funcionan porque son promotoras de un aprendizaje de excelencia y de calidad en la universidad, aspecto indicado por Luque y Lucas (2020).

En definitiva, la comunicación didáctica es una herramienta poderosa que puede facilitar el la formación integral y desarrollo profesional del estudiantado en la Educación Superior. No solamente se trata de un acto comunicativo en el que se transmiten contenidos acerca de la realidad de la profesión para la que se está preparando el estudiantado de Educación Superior, sino que promueve la dimensión cognitiva, emocional, social y profesional del mismo, logrando que el proceso de aprendizaje universitario sea exitoso.

Referencias bibliográficas

Aguirre-Aguilar, G. (2020). El estudiante y la configuración del aula activa: Itinerario, aprendizajes e investigación. *Alteridad, 15*(2), 161-173. https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.02

Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación.* Editorial Octaedro.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional, 20*(1), 7-43. https://bit.ly/3QqgQLN

Cacheiro-González, M. L., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2020). Experiencias, situaciones y recursos para el desarrollo de habilidades: un enfoque cualitativo con estudiantes de posgrado. *Texto Libro, 13*(3), 1-24. https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24900

Damasio, A. (2018). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia.* Ediciones Destino.

Demirdag, S. (2022). The mediating role of communication skills in the relationship between leadership style and 21st-century skills. *South African Journal of Education, 42*(2), 1-11. https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2053

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* Santillana/UNESCO.

De Lucas, M., Caballero Julia, D. y Diego-González, Á. (2025). Futuros profesores y competencia comunicativa. Una revisión sistemática de la literatura. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(2), 187-214. https://doi.org/10.14201/teri.31935

Estévez, I., Souto-Seijo, A. y González-Sanmamed, M. (2021). El estudio de caso en la investigación de las ecologías de aprendizaje del docente universitario. *New Trends in Qualitative Research, 5*, 104-115. https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.104-115

Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Antonio Machado.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Hendrie, K. N. y Bastacini, M. C. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios. Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica, 44*(1), 190-207. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713

Hernández, R. (2022). *Los factores interpersonales en el intercambio de conocimiento entre los académicos: un caso de estudio de convergencia paralela.* [Tesis doctoral Universidad de Valladolid]. https://bit.ly/4vPmfLd

Herrera-Araya, D. (2023). Perspectivas e investigación reciente sobre retroalimentación en el aula. Consideraciones para un enfoque pedagógico y dialógico. *Revista Electrónica Educare, 27*(1), 1-19. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14547

Hickok, G. (2014). *The myth of mirror neurons: The Real Neuroscience of Communication and Cognition*. W. W. Norton & Company.

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education, 37*, 212-242. https://doi.org/10.3102/0091732X12458885

Huber, G. L. y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Softwarevertrieb.

Jurado, M., Avello, R. y Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*. https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2284

Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. En C. Craig y L. Orland-Barak (eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (Part A) (pp. 273-291). Emerald Group Publishing Limited.

Koivuniemi, M., Panadero, E., Malmberg, J. y Järvelä, S. (2017). Desafíos de aprendizaje y habilidades de regulación en distintas situaciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 40*(1), 36-55. https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1272874

Kusters, M., Rushton, E. A. C., De Vetten, A., Admiraal, W. y Van der Rijst, R. (2026). Teacher agency in universities: exploring underlying beliefs and agentic orientations when navigating university teaching practices. *Teaching in Higher Education, 31*(1), 106-124. https://doi.org/10.1080/13562517.2025.2562584

Luque, K. E. y Lucas, M. A. (2020). La neuroeducación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Atlante. Cuadernos de Educación y desarrollo - QUALIS A4, 12*(6). https://bit.ly/4gjdggT

Marín, S. E., Cerna Miranda, N. E., Jiménez Aldaz, J. V. y Rodríguez Rodríguez, M. E. (2025). El rol de las competencias comunicacionales en la formación universitaria integral. *Revista Científica UISRAEL, 12*(2), 193-208. https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1593

Martínez-Clares, P., González Morga, N., González Lorente, C. y Pérez Cusó, J. (2024). La toma de decisiones en Educación Superior. Análisis de competencias transversales. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(1), 263-280. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i1.28001

Maslow, A. H. (2016). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Kairós.

Mentel, H., Ehlert, M., Souvignier, E. y Förster, N. (2024). The impact of a theory-practice-based professionalisation program on student teachers' knowledge, motivation, and beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2412071

Mora, F. (2020). Neuroeducación. Solo se puede aprender lo que se ama. *Educatio Siglo XXI, 38*(2), 263-268. https://bit.ly/4g5eX1F

Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Nanclares R. y Tobón-Marulanda, F.Á. (2021). Retroalimentación colaborativa de currículo: Caracterizando las resonancias de las experiencias discentes. *Alteridad, 16*(2), 198-210. https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.03

Pei, L., Poortman, C., Schildkamp, K. y Benes, N. (2025). Professional development for promoting a sense of community in blended learning. *Professional Development in Education*, 1-19.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2446576

Santos Rego, M. Ángel, Sáez-Gambín, D., Godás Otero, A. y Lorenzo Moledo, M. (2025). ¿Qué variables ayudan a definir el estilo docente en la Universidad? *Revista de Educación, 408,* 297-322. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-408-677

Shailja, P. (2022). Interactive Teaching Model - An effective way to cultivate students' communicative competence. *Journal of Theory and Practice of Contemporary Education, 2*(1). https://doi.org/10.53469/jtpce.2022.02(01).02

Sipman, G., Martens, R., Thölke, J. y McKenney, S. (2021). Professional development focused on intuition can enhance teacher pedagogical tact. *Teaching and Teacher Education, 106,* 103442. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103442

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (2016). *Aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM.

Trang, K. T. y Hansen, D. M. (2021). the roles of teacher expectations and school composition on teacher–child relationship quality. *Journal of Teacher Education, 72*(2), 152-167. https://doi.org/10.1177/0022487120902404

Toledo-Lara, G. (2025). Retroalimentación y herramientas TIC utilizadas por profesores universitarios. *Alteridad, 20*(2), 246-258. https://doi.org/10.17163/alt.v20n2.2025.07

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. La pléyade.

Wall, K. y Hall, E. (2016). Teachers as metacognitive role models. *European Journal of Teacher Education, 39*(4), 403-418. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1212834

Yildirim, I. (2021). A study on the effect of instructors' communication skills on the professional attitudes and self-efficacy of student teachers. *Journal of Education for Teaching, 47*(4), 605-620. https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1902237

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Dra. María del Mar Camús-Ferri	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de financiación, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dr. Marcos Jesús Iglesias-Martínez	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de financiación, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dra. Inés Lozano-Cabezas	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de financiación, investigación, metodología, administración de proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, la elaboración del artículo *La comunicación didáctica: estudio de caso en dos universidades españolas,* no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 262-277
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.07

Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica

Co-teaching and inclusion: a qualitative review of the research literature

Dra. María Álvarez-Couto es profesora-investigadora de la Universidad Pontificia Comillas (España) (https://ror.org/017mdc710) (macouto@comillas.edu) (https://orcid.org/0000-0002-0006-6806
Dra. Eider Hermoso-Larzabal es profesora-investigadora de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España) (https://ror.org/000xsnr85) (eider.hermoso@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0001-6011-0664)
Dra. Haizea Galarraga-Arrizabalaga es profesora-investigadora de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (España) (https://ror.org/000xsnr85) (haizea.galarraga@ehu.eus) (https://orcid.org/0000-0001-9870-5081)
Dr. Roberto Sánchez-Cabrero es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid (España) (https://ror.org/01cby8j38) (roberto.sanchez@uam.es) (https://orcid.org/0000-0002-1978-7531)

Recibido: 13/10/2025 / **Revisado:** 08/06/2026 / **Aceptado:** 15/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El presente trabajo analiza la codocencia como innovación metodológica esencial para el logro de una educación inclusiva. Esta práctica, basada en la colaboración docente a través de la coplanificación, coenseñanza y coevaluación, se considera una estrategia eficaz para atender la diversidad en las aulas y mejorar la calidad educativa. Numerosos estudios empíricos han abordado esta cuestión, principalmente desde una perspectiva cualitativa, por lo que una revisión en profundidad de los estudios empíricos cualitativos publicados sobre codocencia en el periodo comprendido entre 2020 y 2025 es procedente. Se siguió la metodología PRISMA y se efectuaron búsquedas en las bases de datos Web of Science y Scopus. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 12 estudios procedentes de distintos países. Los resultados muestran que la codocencia favorece la colaboración docente, la eficiencia de ciertos procesos de aprendizaje, la formación de actitudes positivas y el desarrollo de la autoeficacia docente. En el alumnado, se evidencia una mejora en la participación, la inclusión y el sentido de pertenencia, especialmente en quienes presentan necesidades educativas especiales. Se concluye que la codocencia constituye una estrategia pedagógica eficaz para promover la educación inclusiva, siempre que se base en la planificación conjunta, la equidad de roles y la existencia de formación y espacios de colaboración docente.

Palabras clave: Codocencia, inclusión, estudiantes, análisis cualitativo, literatura, PRISMA.

Abstract

The present study examines co-teaching as a key methodological innovation for achieving inclusive education. This collaborative practice (encompassing co-planning, co-instruction, and co-assessment) is regarded as an effective approach to addressing classroom diversity and enhancing educational quality. Numerous empirical investigations have explored this topic, primarily from a qualitative standpoint, which makes an in-depth review of qualitative research on co-teaching conducted between 2020 and 2025 both timely and relevant. The PRISMA methodology was followed, and systematic searches were carried out in the Web of Science and Scopus databases. After applying inclusion and exclusion criteria, twelve studies from various countries were selected for analysis. Findings indicate that co-teaching fosters teacher collaboration, improves the efficiency of certain learning processes, promotes positive attitudes, and strengthens teachers' self-confidence. For students, it enhances participation, inclusion, and sense of belonging, particularly among those with special educational needs. It is concluded that co-teaching represents an effective pedagogical strategy for advancing inclusive education, provided that it is grounded in joint planning, role equity, and the availability of dedicated training and collaboration spaces for teachers.

Keywords: Co-teaching, inclusion, students, qualitative analysis, literature, PRISMA.

Forma sugerida de citar (APA): Álvarez-Couto, M., Hermoso-Larzabal, E., Galarraga-Arrizabalaga, H. y Sánchez-Cabrero, R. (2026). Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica. *Alteridad, 21*(2), 262-277. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.07

1. Introducción

Para el importante logro de la educación inclusiva, existe una innovación metodológica que una mayoría de autores actuales considera fundamental: la codocencia (Barron et al., 2022; Castro-Zubizarreta et al., 2017; Iacono et al., 2023; Veteska et al., 2022).

La codocencia debemos entenderla como una forma de colaboración docente que trasciende a la actividad del aula, incluyendo, asimismo, la coplanificación y la coevaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Barron y Friend, 2025; Fenty et al., 2012; Gardesten, 2023). La diversidad creciente en las aulas ordinarias ha favorecido que las prácticas de codocencia se establezcan como forma óptima de responder a las necesidades individuales y de aunar el trabajo de diferentes profesionales en el mismo espacio, como el del profesorado generalista y de educación especial (Abellán-Rubio et al., 2021; Sundqvist et al., 2023; Weiss y Lloyd, 2002). Asimismo, las escuelas primarias y secundarias han aumentado en los últimos años el uso de la codocencia (Helding-Vembye et al., 2024; Wherfel et al., 2022), confirmando que esta forma de colaboración docente es una medida eficaz de instrucción para satisfacer las necesidades de todo el alumnado (Hang y Rabren, 2009; Subban et al., 2023). Por tanto, se ha evidenciado su potencial para promover prácticas colaborativas educativas y mejorar los resultados, tanto del profesorado como del alumnado (Austin, 2001; Weinberg et al., 2020).

Algunos autores inciden en que la codocencia no debe entenderse solo como una estrategia metodológica, sino como una transformación de la propia cultura, estructura organizativa y políticas dentro de la institución educativa. Exige repensar la manera en la que se distribuyen las responsabilidades docentes y cómo se conciben las dinámicas docentes, los roles y el liderazgo pedagógico (McTigue et al., 2023; Rönn-Liljenfeldt, 2024). Asimismo, la codocencia ha evolucionado desde un enfoque centrado en atender a estudiantes con mayores necesidades en el aula ordinaria, a un enfoque holístico, en el que no solo el profesorado trabaja de manera conjunta, sino que también alumnado y profesorado trabajan conjuntamente para mejorar el aprendizaje de todo el grupo (Sharma, 2025).

Estudios como el de Kohler-Evans (2006) concluyen que dicha práctica impacta positivamente en el rendimiento de todo el grupo y mejora la calidad de la educación del conjunto del estudiantado. Otros resultados que reflejan el impacto positivo de la codocencia son la mejora de la inclusión social del alumnado, especialmente el que presenta necesidades educativas especiales (Bates et al., 2015; Strogilos et al., 2020, 2023; Szumski et al., 2025), el aumento de la participación de este estudiantado y, por tanto, la mejora de su rendimiento académico (Helding-Vembye et al., 2024; Walsh, 2011), o una mayor satisfacción escolar en todo el grupo de estudiantes (King-Sears et al., 2021).

Además de los beneficios para los estudiantes, numerosas investigaciones se centran en el impacto de la codocencia en el profesorado que participa de ella. Estudios como el de Colson et al. (2021), Johnson et al. (2020) o Ricci et al. (2021) concluyen que la codocencia incrementa la sensación de autoeficacia docente. Por su parte, Kolleck et al. (2021) destacan cómo las relaciones entre las parejas codocentes se estrechan y refuerzan.

Sin embargo, los resultados son, en ocasiones, difusos. Por ejemplo, Losinski et al. (2019) destacan en su revisión que en muchas ocasiones no se profundiza en la efectividad de la codocencia en comparación con otras metodologías docentes, lo que puede conllevar un sesgo. De hecho, Kursch y Veteška (2021), cuando señalan las ventajas y desventajas de la codocencia, ponen el énfasis en la descripción, no en la comparación rigurosa con otros métodos docentes, lo que impide la aseveración de que la codocencia sea mejor frente a otras metodologías. Asimismo, existen inconvenientes con relación a la práctica de la codocencia que son destacados por diferentes estudios, como la falta de tiempo para la planificación o el esfuerzo extra que implica esta forma de trabajo, de acuerdo con parte del profesorado (Kursch y Veteška, 2021; Stark, 2015). No obstante, estos inconvenientes tampoco se relacionan con la codocencia como práctica docente inclusiva, sino con condicionantes de éxito de la codocencia.

Llegados a este punto, queda manifiesto la necesidad de determinar los beneficios reales de la codocencia sobre la mejora de la implementación de la educación inclusiva. Cuestión que debe abordarse desde un punto de vista cualitativo, puesto que la profundidad de los beneficios a distintos ámbitos y

la variabilidad de actores e indicadores desde puntos de vista diferentes así lo aconseja, ya que la desde el ámbito cuantitativo no es posible mostrar el complejo sistema subyacente existente en la confluencia de inclusión y codocencia.

Con el objetivo de conocer los beneficios de la codocencia en la cultura y las prácticas docentes inclusivas se plantea una revisión sistemática para recopilar los principales avances en este ámbito desde la investigación empírica cualitativa.

2. Metodología

2.1 Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo esta revisión se han seguido las directrices del *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Page et al., 2021), conocido como metodología PRISMA. Para seleccionar las investigaciones se realizaron búsquedas en las bases de datos *Web of Science* y *Scopus*, por ser las más prestigiosas y completas del ámbito académico actual (Sánchez-Cabrero, 2024), considerando las siguientes palabras clave combinadas en inglés y español: codocencia, enseñanza en equipo, coenseñanza, planificación conjunta, beneficios, ventajas, evaluación, test, medida. Para mejorar la localización de potenciales artículos para incluir en la revisión, se desarrolló una estrategia estructurada de búsqueda, empleando la combinación de operadores booleanos adaptados a las consideraciones de cada base de datos consultada. Los términos se ajustaron de la siguiente manera, indicando como tema "*co-teaching*" OR "*team-teaching*" OR "*co-taught*" OR "*co-planning*": ("*co-teaching*" OR "*team-teaching*" OR "*co-taught*" OR "*co-planning*") AND ("*benefits*" OR "*advantages*") AND ("*qualitative*").

2.2 Criterios de selección de los estudios

Para la inclusión de las investigaciones en la revisión se establecieron como criterios de inclusión: (a) que estuviesen publicados en los últimos 5 años (2020-2025), (b) que estuviesen escritos en español o inglés, (c) que empleasen una metodología cualitativa para evaluar los beneficios de la codocencia y d) analicen de manera específica de los beneficios para la inclusión del alumnado.

Se excluyeron aquellos documentos que: (a) no eran artículos científicos publicados (capítulos de libro, comunicaciones en congresos, conferencias), (b) cuya metodología fuese diferente a la de la investigación cualitativa para la evaluación de los beneficios de la codocencia.

2.3 Proceso de selección de los estudios

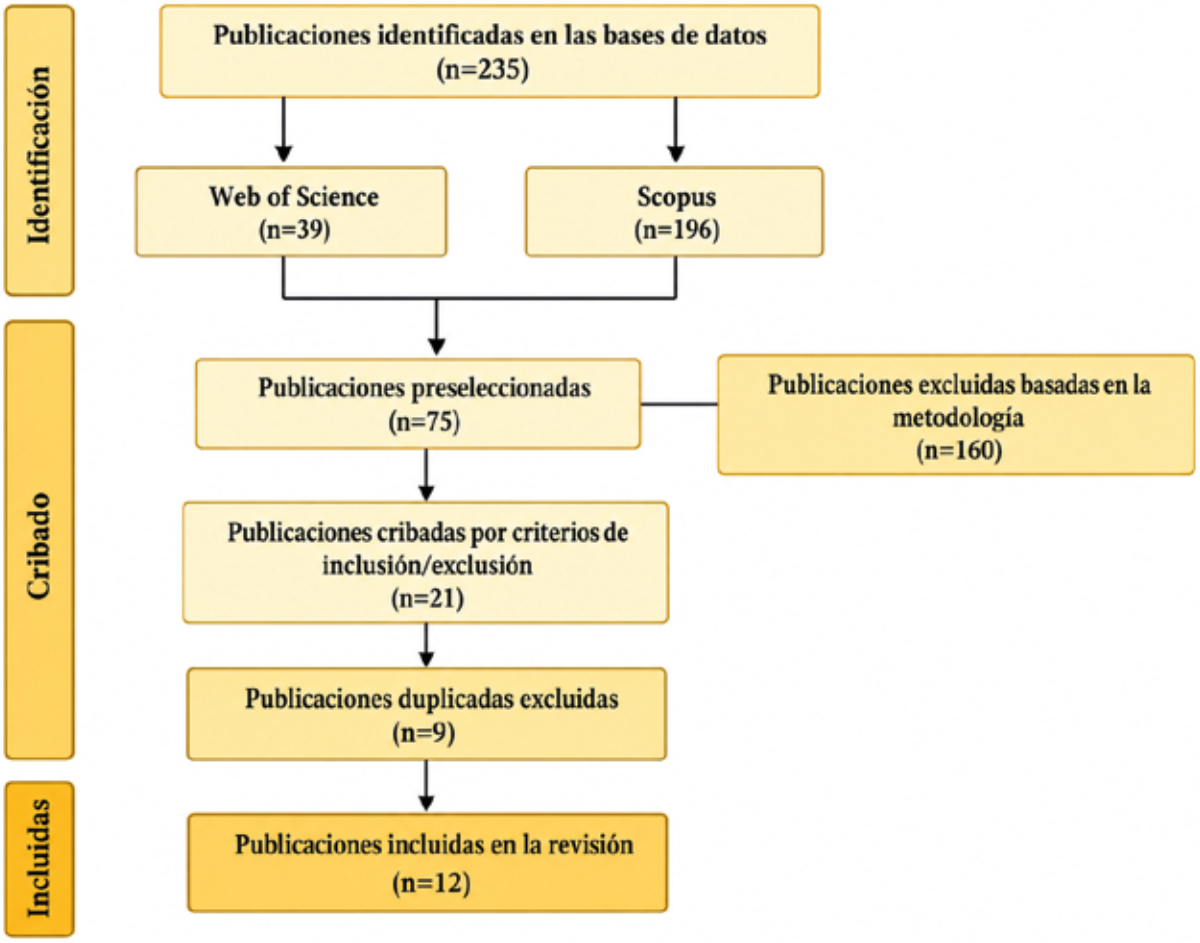
Los estudios resultantes de la búsqueda se seleccionaron mediante la revisión de los títulos, resúmenes y metodología, teniendo en cuenta los criterios de inclusión. Cuatro revisores llevaron a cabo este trabajo, solucionando los desacuerdos mediante discusión, o preguntando a otros investigadores cuando no se alcanzó acuerdo alguno.

De la base de datos *Web of Science* se obtuvieron 39 resultados, de los que 30 encajaron con los criterios de búsqueda en relación con la temática. Se preseleccionaron 27 tras leer la metodología y corroborar que fuese cualitativa y se incluyeron nueve que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. De la base Scopus se obtuvieron 196 artículos, de los que se preseleccionaron 45. Tras comprobar los criterios de inclusión, se seleccionaron 12, de los que nueve estaban duplicados, por lo que se incluyeron tres. Un total de 12 artículos cumplieron los criterios de inclusión, siendo los estudios que se consideraron en la revisión.

La figura 1 muestra el diagrama de flujo de los estudios incluidos y excluidos durante el proceso de revisión.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Figura 1. *Diagrama de flujo de los estudios incluidos y excluidos en el proceso de selección de estudios*



2.4 Descripción de los estudios incluidos

De los 12 estudios incluidos, diez estaban en inglés. Los países en los que se realizaron se localizan en los diferentes continentes. Encontramos tres estudios realizados en América, todos ellos en Estados Unidos. De los ocho estudios realizados en Europa, dos se llevaron a cabo en España, dos en Alemania, dos en Finlandia y dos en Noruega. Uno de los estudios se realizó en Tailandia.

3. Resultados

La tabla presentada a continuación ofrece una descripción detallada de los estudios que se revisaron y sus principales resultados.

Tabla 1. *Estudios incluidos en la revisión*

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Forsman (2025)	Investigación narrativa sobre el impacto de la codocencia para el alumnado que tiene un idioma diferente al que se una en el centro.	Cuatro docentes (tres generalistas y uno de apoyo). Realizan codocencia con el mismo profesional de apoyo especializado en lenguaje.	Siete entrevistas basadas en dos preguntas a lo largo de dos años académicos.	Beneficios para el alumnado. Desarrollo profesional docente.	A partir de los textos de campo se construyeron "imágenes de palabras" que representaban cuatro temas narrativos, atreverse a compartir, ampliar la experiencia, afinar los roles y aumentar el bienestar.
Gourvennec (2021)	Seis estudios de casos sobre el impacto de las creencias del profesorado en el aula para el éxito de la codocencia.	Seis docentes (alumnado con nivel distinto en lectoescritura).	Entrevistas individuales en torno a tres preguntas generales: La enseñanza de la lectoescritura y los roles del alumnado y del profesorado. La coenseñanza y cualquier otra pauta aplicable según las respectivas condiciones del programa *Two Teachers*, La reacción del profesorado al desarrollo lector de la clase.	Las consecuencias de las creencias (sobre el alumnado, docentes, actividades y contexto) del profesorado hacia el alumnado y hacia el propio profesorado.	Recogida de información mediante entrevistas individuales y análisis de contenido a través de un sistema categorial inductivo.
Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024)	Investigación – acción sobre una experiencia de docencia compartida	Tres docentes (1 AL, 1 PT y una tutora) de un aula de 2º de educación primaria con una alumna con NEE	29 diarios de observación redactados por la PT durante todas las sesiones de codocencia de un curso académico	Estrategias de docencia compartida. Vida en el aula. Estrategias de aprendizaje de la alumna con NEE. Creencias y relaciones tutora-PT.	Análisis de contenido inductivo y cualitativo de los diarios.
Jortveit y Kovač (2022)	Entrevistas con docentes de educación general y especial sobre sus prácticas colaborativas de éxito.	Ocho docentes de distintas etapas educativas (muestreo intencional con docentes que previamente habían demostrado haber logrado una colaboración efectiva entre profesorado general y de educación especial).	Entrevistas semiestructuradas en parejas (docente de educación especial junto a docente general), con interacción entre ellos y ellas.	Naturaleza de la colaboración. Intercambio de conocimientos. Debates sobre valores educativos. Ejemplos de colaboración. Estrategias de consenso docente. División de roles en la colaboración.	Análisis de contenido inductivo, categorizado en varias fases de análisis.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Jurkowski et al. (2020)	Estudio cualitativo con entrevistas a docentes de secundaria sobre perspectivas sobre de la aplicación de la codocencia.	33 docentes de Educación Secundaria (17 generalistas y 16 de Educación Especial), pertenecientes a 25 centros educativos.	Entrevistas individuales semiestructuradas ad hoc sobre sus ideas acerca de la buena práctica en la implementación de la codocencia como sobre sus experiencias individuales con la codocencia.	Definición y organización de la colaboración docente. Finalidades y expectativas de la codocencia. Condiciones y recursos para la colaboración efectiva.	Recogida de entrevistas cualitativas y análisis de contenido a través de un sistema categorial (deductivo e inductivo) probado en una muestra y contrastado con profesionales externos.
López-Vélez y Galarraga (2024)	Estudio cualitativo con entrevistas a docentes que realizan codocencia sobre su impacto en la inclusión del alumnado.	41 docentes y 18 PTs de distintas etapas educativas con implicación en experiencias de codocencia. Forman parte de 20 centros educativos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional de ocho Comunidades Autónomas.	Entrevistas individuales semiestructuradas *ad hoc*, sobre el impacto de la codocencia en el estudiantado; especialmente, en aprendizaje, inclusión y sentimiento de pertenencia (tanto en alumnado en general como aquel con NEE).	Resultados de aprendizaje. Inclusión y pertenencia. Beneficios en el alumnado.	Recogida de entrevistas cualitativas y análisis de contenido a través de un sistema categorial inductivo, contrastado con la literatura científica.
Maghfiroh et al. (2025)	Investigación cualitativa que analiza los beneficios de la codocencia en el desarrollo profesional como para el estudiantado de prácticas como para el profesorado de escuela.	Dos docentes de inglés y dos personas de prácticas en el centro escolar.	Datos recopilados a partir de observaciones, entrevistas y documentación. Las observaciones y entrevistas fueron entre docentes en formación y los docentes líderes en el programa de prácticas.	Los beneficios del modelo de co-enseñanza para el profesorado. La implementación llevada a cabo durante la co-enseñanza, Los beneficios de la práctica de co-enseñanza en el desarrollo profesional tanto del profesorado líder como del futuro docente.	A partir de las observaciones y entrevistas los datos. El proceso sigue 3 fases: 1) reducción de datos, 2) presentación de datos y 3) verificación de datos. Se utilizaron dos fuentes de información como herramienta de triangulación para mantener la fiabilidad y validez de los datos recopilados en la investigación.

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Muehlbacher et al. (2022)	Estudio cualitativo exploratorio mediante entrevistas en profundidad semiestructuradas	30 docentes. Doce docentes impartían alemán, nueve docentes enseñaban la primera lengua extranjera y el restante, matemáticas.	Diarios *ad hoc* de docentes tras nueve semanas de coenseñanza	Regulación interna de las emociones en situaciones concretas. Regulación interna de las emociones negativas. Regulación interna de las emociones positivas. Presentación inauténtica (fingimiento, enmascaramiento). Corregulación de las emociones positivas y negativas. Regulación compartida de las emociones positivas y negativas.	Las entrevistas se codificaron utilizando un esquema de codificación refinado sobre los conceptos de regulación emocional interna (autorregulación), corregulación y regulación compartida. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido cualitativo estructurado utilizando MAXQDA.
Qualls et al. (2025)	Estudio cualitativo de estudio de caso que analiza la relación entre lo que dice la literatura sobre la codocencia (una práctica colaborativa) y la práctica real de aula (profesorado general enseña y la docente de educación especial apoya).	Dos parejas de docentes que hacen codocencia. Un docente de Matemáticas otro de Lengua y Literatura Inglesa y dos docentes de Educación Especial.	Datos recogidos a partir de observaciones y entrevistas individuales semiestructuradas.	Factores que influyen en la codocencia y resultados de la interacción de esos factores. Los elementos esenciales para co-enseñanza de éxito.	Análisis temáticos Sistema categorial Triangulación de datos
Rytivaara et al. (2023)	Estudio cualitativo post hoc con entrevistas y diarios del profesorado sobre los conocimientos del alumnado en el contexto de la coenseñanza después de nueve semanas	Cinco equipos de codocentes (dos profesores cada equipo)	Entrevistas *ad hoc* sobre tres preguntas de investigación.	Conocimientos del profesorado sobre su alumnado. Enfoque de las observaciones del profesorado. Resultados de su aprendizaje. Grado. Conocimientos previos del alumnado. Número de lecciones coenseñadas semanalmente.	Recogida de entrevistas cualitativas y diarios del profesorado sobre tres preguntas de investigación con triangulación de análisis en profundidad de dos investigadores tras nueve semanas de coenseñanza.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Autores	Diseño	Muestra	Instrumentos de medición	Variables incluidas	Análisis de datos
Stelitano et al. (2020)	Estudio cualitativo de estudio de caso en dos centros educativos de Educación Secundaria. Se analiza la organización escolar en aras de la inclusión, dedicando una gran parte a la codocencia.	Todo el personal de los dos centros es invitado a participar en distintos niveles, durante dos años (47 profesionales en total): nueve docentes de Educación Especial, 15 docentes generalistas, diez miembros del equipo directivo, nueve orientadores y cuatro profesionales de apoyo.	Entrevistas semiestructuradas a las personas participantes, entrevistas adicionales y observaciones de aula a nueve personas relevantes (docentes de Educación Especial que imparten en espacios generales de aula natural). También se han realizado encuestas de redes de interacción profesional, con el fin de explorar las rutinas y otras interacciones informales entre docentes. Por último, se han analizado documentos de centro (horarios, material docente, fotografías de material de aula…).	Modelo de asesoramiento y su implementación. Modelo de codocencia y su implementación. Implicación de los diseños escolares para la inclusión.	Recogida de datos y análisis de los mismos en tres fases: diseño formal (codificación de transcripciones), práctica (triangulación de entrevistas, observaciones y encuesta de redes), implicaciones para el apoyo del alumnado (análisis de observaciones y vinculación con el resto de los datos).
Weiss et al. (2020)	Estudio cualitativo exploratorio, como estudio de caso, del modelo de tres elementos de codocencia en un centro educativo de Educación Secundaria.	Seis docentes (tres generalistas y tres de Educación Especial). Constituyen tres equipos/parejas de codocentes de un centro, concretamente: parejas de docentes generalistas y de Educación Especial en inglés, Matemáticas y Ciencias Sociales.	Observaciones de aula (71 en total), notas de campo de observador y entrevistas semiestructuradas conjuntas a las parejas docentes participantes.	Práctica actual (conocimientos y prácticas habituales). Implementación del modelo (formación en modelo y cambios en la instrucción docente). Factores relacionados con la implementación (organización de aula y actuación del alumnado).	El estudio sigue un diseño de casos múltiples con tres equipos de codocencia. El proceso sigue tres fases: (1) observaciones y grabaciones de la práctica inicial, (2) formación y aplicación del modelo de tres elementos con retroalimentación de la investigadora, y (3) planificación conjunta de apoyos individualizados para estudiantes con discapacidad en las clases inclusivas.

Con relación a los participantes, todos los artículos analizan las voces del profesorado. Solo el de Stelitano et al. (2020) contó con otros profesionales docentes, como miembros del equipo directivo u orientadores.

Entre las variables incluidas con relación a las prácticas de codocencia y su relación con la inclusión educativa destacan las creencias del profesorado sobre el alumnado, las actitudes docentes hacia la codocencia, los beneficios para el desarrollo profesional docente, y los beneficios para el aprendizaje y la inclusión del alumnado con necesidades educativas.

A continuación, se presentan los hallazgos resultantes agrupados en torno a las principales temáticas abordadas.

3.1 Codocencia y actitudes del profesorado

Varios estudios destacan la importancia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la codocencia. Gourvennec (2021) examinó cómo las creencias del profesorado sobre el alumnado, los docentes, las actividades, los recursos y el contexto educativo influían en su práctica, evidenciando que las docentes entrevistadas mantenían concepciones muy diversas en relación con estos aspectos. La codocencia requiere que los docentes colaboren de manera estrechamente coordinada, compartiendo enfoques sobre la enseñanza, la organización del aula, la priorización de actividades y la implicación del alumnado. En consecuencia, la efectividad de la codocencia depende en gran medida de la capacidad del equipo docente para alinear sus objetivos y estrategias, aprovechar sus fortalezas individuales y gestionar posibles diferencias en la percepción y comprensión de la enseñanza.

Por su parte, Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) reflejan el éxito en la codocencia realizada por dos maestras de primaria, una especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y una tutora de aula, en un estudio de investigación-acción, gracias al trabajo compartido por ambas. A pesar de ser la primera vez que trabajan juntas, y los miedos iniciales por la innovación que supuso la implementación de la codocencia, la relación profesional se basó en la confianza en la compañera, la complicidad entre ambas, el establecimiento claro de roles y la elaboración y diseño conjunto de los materiales y actividades del aula. Gracias a ello, las percepciones de los estudiantes reflejaron la paridad y la no jerarquía entre ambas.

3.2 Desarrollo profesional y colaboración docente

Otros estudios exploran cómo la codocencia influye en el crecimiento profesional y la colaboración entre docentes. Jortveit y Kovač (2022), por ejemplo, afirman que los docentes que se muestran abiertos a aproximar sus prácticas y a construir identidades profesionales más integradas disponen de mayores recursos para desarrollar con éxito experiencias de coenseñanza. Por otro lado, y coherente a la idea descrita, Muehlbacher et al. (2022) en su estudio cualitativo abordan el impacto de la codocencia sobre la regulación de emociones observando con claridad una mejora evidente en dicha regulación y el manejo de emociones negativas que repercutía en una mejor gestión individual y en equipo.

Cuando las relaciones entre codocentes se caracterizan por la reciprocidad y la transferencia, estos profesionales perciben a sus colegas como más confiables, lo que refuerza la colaboración. Para ello, parece primordial asegurar condiciones laborales óptimas que faciliten una productiva colaboración docente. Stelitano et al. (2020) analizan formas como, por ejemplo, asegurar la estabilidad de las parejas codocentes por parte de equipo directivo y permitir espacios dedicados a la coplanificación, ofreciendo recursos personales para poder cubrir esas sesiones. Medidas de ese tipo requerirán cambios estructurales que afecten a la cultura y estructura escolar (López-Vélez y Galarraga, 2024).

El estudio cualitativo de Rytivaara et al. (2023), por su parte, llega a la conclusión de que la colaboración docente en el desarrollo del conocimiento del alumno proporcionaba un conocimiento mayor y más rápido de éste, facilitando que los docentes pudieran adaptar antes y mejor su docencia a sus singularidades.

A su vez, Maghfiroh et al. (2025) concluyen que la codocencia ayuda al alumnado en prácticas; es decir, estudiantes universitarios, a integrar de manera más efectiva el conocimiento del área específica, al tiempo que mejora sus habilidades de planificación, gestión del aula y resolución de conflictos. De este modo, se concluye que la codocencia no solo resulta

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

beneficiosa para el profesorado en activo, sino que también constituye un apoyo significativo para el profesorado novel.

En relación con esto, Jurkowski et al. (2020) señalan que la colaboración docente no debe limitarse únicamente a los profesionales del propio centro educativo, sino que requiere de una cooperación multiprofesional dentro de la escuela, así como con expertos externos. Esta colaboración amplia es fundamental para desarrollar una comprensión compartida y una responsabilidad común en el marco de la educación inclusiva.

3.3 Efectividad de la codocencia para el aprendizaje e inclusión del alumnado

Un tema clave en la investigación reciente es el papel de la codocencia en la educación inclusiva. Estudios corroboran la relación entre codocencia e inclusión, ya que han visto que la colaboración efectiva docente se basa en un modelo de enseñanza alineado con los principios fundamentales de la educación inclusiva y el reconocimiento de la diversidad (Jortveit y Kovač, 2022).

Algunos estudios evalúan directamente el impacto de la codocencia en los resultados de aprendizaje del alumnado. En concreto, Forsman (2025) examina cómo la codocencia favorece al alumnado que utiliza un idioma distinto al del centro educativo. La investigación indica que la presencia simultánea de dos docentes en el aula posibilita la adaptación de la instrucción a distintos niveles de competencia lingüística, proporcionando tanto apoyo individualizado como oportunidades de interacción entre el alumnado. Por tanto, la codocencia incrementa el acceso al currículo general, al integrar al estudiantado en las dinámicas del aula ordinaria y promover contextos educativos más inclusivos y participativos con una atención más personalizada y eficaz.

Respecto a la actitud del alumnado, Rytivaara et al. (2023) observan que una de las principales mejoras que aporta la codocencia a estudiantes fue una mayor comprensión de la diversidad en el aula. También en línea cualitativa, López-Vélez y Galarraga (2024) evidencian que, junto a los resultados de aprendizaje del estudiantado, se refuerza el sentido de pertenencia del alumnado, lo que repercute de manera directa en su conducta, rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar general. Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) concluyen que la codocencia favorece el aumento de la participación del alumnado con necesidades educativas especiales de su clase, lo que favorece las actitudes positivas del resto de la clase hacia este alumnado, y el sentimiento de pertenencia de todo el grupo.

4. Estado de la cuestión respecto a los beneficios de la codocencia en la inclusión

Los estudios sobre beneficios de la enseñanza compartida confirman, al igual que revisiones anteriores (Barron y Friend, 2025; Fenty et al., 2012; Gardesten, 2023; Maldonado-Diaz, y Núñez-Diaz, 2023; Van Mieghem et al., 2020), que esta práctica va más allá de la mera presencia de varias personas adultas en el aula, exigiendo una planificación previa y colaboración constante entre docentes participantes, así como un cambio en las dinámicas estructurales del centro educativo (López-Vélez y Galarraga, 2024; Sundqvist et al., 2023; Toikka, y Tarnanen, 2022; Wu, 2022).

Respecto a las modalidades de codocencia, los resultados de este estudio muestran una gran diversidad, aunque parece prevalecer aquella en la que coenseñan un docente general y otro de educación especial, tal y como documentan revisiones anteriores (Abellán-Rubio et al., 2021; Helding-Vembye et al., 2024; Wherfel et al., 2022). Aun en esos casos, se apuesta por la paridad de roles (Barron y Friend, 2025; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022), rompiendo con la función secundaria a la que en ocasiones ha podido quedar relegada la figura del profesor de apoyo. Pero para el éxito de la codocencia y de responder a las necesidades del alumnado, el profesorado general debe de querer trabajar con el profesional de apoyo en la planificación de las clases (De la Fuente-González et al., 2025; Qualls et al., 2025).

El análisis de las percepciones docentes sobre la codocencia (en relación con sus beneficios, satisfacción, eficacia, etc.) es un tema recurrente en estos estudios (Dulfer et al., 2021; Gourvennec, 2025; Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco, 2024; Jurkowski et al., 2020; Rytivaara et al., 2023), por lo que se evidencia el interés y la necesidad de valorar esta

variable a la hora de ofrecer evidencias sobre el uso de la codocencia.

Otro de los factores que se considera en gran medida a la hora de hablar de codocencia es la actitud de los docentes hacia el uso de esta metodología como práctica inclusiva. Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) describen la evolución de una relación de una pareja codocente a lo largo de un curso, destacando la importancia de la colaboración docente desde la planificación y diseño de las sesiones y materiales, hasta la evaluación de las prácticas docentes del aula, para lograr una relación codocente exitosa. Con todo, la relación codocente se beneficia cuando el rol de la especialista en educación especial no se percibe exclusivamente como un rol de apoyo o un rol subordinado, como ha solido ocurrir tradicionalmente (Barron y Friend, 2025; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022; Haglund y Boström, 2022; Paulsrud y Nilholm, 2023, Qualls et al., 2025). Por otro lado, la actitud del alumnado ante las prácticas codocentes también es un indicador relevante (de Boer y Kuijper, 2021; Sanchez-Cabrero y Pericacho-Gómez, 2022; Shogren et al., 2015; Wagner et al., 2023).

Referente al trabajo del profesorado, parece que la codocencia mejora la propia práctica docente, ya que posibilita, entre otras, la mayor sensibilidad a la atención de necesidades individuales (Forsman, 2025), y el ofrecimiento de más ayuda y mayor adaptación a las necesidades específicas del estudiantado; y eso constata la necesidad de integrar la formación en codocencia en los estudios universitarios de futuros docentes (Maghfiroh et al., 2025), en línea con investigaciones previas (Duran et al., 2020). Ahondando en las formas de enseñanza compartida, los estudios muestran que la codocencia se vuelve más eficaz cuando los roles de los codocentes son equitativos. Es decir, cuando uno no está subordinado a otro; concretamente, cuando el docente de educación especial no queda relegado a una función secundaria a la principal, siguiendo la línea de otras investigaciones (King-Sears et al., 2020).

Igualmente, los codocentes identifican provechos profesionales y personales de colaborar, tales como la reflexión sobre la propia práctica, la autorregulación emocional (Muehlbacher et al., 2022), la mejora del conocimiento del alumno (Rytivaara et al., 2023), la pasión por la enseñanza o el compartir conocimientos con otros docentes (Jortveit y Kovač, 2022). Para ello, parece necesario que ambos codocentes compartan los mismos valores educativos, ya que de esa manera la codocencia muestra mejores resultados; y también, que exista formación previa y espacios y tiempos de colaboración conjunta (Weiss et al., 2020). Beneficios similares han sido percibidos cuando se ha aplicado codocencia en estudios superiores de doctorado, por ejemplo (Thielsch, 2021). Con todo ello, los resultados muestran que la codocencia incrementa la sensación de autoeficacia docente y refuerza las relaciones entre los profesionales, mejorando, así, la calidad de la escuela, en línea con la investigación al respecto (Kolleck et al., 2021; Ricci et al., 2021).

Los efectos y el impacto de la codocencia en el aprendizaje e inclusión del alumnado es otro de los tópicos que se han analizado en gran medida en la literatura previa al respecto (Buli-Holmberg y Jeyaprathaban, 2016). En esta revisión, estudios como el Rytivaara et al. (2023) ofrecen resultados positivos desde un punto de vista cualitativo a raíz del empleo de la metodología codocente. Respecto a las competencias del alumnado, se han visto mejoras en su rendimiento académico (Rytivaara et al., 2023). A su vez, la investigación de López-Vélez y Galarraga (2024) focaliza en el impacto de la codocencia en estudiantes, no solo desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, sino también desde la inclusión y pertenencia de todo el estudiantado. En esta línea, el estudio de Gutiérrez-Moniño y Braga-Blanco (2024) también refleja cómo esta metodología fomenta una mayor participación del alumnado con necesidades educativas especiales en las actividades del aula, así como la mejora en las actitudes del resto del alumnado hacia la diversidad.

En conjunto, la revisión de la literatura muestra que la codocencia constituye una herramienta eficaz para promover prácticas inclusivas, mejorar el aprendizaje y favorecer el desarrollo profesional docente (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025). Los estudios coinciden en que su éxito depende de la planificación conjunta, la equidad entre roles y la existencia de valores educativos compartidos, así como de una formación específica y espacios de colaboración reales. En definitiva, la codocencia emerge como una estrategia pedagógica que fortalece tanto la calidad educativa como el sentido de pertenencia e inclusión en el aula.

Pese a las numerosas aportaciones encontradas, esta revisión presenta ciertas limitaciones. Por un lado, podrían haberse omitido estudios recientes

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

o relevantes que no figuren en las bases de datos consultadas o que utilicen terminología distinta debido a la falta de estandarización conceptual sobre codocencia. Por otro, la alta variabilidad entre los estudios, tanto en participantes como en temáticas, dificulta la obtención de resultados consistentes y comparables. Asimismo, y aunque el foco de inclusión de la revisión es el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la consideración de variables transversales relevantes, como la diversidad cultural o el contexto socioeconómico, resulta limitada en los estudios analizados, lo que restringe el alcance conceptual de la noción de inclusión adoptada.

5. Conclusiones: tendencias actuales en la investigación

La relevancia actual de la educación inclusiva como solución a los desafíos actuales de la educación ha favorecido que surjan multitud de estudios sobre los beneficios y posibilidades de la codocencia, rompiendo los tabúes clásicos de un docente por aula. No obstante, se trata de un tema de investigación incipiente, que requiere de multitud de investigaciones que vayan poniendo los cimientos para las siguientes.

Por otro lado, esta recopilación ha mostrado que este ámbito de estudio está evolucionando hacia la intervención, mostrando un creciente interés. Cada vez son más los investigadores que utilizan la codocencia como forma de intervención educativa para establecer sus beneficios y las pautas en las que se debe aplicar. Se busca conocer los beneficios de la codocencia sobre enseñanzas concretas, pero también sobre la autoconfianza en el docente, la competencia colaborativa, etc., y se busca establecer las pautas óptimas para aplicarse en función del tiempo de planificación previa recomendado, formación y experiencias previas, etc. Estas conclusiones son especialmente relevantes, sobre todo considerando los vacíos existentes en la literatura, como las resistencias del profesorado o los límites de los centros educativos a la hora de adoptar la codocencia.

El interés creciente que genera la codocencia en el ámbito científico educativo actual, junto con sus amplias posibilidades, aún por determinar, hace prever que será un tema que florezca y se asiente en un futuro próximo, puesto que se requiere de más estudios que determinen cuantitativamente sus ventajas y límites para afrontar con mayores garantías los nuevos desafíos que la sociedad le plantea a la educación.

Apoyo y financiamiento

Esta investigación forma parte del proyecto PID2022-137000OB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/5011000110337

Referencias bibliográficas

Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz-García, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 237-249. Austin, V. L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, *22*(4), 245-255. https://doi.org/10.1177/074193250102200408

Barron, T. y Friend, M. (2025). Co-teaching: Are we there yet? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, *35*(2), 193-218. https://doi.org/10.1080/10474412.2024.2422895

Barron, T., Friend, M., Dieker, L. y Kohnke, S. (2022). Co-teaching in uncertain times: Using technology to improve student learning and manage today's complex educational landscape. *Journal of Special Education Technology*, *37*(3), 439-446. https://doi.org/10.1177/01626434211033579

Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E. y McKenzie, K. (2015). Review: Typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, *37*(21), 1929–1939. https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433

Buli-Holmberg, J. y Jeyaprathaban, S. (2016). Effective practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, *31*(1), 119-134. https://bit.ly/4fKR92R

Castro-Zubizarreta, A., Briones-Pérez, E. y Izquierdo-Magaldi, B. (2017). La co-docencia en el contexto universitario como estrategia para la innovación docente. *In-Red 2017. III Congreso Nacional de innovación educativa y de docencia en red.*, 670-682. https://doi.org/10.4995/INRED2017.2017.6721

Chatzigeorgiadou, S. y Barouta, A. (2022). General and special early childhood educators' attitudes towards co-teaching as a means for inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, *50*(8), 1407–1416. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z

Colson, T., Xiang, Y. y Smothers, M. (2021). How professional development in co-teaching impacts

self-efficacy among rural high school teachers. *The Rural Educator*, *42*(1), 20-31. https://doi.org/10.35608/ruraled.v42i1.897

de Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 625-641. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Una revisión sistemática de su papel en la formación del profesorado. Alteridad, 21*(2). https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Dulfer, N., Kriewaldt, J. y McKernan, A. (2021). Using collaborative action research to enhance differentiated instruction. *International Journal of Inclusive Education*, *0*(0), 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1992678

Duran, D., Corcelles, M., Flores, M. y Miquel, E. (2020). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Professional Development in Education*, *46*(5), 770-779. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634631

Fenty, N.S., McDuffie-Landrum, K. y Fisher, G. (2012). Using collaboration, co-teaching, and question answer relationships to enhance content area literacy. *TEACHING Exceptional Children, 44*(6), 28-37. https://doi.org/10.1177/004005991204400603

Figueroa-Céspedes, I. y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad, 21*(2), 84-98. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07

Gardesten, M. (2023). How co-teaching may contribute to inclusion in mathematics education: A systematic literature review. *Education Sciences*, *13*(7), 677. https://doi.org/10.3390/educsci13070677

Forsman, L. (2025). Co-teaching literacy strategies for the inclusion of second-language learners: possibilities for professional development. *Language and Education, 39*(3), 638-655. https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2348596

Gourvennec, A. F. (2021). Digging into the extremes: A case study of figured worlds of early literacy instruction among homeroom teachers in more or less successful co-taught classrooms. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 21*, 1-30. https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.19

Gutiérrez-Moniño, Y. y Braga-Blanco, G. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación, 35*(1), 69-79. https://doi.org/10.5209/rced.82587

Haglund, B. y Boström, L. (2022). Everyday practices in Swedish school-age educare centres: A reproduction of subordination and difficulty in fulfilling their mission. *Early Child Development and Care*, *192*(2), 248-262. https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1755665

Hang, Q. y Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching: perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, *30*(5), 259-268. https://doi.org/10.1177/0741932508321018

Helding-Vembye, M., Weiss, F. y Hamilton Bhat, B. (2024). The effects of co-teaching and related collaborative models of instruction on student achievement: a systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, *94*(3), 376-422. https://doi.org/10.3102/00346543231186588

Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K. y McKinstry, C. (2023). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*. https://bit.ly/4oEhO3O

Johnson, T. M., King-Sears, M. E. y Miller, A. D. (2020). High School co-teaching partners' self-efficacy, personal compatibility, and active involvement in instruction. *Learning Disability Quarterly*, *45*(2), 96-107. https://doi.org/10.1177/0731948720919811

Jortveit, M. y Kovač, V. B. (2022). Co-teaching that works: Special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, *33*(3), 286-300. https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105

Jurkowski, S., Ulrich, M. y Müller, B. (2023). Co-Teaching as a resource for inclusive classes: teachers' perspectives on conditions for successful collaboration. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(1), 54-71. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821449

King-Sears, M. E., Jenkins, M. C. y Brawand, A. (2020). Co-teaching perspectives from middle school algebra co-teachers and their students with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 427-442. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1465134

King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Berkeley, S. y Strogilos, V. (2021). Does co-teaching improve academic achievement for students with disabilities? A meta-analysis. *Educational Research Review*, *34*, 100405. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100405

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Kohler-Evans, P. A. (2006). Co-teaching: how to make this marriage work in front of the kids. *Education*, *127*(2), 260-264. http://bit.ly/3L1KSSP

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U. y Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, *111*(1), 89-107. https://doi.org/10.1177/00345237211031585

Kursch, M. y Veteška, J. (2021). Co-teaching: advantages and disadvantages. En Z.E. Wojciechowska and Z. Szarota (Eds.), *Learning never ends…Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives* (pp. 93-107). Central and Eastern European Online Library.

López-Vélez, A. L. y Galarraga, H. (2024). Análisis del impacto de la codocencia en la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *18*(1), 89-104. https://doi.org/10.4067/S0718-73782024000100089

Losinski, M., Sanders, S., Parks-Ennis, R., Wiseman, N., Nelson, J. y Katsiyannis, A. (2019). An investigation of co-teaching to improve academic achievement of students with disabilities: a meta-analysis. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals,* 149-170. https://bit.ly/4otiAAi

Maghfiroh, A., Prayitno, H.J., Yusof, N., Simpol, W., Subendar, U., Asiyah, S. y Yulianti, D. (2025). Co-teaching in EFL classroom: lessons from collaborative teaching practice in Thailand schools. *Journal of Education and Learning, 19*(2), 665-672. https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21594

Maldonado-Diaz, C. y Núñez-Diaz, C. (2023). Formación inicial docente y prácticas de coenseñanza: ¿qué dice la investigación internacional de los últimos 20 años? *Pensamiento Educativo*, *60*(3), Article 3. https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.3

McTigue, E. M., Gourvennec, A. F., Solheim, O. J. y Jensen, M. T. (2023). Co-Teaching Implementation: How Do School Leaders Support Teachers? *Education Sciences, 13*(12), 1197. https://doi.org/10.3390/educsci13121197

Muehlbacher, F., Hagenauer, G. y Keller, M. M. (2022). Teachers' emotion regulation in the team-taught classroom: Insights into teachers' perspectives on how to regulate and communicate emotions with regard to the team teaching partner. *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787224

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799. https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016

Paulsrud, D. y Nilholm, C. (2023). Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(4), 541-555. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799

Qualls, L.W., Irgens, G. A. y Hirsch, S.E. (2025). Co-Teaching as a dynamic system to support students with disabilities: a case study. *Education Science, 15*, 733. https://doi.org/10.3390/educsci15060733

Ricci, L. A., Persiani, K., Williams, A. D. y Ribas, Y. (2021). Preservice general educators using co-teaching models in math and science classrooms of an urban teacher residency programme: Learning inclusive practices in teacher training. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(4), 517-530. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563643

Rönn-Liljenfeldt, M. (2024). *Creating a school culture promoting co-Teaching. Experiences of school leaders, teachers, and students.* Åbo Akademi University.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J. y Palmu, I. (2023). Learning about students in co-teaching teams. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(7), 803-818. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1878299

Sánchez-Cabrero, R. (2024). Conexiones en las nuevas metodologías educativas del Lore como recurso educativo: Connections in the new educational methodologies of Lore as an educational resource. *Educación y Humanismo*, *26*(46), Article 46. https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6668

Sánchez-Cabrero, R. y Pericacho-Gómez, F.J. (2022). Perfil y percepciones de los estudiantes del Máster universitario en formación del profesorado de educación secundaria en España. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, *15*(30), 71-83. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.5064

Sharma, B. U. (2025). The role of co-teaching in enhancing instructional strategies in inclusive classrooms. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*, *12*(5), 1248-1253.

https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.120500120

Shogren, K. A., Gross, J. M. S., Forber-Pratt, A. J., Francis, G. L., Satter, A. L., Blue-Banning, M. y Hill, C. (2015). The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(4), 243-260. https://doi.org/10.1177/1540796915583493

Stark, E. (2015). Co-teaching: The benefits and disadvantages. *Journal on best teaching practices*, *2*(2), 7-8.

Stelitano, L., Russell, J. L. y Bray, L. E. (2020). Organizing for meaningful inclusion: exploring the routines that shape student supports in secondary schools. *American Educational Research Journal*, *57*(2), 535-575. https://doi.org/10.3102/0002831219859307

Strogilos, V., Avramidis, E., Voulagka, A. y Tragoulia, E. (2020). Differentiated instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms: Types and quality of modifications. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(4), 443-461. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1466928

Strogilos, V., King-Sears, M. E., Tragoulia, E., Voulagka, A. y Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, *38*, 100504. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504

Szumski, G., Narkun-Jakubińska, Z., Grygiel, P. y Smogorzewska, J. (2025). General and special education teachers in co-teaching. Self-efficacy in collaboration, co-teaching benefits, and teaching practices in inclusive classrooms: a mediation analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2486535

Subban, P., Bradford, B., Sharma, U., Loreman, T., Avramidis, E., Kullmann, H., Lozano, C. S., Romano, A. y Woodcock, S. (2023). Does it really take a village to raise a child? Reflections on the need for collective responsibility in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education.* https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2059632

Sundqvist, C., Björk-Åman, C. y Ström, K. (2023). Co-teaching during teacher training periods: experiences of Finnish special education and general education teacher candidates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *67*(1), 20-34. https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983648

Thielsch, A. (2021). Team teaching in doctoral education: Guidance for academic identities on the threshold. *Teaching in Higher Education*, *26*(3), 471-487. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1899158

Toikka, T. y Tarnanen, M. (2022). Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, *0*(0), 1-18. https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2052809

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K. y Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675-689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

Veteska, J., Kursch, M., Svobodova, Z., Tureckiova, M. y Paulovcakova, L. (2022). Longitudinal co-teaching projects: Scoping review. *Orchestration of Learning Environments in the Digital World*, 35-53. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-90944-4_3

Wagner, M., Cosand, K., Zagona, A. y Malone, B. (2023). Students' perceptions of instruction in co-teaching classrooms: a systematic literature review and thematic analysis. *Exceptional Children*, *90*. https://doi.org/10.1177/00144029231220303

Walsh, J. M. (2011). Co-teaching as a school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 56(1), 29-36. https://doi.org/10.1080/1045988X.2011.555792

Weinberg, A. E., Sebald, A., Stevenson, C. A. y Wakefield, W. (2020). Toward conceptual clarity: a scoping review of coteaching in teacher education. *The Teacher Educator*, *55*(2), 190-213. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1657214

Weiss, M. P. y Lloyd, J. W. (2002). congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *The Journal of Special Education*, *36*(2), 58-68. https://doi.org/10.1177/00224669020360020101

Wherfel, Q. M., Monda-Amaya, L. y Shriner, J. G. (2022). General education teacher practices: Assessment, decision-making and the influence of co-teaching. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *66*(1), 42-51. https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1934650

Wu, A. M. C. (2022). Toward an ideal model of teacher collaboration: a focus on listening instruction of 5th grade classes in Taiwan. *English Teaching & Learning.* https://doi.org/10.1007/s42321-022-00131-8

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Dra. María Álvarez-Couto	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dra. Eider Hermoso-Larzabal	Curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original.
Dra. Haizea Galarraga-Arrizabalaga	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.
Dr. Roberto Sánchez-Cabrero	Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición. Supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, la elaboración del artículo *Codocencia e inclusión: una revisión cualitativa de la literatura científica,* no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 278-290
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.08

Gamificación y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación superior

Gamification and collaborative learning in higher education students

Dr. William Reyes-Cabrera es profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán (México) (https://ror.org/032p1n739) (wreyes@correo.uady.mx) (https://orcid.org/0000-0002-3443-6385)
Dra. Samia Imán-May es profesora-investigadora del Instituto Patria (México) (https://ror.org/04v9get85) (gihan.iman@instituto-patria.edu.mx) (https://orcid.org/0000-0001-5055-0121)

Recibido: 25/06/2025 / **Revisado:** 16/04/2026 / **Aceptado:** 05/05/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El presente estudio se realizó con los objetivos de comprobar si las estrategias de gamificación inciden en el trabajo colaborativo del estudiantado en un curso de educación superior y establecer de qué forma estas estrategias inciden en el aprendizaje colaborativo del estudiantado. Para lograr lo anterior, se diseñó un curso en modalidad blended learning de un programa oficial mexicano empleando estrategias de gamificación. Participaron 128 estudiantes divididos en cuatro grandes grupos. Se administró la encuesta COLLES al inicio y al final del curso. También se entrevistó a informantes clave para profundizar sobre sus percepciones sobre el curso y el aprendizaje colaborativo alcanzado. Los resultados revelaron que los puntajes de todas las dimensiones del COLLES aumentaron del pretest al postest. Por su parte, en las entrevistas se encontraron siete temas que coinciden con las dimensiones analizadas. Para lograr estos resultados se identificaron tres elementos clave: primero, verificar que el diseño del curso que es el adecuado, segundo que haya compromiso por parte del estudiantado para el trabajo en equipo y tercero, el apoyo del profesor hacia sus estudiantes que les permita lograr el aprendizaje colaborativo. Entre las conclusiones se encuentra que las estrategias de gamificación sí tienen incidencia en el trabajo grupal, principalmente en las dimensiones de relevancia y pensamiento reflexivo, además, que los tres elementos clave anteriormente mencionados fueron vitales para lograr el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, gamificación, diseño instruccional, educación superior, estudiantes, metodología.

Abstract

This study was conducted to determine whether gamification strategies influence student collaboration in a higher education course and to establish how these strategies affect students' collaborative learning. To achieve this, a blended learning course was designed for an official Mexican program using gamification strategies. A total of 128 students participated, divided into four large groups. They were administered the COLLES survey at the beginning and end of the course. Key informants were also interviewed to gain deeper insight into their perceptions of the course and the collaborative learning achieved. The results revealed that scores across all dimensions of the COLLES increased from the pretest to the post-test. Meanwhile, the interviews identified seven themes that align with the analyzed dimensions. To achieve these results, three key elements were identified: first, ensuring that the course design is appropriate; second, ensuring student commitment to teamwork; and third, the instructor's support for students to enable collaborative learning. Among the findings is that gamification strategies do have an impact on group work, particularly in terms of relevance and reflective thinking; furthermore, the three key elements mentioned above were essential for fostering collaborative learning.

Keywords: collaborative learning, gamification, instructional design, higher education, students, methodology.

Forma sugerida de citar (APA): Reyes-Cabrera, W. e Imán-May, S. (2026). Gamificación y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación superior. *Alteridad, 21*(2), 278-290. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.08

1. Introducción

Es indudable que los avances tecnológicos han permitido desarrollar nuevas formas de trabajo, sin embargo, en el campo de la educación, estos avances requieren de nuevas dinámicas, metodologías y estrategias que optimicen y mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, centradas en el estudiante como pieza clave de su propia formación, de forma dinámica, personalizada y autorregulada para desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración. Para incrementar la efectividad de estas metodologías y asegurar su impacto en el desarrollo personal y profesional del estudiantado, es necesario que estas sean entretenidas (Aparicio-Gómez et al., 2024), de alto valor para su desarrollo (Martínez et al., 2023) y significativas en el largo plazo (Shilling et al., 2023).

Una de las metodologías que cumplen estos requisitos es la gamificación (Mendes et al., 2022; Malvasi y Recio-Moreno, 2022 y Dewi et al., 2023). Su popularidad se basa principalmente en el uso de los elementos de los juegos y videojuegos en otros contextos (Deterding et al., 2011). Aunque existe confusión para profesores y estudiantes nóveles al pensar que la gamificación equivale a jugar un videojuego (Prieto-Andreu, 2024), cuando en realidad es emplear aquellos elementos que hacen atractivos a los juegos, para desarrollar actividades dinámicas estructuradas que motiven a resolver tareas de manera innovadora y colaborativa (Li et al., 2026), generando en el estudiantado el interés por superar los retos de esta manera mejores niveles de competencia, así como el compromiso y éxito académico (Elsawah, 2025).

Otra metodología reconocida es el aprendizaje colaborativo, porque involucra la participación constante del estudiantado, en una combinación esfuerzo y experiencia de equipo con el propósito de trabajar de manera conjunta para el beneficio grupal (Dewi y Wahyu, 2026). Su éxito radica en establecer canales de comunicación definidos y claros para alcanzar metas comunes (Du et al., 2025). Los estudios sobre aprendizaje colaborativo han demostrado su efectividad en los diferentes niveles educativos (Suaco et al., 2023) y en las modalidades educativas (Wang et al., 2024) con resultados positivos, principalmente en la educación superior (Karkoulin, 2025), en donde se promueven experiencias de aprendizaje significativas, fortaleciendo habilidades interpersonales, que son importantes para el desarrollo profesional de los individuos (Gómez et al., 2025).

1.1 La gamificación y el aprendizaje colaborativo

La relevancia tanto de la gamificación como del aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje reside principalmente en potenciar la motivación, la participación, la cooperación e interacción entre estudiantes, docentes y entre ambos grupos (Durán Chinchilla y Rosado Gómez, 2023). Esto se debe a que la gamificación cuenta con elementos sociales que fomenta la interacción humana (Restrepo-Tamayo et al., 2025) además, se ha observado que ambas metodologías elevan el rendimiento académico del estudiantado (Alcívar Rivadeneira y Chancay Cedeño, 2023), contribuyen a crear nuevo conocimiento significativo a partir en el autoaprendizaje (Tupthong y Chatwattana, 2025). y mejoran sus habilidades para resolver problemas (Lee et al., 2023).

Otros estudios han demostrado que la gamificación, en comparación con otras metodologías basadas en juego promueve el aprendizaje colaborativo con buenos resultados, por ejemplo, Qiao et al. (2024) y Amirthalingam et al. (2023) compararon mecánicas de gamificación y estrategias de otras metodologías y descubrieron que diferencias significativas, principalmente promovía la colaboración y la comunicación de manera eficaz. En cuanto a la motivación al interior de los equipos de trabajo, estudios como los de Grabner-Hagen y Kingsley (2023) y Firdaus et al. (2023) coincidieron que la gamificación generó la motivación intrínseca suficiente para que el estudiantado continúe colaborando con su equipo. Otros factores clave para el éxito de la gamificación en el aprendizaje colaborativo dependían del diseño efectiva del curso (Pérez-Aranda et al., 2024), la gestión interna de los equipos y la responsabilidad grupal (Maraza et al., 2024) y el bienestar emocional del alumnado (Tsang et al., 2024).

1.2 Planteamiento del problema

Se observa avances y resultados exitosos con estas metodologías, significativos en la educación

actual, no obstante, existen desafíos que son relevantes en la educación superior, principalmente por el desconocimiento del profesorado para emplearlas en su práctica educativa, como sucede con la gamificación (Tafur-Méndez et al., 2023) o por la falta de tiempo para la realización de las actividades colaborativas, principalmente cuando es en un entorno virtual o en línea, como sucede con el aprendizaje colaborativo (Burchart y Haake, 2024; Dijkstra et al., 2025).

Es necesario que, tanto el profesorado como las instituciones educativas trabajen en estas metodologías, porque desde el punto de vista del estudiantado, los métodos considerados como tradicionales no les generan motivación para aprender (Kumar, 2026), que el empleo instrumental de la tecnología es poco eficaz (Idoiaga, et al., 2024) por lo que se requieren estrategias y metodologías que sean adecuadas para las actuales y futuras generaciones de estudiantes.

Lo anterior, ha motivado al desarrollo de esta investigación para indagar sobre ambas metodologías en el estudiantado de nivel superior en un ambiente virtual o híbrido, con un diseño instruccional completo de un curso con estrategias de gamificación para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.

1.3 Pregunta y objetivos de Investigación

Con base en lo anterior, surgió la pregunta: ¿Cómo influyen las estrategias de gamificación en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de educación superior? A partir de esta pregunta, se plantearon dos objetivos principales.

O1. Comprobar si las estrategias de gamificación inciden en el trabajo colaborativo del estudiantado en un curso de educación superior.

O2. Establecer de qué forma las estrategias de gamificación inciden en el aprendizaje colaborativo del estudiantado en un curso de educación superior.

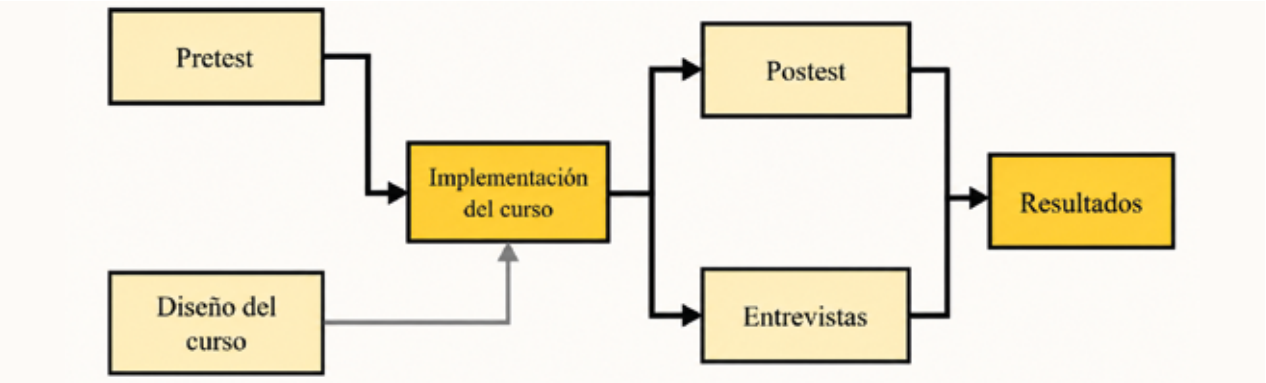
2 Metodología

Partiendo de los objetivos planteados, el estudio se centró en comprobar la incidencia que tienen las estrategias de gamificación en el aprendizaje colaborativo, por lo que se determinó seleccionar una metodología que permitiera integrar técnicas, estrategias y enfoques tanto cuantitativos como cualitativos que permitiera lograr una comprensión profunda y sólida del problema planteado, por lo que se eligió realizar un estudio del tipo cuasiexperimental con apoyo de análisis cualitativo (Forni y Grande, 2020).

El tratamiento empleado consistió en implementar un curso con estrategias de gamificación para estudiantes de nivel superior, quienes al finalizar completaron una encuesta de autopercepción sobre el aprendizaje colaborativo antes de iniciar (pretest) y al finalizar el curso (postest). Adicionalmente, se realizaron entrevistas a aquellos participantes que mostraron una mayor participación durante el proceso. Estas entrevistas complementaron los resultados de la encuesta, proporcionando información cualitativa adicional.

En la figura 1 se presenta el esquema seguido para el desarrollo de la investigación, ilustrando los pasos del proceso y la relación entre los métodos empleados.

Figura 1. *Esquema empleado en la investigación*



Nota. Elaboración propia.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

2.1 Diseño del Curso

El curso utilizado para el tratamiento fue "Investigación documental", que pertenece a un plan de estudios oficial de nivel superior, con una duración total de 104 horas, distribuidas en modalidad presencial y a distancia, lo que Adukaite et al. (2017) clasifican como blended learning o b-learning. El curso estuvo organizado en tres unidades, y al final se debe entregar un proyecto de investigación grupal.

Para la realización del diseño instruccional, se empleó un Evento de Aprendizaje Interactivo (ILE) de gamificación (Kapp, 2012), donde se integraron dinámicas, mecánicas y componentes del tipo interactivos (Werbach y Hunter, 2020). El ILE fue diseñado con el propósito principal de lograr la participación y la colaboración permanente entre estudiantes durante el curso. La estrategia general del curso fue realizada a través de la tríada PET (PBL) que se refiere al uso de Puntos, Emblemas y Tablas de clasificación Werbach y Hunter (2020) consideran estas mecánicas como esenciales para implementar gamificación, adicionalmente se emplearon otras mecánicas emergentes como la narrativa y las recompensas (Lang y Song, 2025).

La temática del curso y contexto para el estudiantado fue de emplear elementos de fantasía medieval con el fin de crear un entorno más inmersivo y atractivo. Adicionalmente se modificaron algunos términos y elementos clave del curso sustituyéndolos por expresiones vinculadas a la temática (Kapp, 2012), por ejemplo, en lugar de "Tareas", se empleó el término "Misiones", en lugar de decir "Evaluación", se sustituyó por "Nivel", "Puntos de Calificación" por "Diamantes". También se atendió el diseño de los materiales y en la plataforma educativa en línea empleando una estética medieval que complementara los elementos visuales, auditivos y contextuales declarado en el curso.

En el caso de las Misiones, estas fueron diseñadas bajo un enfoque de problemas, que debían resolverse de forma colaborativa. Además, la finalización de los niveles era necesario demostrarlo con evidencias de trabajo en equipo, ya sea mediante un dossier de aprendizaje o bien, en un foro de seguimiento por equipo. En cuanto a la asignación de Diamantes, estos se otorgaban de acuerdo con la complejidad de cada Misión. Adicionalmente, con el fin de lograr un equilibrio entre lo entretenido de los videojuegos y las responsabilidades académicas declaradas en los reglamentos y normativas aplicables en los programas educativos mexicanos, se elaboró una tabla de equivalencias de Diamantes y el Puntaje de Calificación, siguiendo los criterios de Kingsley y Grabner-Hagen (2018).

Por ser un curso b-learning diseñado con estrategias de gamificación y que emplea como narrativa temática medieval, se tomó la decisión de utilizar la plataforma Classcraft para mejorar la experiencia y permitir al estudiantado a trabajar en un entorno en línea, con elementos visuales y estáticas de acuerdo con la temática y que sientan el entorno como si fuera un videojuego. En el caso de los elementos de diseño adicional que no interferían en el curso, como personajes, monedas, poderes, salud y mascotas, entre otros, fueron incluidos para lograr experiencias inmersivas y de motivación que abonó al proceso de aprendizaje innovador (Sandoval y Lamb, 2023). El ILE tuvo una estructura donde era necesario que los estudiantes completaran Misiones en equipo para desbloquear nuevos Niveles, fomentando así un sentido de progresión y logro (Kapp, 2012; Werbach y Hunter, 2020).

El trabajo del profesor consistió en supervisar los avances de los estudiantes a través de foros de discusión, sesiones en línea por videoconferencia, mensajes en aplicaciones de mensajería instantánea y asesorías presenciales. Durante el desarrollo de las misiones, se realizaron revisiones periódicas, tanto de manera sincrónica como asincrónica con cada equipo. Aunque el profesor se abstuvo de intervenir en las dinámicas internas de los equipos, incluidos los conflictos y acuerdos generados, mantuvo una comunicación constante y brindó retroalimentación permanente. Esto permitió a los estudiantes gestionar su propio aprendizaje y resolver problemas de forma autónoma.

2.2 Participantes

En el curso participaron 128 estudiantes de nivel superior, matriculados en la institución donde se llevó la investigación. La técnica de muestreo elegida fue la probabilística por conveniencia (Golzar et al., 2022) debido a que participación fue de manera voluntaria. Los participantes fueron distribuidos de forma aleatoria en cuatro grupos: A (29 estudiantes), B (34), C (32) y D (33). El 82 % de los participantes

fueron mujeres y las edades de todos eran de 29 a 33 años. En cada grupo, se solicitó que formaran equipos de trabajo de cuatro a cinco integrantes para la realización de las actividades.

2.3 Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Para la obtención de los datos cuantitativos, se utilizó la encuesta COLLES (Taylor y Maor, 2000) para evaluar el entorno de aprendizaje constructivista y el aprendizaje colaborativo en línea (Sulisboro y Santyasa, 2018) con el fin de medir la incidencia de las estrategias de gamificación en el aprendizaje colaborativo en el estudiantado. Este instrumento es de reconocida validez y confiabilidad en contextos educativos mediados por tecnologías, como lo demuestran las investigaciones de Azhari et al. (2020), Kumar et al. (2022) y Rivero (2018) que muestran la confiabilidad del instrumento con valores alfa de Cronbach entre 0.80 y 0.90, lo que indica una buena consistencia interna.

El cuestionario consta de 24 ítems distribuidos en seis dimensiones del aprendizaje colaborativo: *Relevancia, Pensamiento Reflexivo, Interacción, Apoyo del Tutor, Apoyo de los Compañeros e Interpretación*, permitiendo una autoevaluación del desempeño en un entorno de aprendizaje colaborativo (Dougiamas y Taylor, 2014), cabe señalar que estas dimensiones se relacionan con los objetivos planteados en la investigación porque miden la participación e interacción del estudiantado, en su percepción con el docente, en el nivel de significancia de las actividades, así como la importancia de los contenidos del curso y la forma en cómo se logran mediante las estrategias de gamificación. El COLLES fue administrado al inicio y al final del curso a manera de pretest y postest, en el período julio-agosto de 2024 empleando la herramienta de formularios de Google Forms para su distribución digital. En la encuesta solo se pidió al estudiantado que respondieran a los ítems y no se incluyó ninguna pregunta que pudiera identificar al participante ni a la institución de procedencia.

Para obtener los datos cualitativos, se llevaron a cabo entrevistas individuales semiestructuradas mediante un guion de ocho preguntas abiertas que permitió explorar las respuestas a profundidad e identificar el nivel de colaboración y compromiso entre los miembros de los equipos, además de determinar si las estrategias de gamificación empleadas fueron importantes en el aprendizaje colaborativo en sus equipos. Las preguntas que se diseñaron estuvieron sometidas a un proceso de validación por un panel de diez expertos en educación, aprendizaje colaborativo y estrategias innovadoras en el aula, lo que aseguró validez y concordancia (Schwartz y Lederman, 2008).

La estrategia de selección de participantes para identificar a los informantes clave (Moka et al., 2021) que serían entrevistados se llevó a cabo mediante criterios tales como su nivel de involucramiento con el equipo, la disposición para el trabajo, su desenvolvimiento proactivo durante las actividades, el tiempo dedicado al uso de la plataforma, el desarrollo de su personaje en el curso, así como su capacidad para comunicarse y colaborar. El instructor seleccionó a aquellos participantes que cumplían con todos los criterios establecidos. Finalmente, fueron elegidos cuatro informantes clave, uno de cada grupo, a quienes se les asignó un seudónimo para preservar el anonimato durante las entrevistas. Los nombres elegidos fueron: Jesús, Carlos, Mariana y Carolina.

2.4 Procesamiento de los datos

Las respuestas del instrumento COLLES se integraron en una base de datos para su análisis. Se realizó una comparación de medias entre el pretest y el postest mediante una prueba *t* para muestras relacionadas en las seis dimensiones. Cuando los valores $t > 1$ y $p < .05$, se consideró que existen diferencias significativas (Rubio-Hurtado y Berlanga-Silvente, 2012). Además, se empleó la prueba *H* de Kruskal-Wallis para comparar las medias entre los grupos, tanto de forma general como en las dimensiones de la encuesta COLLES (van der Linden, 2022). El análisis de los datos se utilizó el software SPSS versión 22.

Por otra parte, las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas a archivos de texto. A partir de estas transcripciones, se realizó una codificación inductiva siguiendo la metodología de Corbin y Strauss (2008). Los códigos obtenidos se agruparon y relacionaron, con el propósito de generar categorías (Palacios, 2021), finalmente se eligieron las categorías principales que explicaran los hallazgos encontrados en las entrevistas. Para la codificación, agrupación y categorización de la información, se utilizó el software ATLAS.TI versión 25.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

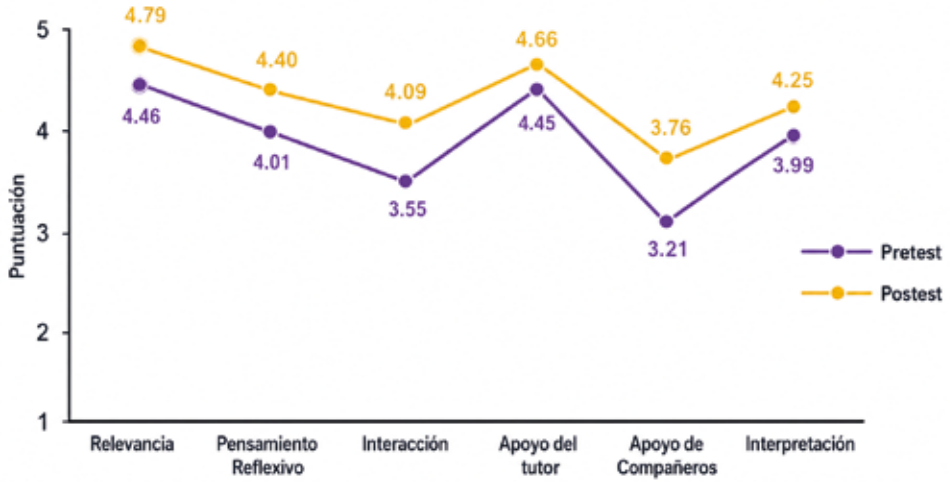
3. Resultados

A partir de los procedimientos descritos en la sección anterior, se presentan los principales hallazgos derivados del análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.

3.1 Datos cuantitativos

Se observó que las medias de las dimensiones evaluadas en la encuesta COLLES aumentaron del pretest al postest, lo que indica una mejora general de la intervención con estrategias de gamificación desde el punto de vista de los participantes como se aprecia en la figura 2.

Figura 2. *Medias de las dimensiones de la encuesta COLLES*



Nota. Elaboración propia.

Se destaca que la dimensión de *Apoyo de los Compañeros* presentó el mayor impacto entre el pretest y el postest lo que sugiere un notable trabajo entre los equipos durante el curso. En el caso de la dimensión *Apoyo del Tutor* tuvo los valores más altos (Pretest~4.45 y Postest~4.66), lo que confirmó que el docente estuvo atento al estudiantado a lo largo del curso. Y la dimensión de *Interacción* tuvo la mayor diferencia entre el pre y el postest lo que indica que el curso aumentó la percepción del estudiantado en el nivel de participación y comunicación entre los participantes.

Para cada una de las dimensiones, se realizó una prueba *t* comparando los resultados del pretest y postest. Adicionalmente, se calculó el tamaño del efecto utilizando la *d* de Cohen (Lovakov y Agadullina, 2021). Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. *Análisis del pretest y postest de cada dimensión*

Dimensión	Δ pos-pre	ds pretest	ds postest	t	p	d
Relevancia	.33203	0.489	0.328	5.949	.001	0.8
Pensamiento Reflexivo	.39258	0.652	0.539	5.255	.001	0.6
Interacción	.54883	0.942	0.960	4.338	.001	0.5
Apoyo del Tutor	.20898	0.606	0.445	2.963	.004	0.4
Apoyo de los Compañeros	.56055	1.034	1.053	4.372	.001	0.5
Interpretación	.25586	0.670	0.655	2.944	.004	0.3

Nota: Δ=Media, ds= Desviación estándar, d= tamaño del efecto en donde 0.2 pequeño, 0.5 mediano, 0.8 grande.
Elaboración propia.

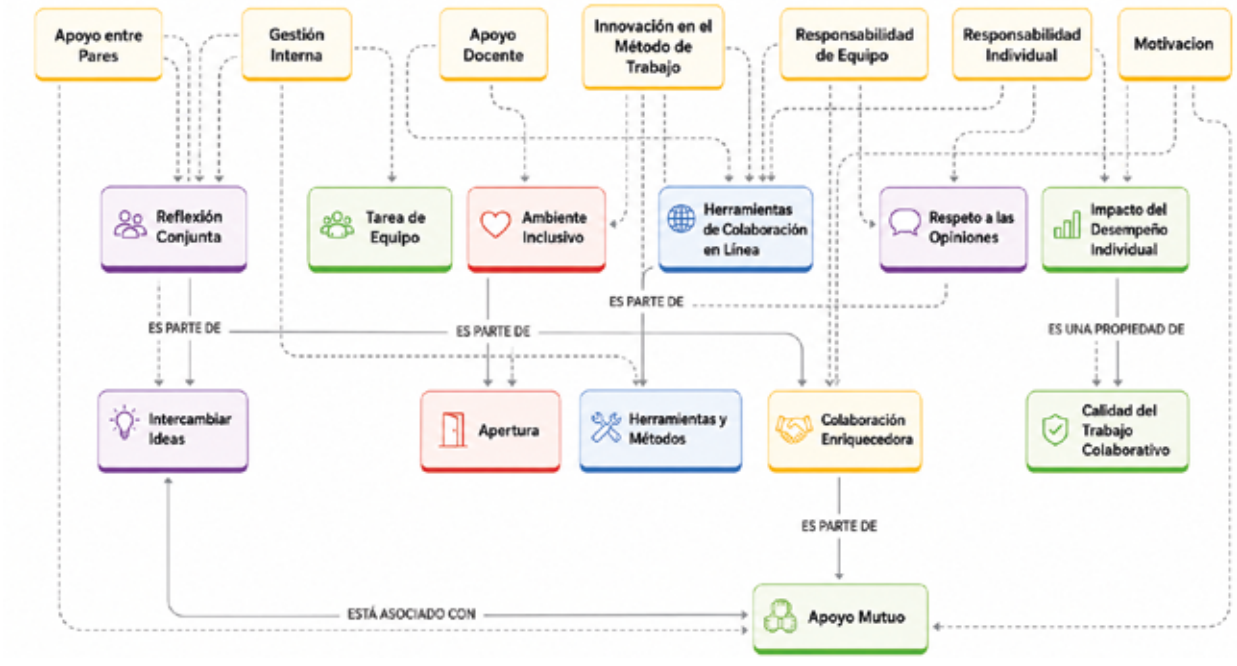
Se observa que todas las dimensiones presentaron un valor $t > 1$ y $p < 0.05$, lo que indica diferencias entre el pretest y el postest. En particular, las dimensiones de *Relevancia* y *Pensamiento Reflexivo* presentaron el mayor tamaño del efecto, posiblemente podría deberse a que en el pretest desconocían cómo sería la dinámica de trabajo durante el curso y que al final pudieron desarrollar el pensamiento crítico e identificar la importancia de los temas. En el caso de las dimensiones *Interacción* y *Apoyo de los Compañeros* tuvieron efectos medianos, lo que sugiere que las estrategias de gamificación sí tuvieron incidencia en las dinámicas de trabajo de los equipos. Finalmente, los efectos menores se obtuvieron en las dimensiones de *Apoyo del tutor* e *Interpretación*, lo que indica que la intervención docente y el proceso de comunicación entre los participantes fue considerado importante desde el principio del curso y se confirmó al finalizar este.

Al comparar los grupos, se observó que los puntajes fueron similares en la mayoría de las dimensiones. Sin embargo, en la dimensión *Apoyo del Tutor* del grupo B mostró diferencias significativas respecto a los demás grupos ($H = 15.126$, $p = .001$). De igual forma se compararon los puntajes obtenidos de acuerdo con el sexo y no se encontraron diferencias entre ambos grupos.

3.2 Datos cualitativos

Con las entrevistas realizadas a los informantes clave se pudo profundizar sobre el impacto generado por las estrategias de gamificación en su aprendizaje colaborativo. En la codificación se identificaron principalmente siete categorías que presentan diversas interrelaciones (ver figura 3). Estas categorías son: *Apoyo entre pares*, *Gestión interna*, *Apoyo Docente*, *Innovación en el Método de Trabajo*, *Responsabilidad de Equipo*, *Responsabilidad Individual* y *Motivación*.

Figura 3. *Mapeo de las categorías y códigos resultantes de las entrevistas*



Nota. Elaboración propia.

Para cada una de estas categorías se realizó el análisis correspondiente, que se presenta a continuación.

3.2.1 Apoyo entre pares

Durante las entrevistas, los participantes manifestaron haber observado apoyo y colaboración

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

entre los miembros de los equipos y entre los diferentes grupos, lo que permitió alcanzar objetivos y metas comunes. Asimismo, destacaron la comunicación constante, especialmente durante la aplicación de Misiones dentro de cada equipo. Los participantes señalaron que esta dinámica les permitió asumir distintos roles a lo largo del curso, lo que les brindó la oportunidad de vivir experiencias de aprendizaje diversas y enriquecedoras. Los informantes coincidieron en que cada integrante de sus equipos aportó habilidades diferentes, favoreciendo la colaboración y la toma de decisiones acertadas. Tanto Jesús como Carolina mencionaron que la existencia de un trabajo en equipo basado en el respeto, la distribución de tareas, el apoyo mutuo y el compromiso de todos los miembros fortaleció la comunicación, tanto dentro de los equipos como entre ellos.

3.2.2 Gestión interna

En las entrevistas, los participantes coincidieron en que hubo acciones impulsadas tanto los líderes como los miembros del equipo para organizarse, lograr una mejor coordinación y buscar el funcionamiento óptimo del grupo, destacando la importancia de la responsabilidad grupal y usar activamente medios digitales de comunicación para realizar las misiones. También se señaló que la habilidad para manejar conflictos y llegar a acuerdos de manera interna, permitieron mejorar las misiones y proyectos asignados. Carlos y Carolina afirmaron que sus compañeros de equipo estaban motivados para colaborar, trabajando juntos en videollamadas y presencialmente a través de los mecanismos que el profesor empleó.

3.2.3 Apoyo docente

Los entrevistados calificaron como positivas las estrategias empleadas por el profesor para fomentar el trabajo en equipo, destacando cómo cada miembro contribuía de manera autónoma, pero siempre bajo la supervisión del docente. Otro aspecto que señalaron fue el enfoque colaborativo permanente, ya que, en su opinión, resultó más entretenido y menos pesado de lo que esperaban. Asimismo, indicaron que la gamificación utilizada representó una experiencia novedosa para ellos, valorándola de forma positiva por la manera en que permitió abordar las actividades en equipo. José y Carlos coincidieron en señalar que la forma en cómo se llevó el curso incentivó el esfuerzo de los equipos, destacando la participación que fueron influenciados por la actitud del docente que los orientó durante las Misiones, al respecto, Carlos comentó: "Lo que me gustó fue que el profesor estuvo al pendiente de todos, preguntaba si había dudas, nos respondía inmediatamente después de mandar la duda, respondía y ayudaba a aclararnos lo que había que hacer".

3.2.4 Innovación del método de trabajo

Otro elemento que los participantes destacaron fue la implementación de una metodología innovadora como lo es la gamificación porque coinciden en señalar que transformó la enseñanza clásica que recibían a una experiencia más atractiva e interesante para ellos, no obstante, manifestaron que desconocían que existiera este tipo de metodologías y que se podía usar para mejorar el aprendizaje. En este sentido, Mariana lo explicó con el siguiente testimonio: "Me parece muy bien que se haga algo diferente en clase, porque no parece que estuviera haciendo trabajo escolar, sino interpretando a un personaje, yo por ejemplo fui una guerrera y para tener algún poder, tenía que desbloquear las Misiones junto con los demás compañeros del equipo".

3.2.5 Responsabilidad individual

Un tema que emergió a partir de las entrevistas fue cómo estas metodologías consideradas como novedosas ayudaban a fortalecer el trabajo colaborativo, pero que de igual forma era necesario asumir la responsabilidad individual para lograr las metas del equipo, además que las diferencias personales, las capacidades y habilidades de quienes integraron los equipos enriquecieron la colaboración y el aprendizaje. También reconocieron que, aunque las obligaciones laborales de algunos integrantes dificultaron la coordinación para hacer reuniones y las Misiones, el compromiso individual permitió finalizarlas en tiempo y forma. Carolina señaló que la implementación de estrategias de gamificación transformó la dinámica de trabajo. Por su parte, Mariana señaló que hubo un esfuerzo considerable de los integrantes de los equipos para la comunicación y la colaboración al interior de los equipos, pero que al final, los resultados fueron satisfactorios.

3.2.6 Responsabilidad de equipo

A partir del tema anterior, los participantes reconocieron que las actividades colaborativas en el curso fomentaron el apoyo mutuo, pero que al emplear la gamificación identificaron el aspecto lúdico de la colaboración y del aprendizaje. En opinión de los participantes, aunque en un principio se dificultó el trabajo grupal, coincidieron que al final hubo una coordinación adecuada y todos se comprometieron con el equipo, a través de estrategias planteadas por el instructor como la escucha activa y respetar las ideas diferentes. Carlos lo manifestó en el siguiente comentario: "yo con mis compañeros llegamos a acuerdos de trabajo en equipo porque notamos algunas fallas al inicio del curso, así todos hablamos y nos comprometimos a trabajar para sacar adelante al equipo para finalizar bien el curso".

3.2.7 Motivación

Este fue un tema recurrente durante las entrevistas, porque se coincidió que el comportamiento de los estudiantes cambió cuando tenían logros tanto grupales como individuales. Identificaron cómo las estrategias de gamificación influyeron en el aprendizaje colaborativo, en su motivación y actitud, encontrando emocionante y estimulante el uso recompensas, además que las misiones y en general el ILE fue relevante para su aprendizaje. El siguiente comentario de Carolina refleja lo anterior: "sí encontré motivación en el curso, porque rompió la rutina y me generó intriga cómo voy a alcanzar los logros con mi equipo. Considero positivo el cambio del enfoque tradicional de tareas y calificaciones por juegos y subir niveles que creo que fomentaron interacción y la motivación entre compañeros". Otro comentario, fue el de Carlos: "cambió mi percepción de la materia, sintiéndome motivado por la competencia y la posibilidad de superarme a mí mismo y con mis compañeros".

4. Discusión y conclusiones

4.1 Discusión

A partir del análisis de los resultados, se identificaron impactos positivos de las estrategias de gamificación en el aprendizaje colaborativo en el estudiantado en un ambiente considerado como b-learning, siendo más notables las diferencias en los resultados de la encuesta COLLES entre el pretest y el postest con efectos que evidencian mejoras consistentes tras el tratamiento, además, con las entrevistas a los informantes clave se confirmaron y profundizaron en los motivos por los cuales se encontraron estos elementos de mejora.

En primer lugar, un elemento clave fue el diseño del curso empleando estrategias de gamificación definidas y mantener un claro equilibrio con las obligaciones escolares, lo que permitió al estudiantado comprender la naturaleza del curso y su propósito, lo que se vio reflejado en los altos puntajes de la encuesta COLLES en el pretest y postest. Lo anterior coincide con los planteamientos de Kapp (2012), Werbach y Hunter (2020), y Grabner-Hagen y Kingsley (2023) quienes señalan que un curso bien diseñado de gamificación detona procesos de motivación y compromiso hacia los objetivos que se planteen en el curso.

En segundo lugar, otro elemento que favoreció un alto nivel de aprendizaje colaborativo fue el compromiso de los participantes por participar en las actividades, si bien en la encuesta se observaron diferencias moderadas entre el Apoyo de Pares e Interacción, fue en las entrevistas donde se confirmaron mediante los testimonios de los informantes clave donde se observó cómo se logró la comunicación, la corresponsabilidad, la resolución conjunta de problemas y el compromiso con los objetivos grupales, aunque no quedaron exentos de dificultades para acordar al interior de sus equipos al momento de realizar su trabajo, coincidiendo con Parlier et al. (2022) y Ertan y Arkün (2022) en relación con la distribución de la carga de trabajo, que en ocasiones fue desigual.

En tercer lugar y fundamental para el éxito del curso y sus objetivos fue el apoyo del profesor, tanto en los resultados cuantitativos como cualitativos se destacó el interés y seguimiento a los equipos, así como la confianza depositada en ellos para resolver las misiones planteadas. Según Campbell et al. (2024), el interés del profesor tiene mayor impacto que el apoyo entre compañeros en un entorno de aprendizaje, más aún, cuando este entorno es mixto, donde la parte virtual es la más difícil de mediar para un docente que en la presencialidad (Ingrisch-Rupp y Symeonidis, 2025). No obstante, la diferencia encontrada en el grupo B con respecto a la dimen-

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

sión de *Apoyo del Tutor* con los demás grupos plantea también conocer las condiciones que influyen como la actitud docente, la calidad de su retroalimentación y la dinámica grupal. Tanto Christopoulos y Mystakidis (2023) como Perez-Aranda et al. (2024) coinciden en que estos elementos influyen directamente en el aprendizaje colaborativo.

Finalmente, los elementos descritos anteriormente fueron indispensables para que las dimensiones de *Relevancia* y *Pensamiento Reflexivo* tuvieran los efectos más grandes, presentes de igual forma en las opiniones de los informantes clave, por lo que el curso tuvo impacto significativo para contar con un entorno propicio para la reflexión colaborativa así como en la construcción de experiencias de aprendizaje más participativas como lo señala Amirthalingam et al. (2023), Qiao et al. (2025) y Guijarro-Romero et al. (2025).

4.2 Conclusiones

Con base en lo anterior, se ha comprobado que las estrategias de gamificación sí tienen incidencia en el trabajo grupal y generan un impacto positivo en el aprendizaje colaborativo, como lo demuestran los resultados del pretest y postest de todas las dimensiones de la encuesta COLLES y por los informantes clave, principalmente en lo referente al pensamiento reflexivo y la relevancia.

En el análisis, los factores que fueron vitales para lograr un aprendizaje colaborativo significativo se encuentran en el diseño del curso con las estrategias de gamificación adecuadas para el tipo de curso, nivel y grado del estudiantado, el compromiso de las y los estudiantes para involucrarse y participar en las actividades de forma grupal teniendo apertura para la reflexión conjunta, el compromiso mutuo y la gestión de conflictos; el docente es un elemento clave para lograr resultados positivos, por lo que debe estar involucrado durante el curso, brindando apoyo y retroalimentación permanente a los grupos para ser un facilitador del proceso de aprendizaje.

4.3 Recomendaciones para trabajos futuros

Se recomienda incorporar estrategias de evaluación adicionales a las ya empleadas en esta investigación, como las pruebas de ejecución máxima, que permitan identificar las destrezas del estudiantado en un entorno colaborativo, tanto presencial como a distancia. Asimismo, se recomienda emplear otros instrumentos para entornos mixtos de aprendizaje y para analizar el uso de la inteligencia artificial (IA), entre otros aspectos. Un elemento fundamental que debe estudiarse con mayor profundidad es la motivación y la forma en que esta incide en el aprendizaje colaborativo. Finalmente, se sugiere ampliar el número de participantes en futuras investigaciones, procurando que pertenezcan al mismo nivel educativo, pero a contextos diferentes, con el fin de identificar patrones que en este estudio no fue posible detectar debido al control ejercido sobre el curso y los participantes.

Referencias bibliográficas

Adukaite, A., Van Zyl, I., Er, Ş. y Cantoni, L. (2017). Teacher perceptions on the use of digital gamified learning in tourism education: The case of South African secondary schools. *Computers & Education*, (111), 172-190. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.008

Alcívar, M. y Chancay, C. (2023). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para la aplicación de la gamificación en el aula de clases. UNESUM-Ciencias. *Revista Científica Multidisciplinaria, 7*(1), 4-16. https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.720

Amirthalingam, S., Ramasamy, S. y Aznal, S. (2023). Gamification through collaborative learning in medical education. *The Asia Pacific Scholar, 8*(3), 45-49. https://doi.org/10.29060/TAPS.2023-8-3/SC2921

Aparicio-Gómez, O.-Y., Ostos-Ortiz, O.-L. y Abadía-García, C. (2024). Convergence between emerging technologies and active methodologies in the university. *Journal of Technology and Science Education, 14*(1), 31. https://doi.org/10.3926/jotse.2508

Azhari, F., Jasmi, N., Abd, M., Mohd, S., Lee, K. y Ming, L. (2020). Students' perceptions about social constructivist learning environment in E-learning. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research, 54*(2), 271-278. https://doi.org/10.5530/ijper.54.2.31

Burchart, M. y Haake, J., (2024) Supporting Collaborative Writing Tasks in Large-Scale Distance Education. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 17*, 1051-1068. https://doi.org/10.1109/TLT.2024.3355791

Campbell, L., Gray, S., Dey, D., Holt, D. y Mulholland, R. (2025). 'Their best interests at heart': exploring influences on student teachers' learning to promote health and wellbeing in the classroom. *Teacher Development, 29*(4), 649-667. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2431574

Christopoulos, A. y Mystakidis, S. (2023). Gamification in Education. *Encyclopedia, 3*(4), 1223-1243. https://doi.org/10.3390/encyclopedia3040089

Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research (3rd ed.): Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781452230153

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. https://doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dewi, I. P., Asnur, L. y Ambiyar. (2023). Gamification: learning outcomes with game elements. En Ambiyar, U. Verawardina y O. Dakhi (eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Technical and Vocational Education and Training (ICTVET 2022)* (Vol. 747, pp. 96-107). Atlantis Press SARL. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-050-3_11

Dewi, S. V. y Wahyu, R. (2026). Metacognitive disparities Among similar learners: A study on learning styles. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 12*(1), 35-53. https://doi.org/10.46328/ijres.5060

Dijkstra, F., Grijpma, J., de la Croix, A., van Schuppen, H., Meeter, M. y Renden, P. (2025). Challenge or threat? A Q-methodological study into nursing students' perceptions on learning to collaborate under stress. *Nurse Education Today, 146*, 106534, https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106534

Dougiamas, M. y Taylor, P. (2014). *Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle.* https://dougiamas.com/archives/herdsa2002/

Du, S., Zhou, W., Wu, D. y Fei, M. (2025). Learning-based collaborative optimization for multi-objective energy-aware distributed assembly blocking flow shop scheduling. *Computers & Industrial Engineering, 206*, 111214. https://doi.org/10.1016/j.cie.2025.111214

Durán, C. y Rosado, A. (2023). Aprendizaje activo e innovación en estudiantes de ingeniería. *Revista colombiana de tecnologías de avanzada, 1*(35), 127–135. https://doi.org/10.24054/rcta.v1i35.52

Elsawah, W. (2025). Exploring the effectiveness of gamification in adult education: A learner-centric qualitative case study in a dubai training context. *International Journal of Educational Research Open, 9*, 100465, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100465

Ertan, K. y Arkün, S. (2022). Gamification design to increase motivation in online learning environments: a systematic review. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7*(2), 151-159. https://doi.org/10.53850/joltida.1020044

Firdaus, F., Fadhli, R. y Abidin, Z. (2023). Promoting collaborative learning in elementary mathematics through the use of gamification flipbooks: a mixed-methods study. *International Journal of Instruction, 16*(4), 987-1008. https://doi.org/10.29333/iji.2023.16454a

Forni, P. y Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología, 82*(1), 159-189. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064

Hicks, N., Millar, R., Girling, L., Cummins, P. y Yamashita, T. (2021). Conducting virtual qualitative interviews with international key informants: insights from a research project. *The Qualitative Report, 26*(9), 2857-2871. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4909

Grabner-Hagen, M. y Kingsley, T. (2023). From badges to boss challenges: Gamification through need-supporting scaffolded design to instruct and motivate elementary learners. *Computers and Education Open, 4*. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2023.100131

Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., Casado-Robles, C. y Viciana, J. (2025). Effect of a gamified-based intermittent teaching unit in Physical Education on schoolchildren's accelerometer-measured weekly physical activity: A cluster-randomized controlled trial. School-fit study. *Revista de Psicodidáctica, 30*(1), 500156. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.500156

Gómez, J., Arias, L., Chiappe, A. y Ortega, E. (2025). Gamifying Learning with AI: A Pathway to 21st-Century Skills. *Journal of Research in Childhood Education, 39*(4), 735-750. https://doi.org/10.1080/02568543.2024.2421974

Golzar, J., Noor, S. y Tajik, O. (2022). Convenience Sampling. *International Journal of Education & Language Studies, 1*(2), 72-77. https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162981

Idoiaga, N., Beloki, N. y Yarritu, I. (2024). Active methodologies in Higher Education: reasons to use them (or not) from the voices of faculty teaching staff. *High Educ., 88*, 919-937. https://doi.org/10.1007/s10734-023-01149-y

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Ingrisch-Rupp, C. y Symeonidis, V. (2025). The multifaceted field of virtual exchanges in teacher education: A Literature Review. *Center for Educational Policy Studies Journal, 15*(1), 59-82. https://doi.org/10.26529/cepsj.1741

Karkoulin, S. (2025). Boosting faculty engagement: the cultural and gender dynamics of gamification in universities. *Cogent Education, 12*(1), 2539216. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2539216

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction.* Pfeiffer.

Kingsley, T. y Grabner-Hagen, M. (2018). Vocabulary by Gamification. *The Reading Teacher, 71*(5), 545-555. https://doi.org/10.1002/trtr.1645

Kumar, J., Richard, R., Osman, S. y Lowrence, K. (2022). Micro-credentials in leveraging emergency remote teaching: The relationship between novice users' insights and identity in Malaysia. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 18. https://doi.org/10.1186/s41239-022-00323-z

Kumar, R. (2026). Value co-creation in AI-influenced management education: Gamification as a relational mechanism. *The International Journal of Management Education, 24*(3). https://doi.org/10.1016/j.ijme.2026.101425

Lan, X. y Song, B. (2025). The more, the merrier? Investigating the distinct and interaction effects of gamification mechanics in corporate sustainability engagement. *Journal of Business Research, 199.* https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2025.115513

Lee, J., Lim, R., Mohamad, F., Chan, K. G. y Mas'ud, F. (2023). Collaborative creativity among undergraduate students as game creators during gamification in a university-wide elective course. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 20*(1). https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol20/iss1/16

Lovakov, A. y Agadullina, E. (2021). Empirically derived guidelines for effect size interpretation in social psychology. *European Journal of Social Psychology, 51*(3), 485-504. https://doi.org/10.1002/ejsp.2752

Maraza-Quispe, B., Choquehuanca-Quispe, W., Rosas-Imán, V. H., Quispe-Flores, L. M., Alcázar-Holguin, M. A., Feliciano-Yucra, G. y Martinez-Lopez, A. C. (2024). Impact of gamification on collaborative learning development: a quantitative experimental approach. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 19*, 51-60. https://doi.org/10.1109/RITA.2024.3368360

Malvasi, V. y Recio-Moreno, D. (2022). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. Alteridad, *17*(1), 50-63. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.04

Martínez, E., Pegalajar, M. y Burgos-Garcia, A. (2023). Active methodologies and curricular sustainability in teacher training. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 24*(6), 1364-1380. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2022-0168

Mendes, D., Lima, M. y Freitas, T. (2022). Gamificación, "No tengo ni idea de lo que es": un estudio en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Alteridad, 17*(1), 12-23. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.01

Palacios, O. (2021). La teoría fundamentada: Origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios Sociales, 22.* https://doi.org/10.55555/IS.22.332

Parlier, T., Rocconi, L., Skolits, G. y Davidson, C. (2022). The effect of learning community participation on community college students' perceptions of learning gains and engagement. *Community College Journal of Research and Practice, 46*(4), 272-283. https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1852983

Li, C., Memmert, D. y Sang, G. (2026) Flowing toward toughness: serial mediation of flow and mental toughness in gamified XR soccer instruction. *Front. Psychol. 17*, 1731891. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1731891

Perez-Aranda, J., Medina-Claros, S. y Urrestarazu-Capellán, R. (2024). Effects of a collaborative and gamified online learning methodology on class and test emotions. *Education and Information Technologies, 29*(2), 1823-1855. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11879-2

Prieto-Andreu, J. (2024). Cómo evitar efectos negativos al gamificar en educación: revisión panorámica y aproximación heurística hacia un modelo instruccional. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14*(2), 244-266. https://doi.org/10.17583/remie.11765

Qiao, S., Yeung, S., Shen, X., Leung, T., Ng, T. y Chu, S. (2024). How competitive, cooperative, and collaborative gamification impacts student learning and engagement—Language Learning and Technology. *Language Learning & Technology, 28*(1), 1-19.

Restrepo-Tamayo, L., Gasca-Hurtado, G., Machuca-Villegas, L. y Morillo-Puente, S. (2025) Relationship between gamification elements and social and human factors using the simple additive weighting method. *PLoS ONE 20*(4): e0320419. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0320419

Rivero, M. (2018). Percepción estudiantil sobre la calidad de un ambiente de aprendizaje mixto apoya-

do por Moodle. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación, 53*, 193-205. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.13

Rubio-Hurtado, M. y Berlanga-Silvente, V. (2012). Com aplicar les proves paramètriques bivariades t de Student i ANOVA en SPSS. Cas pràctic. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5*(2), Article 2. https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527

Sandoval, S. y Lamb, J. A. (2023). Gamification: the experiences of International Baccalaureate (IB) Teachers shared. *International Journal of Technology in Education, 6*(2), 187–202. https://doi.org/10.46328/ijte.375

Schwartz, R. y Lederman, N. (2008). What scientists say: scientists' views of nature of science and relation to science context. *International Journal of Science Education, 30*(6), 727-771. https://doi.org/10.1080/09500690701225801

Shilling, T., Thayer, J., Coria-Navia, A. y Ferguson, H. (2023). Student preferences for active learning and their beliefs, experiences, and knowledge. *Teaching and Learning in Communication Sciences & Disorders, 7*(2). https://doi.org/10.30707/TLCSD7.2.1690393489.74901

Suaco, T., Mangaliag, A. y Gadgad, M. (2023). Collaborative summative assessment: means for enduring learning and attainment of 21st Century skills in the online platform. *Journal of Education and Learning, 12*(1), 118. https://doi.org/10.5539/jel.v12n1p118

Sulisboro, D. y Santyasa, W. (2018). Maximize the mobile learning interaction through project-based learning activities. *Educational Research and Reviews, 13*(5), 144-149. https://doi.org/10.5897/ERR2018.3463

Tafur-Méndez, F., Almao-Malvacias, V. y Zambrano-Chamba, M. (2023). Conocimiento sobre la gamificación como técnica para reforzar el aprendizaje en la educación superior. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(3), 209-218. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3.1628

Taylor, P. y Maor, D. (2000). *Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist online learning environment survey*. 9th Annual Teaching Learning Forum. https://bit.ly/3LLalNs

Tupthong, K. y Chatwattana, P. (2025). Architecture of the micro-learning platform mixed with gamification via metaverse to promote creative problem-solving Skills. *Higher Education Studies, 15*(1), 150-159, https://doi.org/10.5539/hes.v15n1p150

Tsang, Y., Man, C., Wu, C. y Li, Y. (2024) gamified blockchain education in experiential learning: an analysis of students' cognitive well-being. *IEEE Transactions on Education, 67*(4), 620-628, https://doi.org/10.1109/TE.2024.3395617

van der Linden, W. (2022). Two statistical tests for the detection of item compromise. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 47*(4), 485-504. https://doi.org/10.3102/10769986221094789

Wang, W., Wang, X., Li, S., Ma, T., Poni, M. y Sun, H. (2024). The relationship between emotional interaction and learning engagement in online collaborative learning: Moderated mediating effect. *Psychology in the Schools, 61*(4), 1549-1564. https://doi.org/10.1002/pits.23125

Werbach, K. y Hunter, D. (2020). *For the win, revised and updated edition: the power of gamification and game thinking in business, education, government, and social impact*. Wharton School Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv2hdrfsm

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Dr. William Reyes-Cabrera	Conceptualización, metodología, curación de datos, software, escritura.
Dra. Samia Imán-May	Análisis formal, investigación, validación, escritura borrador original.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autoría DECLARA que, la elaboración del artículo *Gamificación y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación superior*, se hizo uso de la herramienta de IA del programa ATLAS.TI para codificar y analizar las entrevistas, generando la relación de códigos, esto se puede ver en la sección de resultados en el apartado 3.2 de datos cualitativos.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 291-305
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.09

Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas

Good practices in the organization of inclusive support in schools

Javier Abellán Rubio es contratado predoctoral FPI de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (javier.abellanr@um.es) (https://orcid.org/0000-0002-8078-9472)
Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez es profesora-investigadora de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (parnaiz@um.es) (https://orcid.org/0000-0002-0839-891X)
Dr. Salvador Alcaraz es profesor-investigador de la Universidad de Murcia (España) (https://ror.org/03p3aeb86) (sag@um.es) (https://orcid.org/0000-0001-8590-8912)

Recibido: 30/09/2025 / **Revisado:** 10/06/2026 / **Aceptado:** 15/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

Los sistemas de apoyo inclusivos son una pieza angular de las escuelas, capaces de impulsar transformaciones sustanciales y profundas en las políticas, culturas y prácticas educativas. El objetivo general de este estudio es analizar las buenas prácticas en la organización de los sistemas de apoyo educativo que favorecen la inclusión de todo el alumnado en las aulas ordinarias de educación primaria desde las voces de la comunidad educativa. Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter inductivo. Han participado 329 profesionales involucrados en la organización de los sistemas de apoyo educativo de 25 centros de Educación Primaria. Para la obtención de la información, se empleó la entrevista semiestructurada. Se siguió un proceso de análisis cualitativo de contenido a través del software ATLAS.ti 25. Los resultados evidencian que la organización efectiva de los sistemas de apoyo inclusivos requiere una planificación clara que defina la inclusión dentro del centro, fundamentada en un análisis integral de las barreras existentes. Se destaca la necesidad de que el profesorado generalista y el de apoyo programen de forma conjunta, basándose en objetivos de mejora consensuados. Además, las prácticas propuestas por los profesionales incluyen la creación de protocolos de intervención ante las barreras detectadas, co-enseñanza, la priorización curricular, los agrupamientos flexibles y las metodologías activas, consideradas esenciales para optimizar la organización y funcionamiento de los sistemas de apoyo educativo en los centros analizados.

Palabras clave: educación inclusiva, apoyos inclusivos, educación primaria, innovación educativa, co-enseñanza, metodologías activas.

Abstract

Inclusive support systems are a cornerstone of schools, capable of driving substantial and far-reaching changes in educational policies, cultures and practices. The overall aim of this study is to analyse good practices in the organisation of educational support systems that promote the inclusion of all pupils in mainstream primary school classrooms, based on the views of the educational community. This research is conducted using an inductive qualitative approach. A total of 329 professionals involved in the organisation of educational support systems across 25 primary schools participated in the study. Semi-structured interviews were used to gather the data. A qualitative content analysis was carried out using ATLAS.ti 25 software. The results show that the effective organisation of inclusive support systems requires clear planning that defines inclusion within the school, based on a comprehensive analysis of existing barriers. The need for mainstream and support staff to plan jointly, based on agreed improvement objectives, is highlighted. Furthermore, the practices proposed by the professionals include the creation of intervention protocols to address the identified barriers, co-teaching, curriculum prioritisation, flexible grouping and active methodologies, which are considered essential for optimising the organisation and functioning of educational support systems in the schools analysed.

Keywords: inclusive education, inclusive supports, primary education, educational innovation, co-teaching, active methodologies.

Forma sugerida de citar (APA): Abellán-Rubio, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz, S. (2026). Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas. *Alteridad, 21*(2), 291-305. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.09

1. Introducción

La educación inclusiva es el timón que guía la transformación de los sistemas educativos hacia procesos de enseñanza-aprendizaje que proporcionen acogida y bienestar a todos los estudiantes (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; Walton, 2025). En el Objetivo 4 de la Agenda 2030, 117 países de las Naciones Unidas se comprometieron a promover tantas reformas educativas como fuesen necesarias, con el objetivo de lograr una educación inclusiva para todo el alumnado (UNESCO, 2017). Indudablemente, este proceso requiere la identificación y la eliminación de las barreras presentes en las escuelas que impiden la plena presencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en las aulas ordinarias (Ainscow, 2021; UNESCO, 2023). En España y en otros países europeos han proliferado medidas y actuaciones específicas para atender a la diversidad, con el objetivo de dar respuesta a sus características diferenciales (Arnaiz-Sánchez et al., 2019). Sin embargo, muchas veces estas medidas producen la segregación de estudiantes en centros, aulas o programas separados (De la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026), ya que se crean entornos especiales para llevarlas a cabo, que no aseguran los principios de equidad y de inclusión (Norwich, 2023).

Un ejemplo de ello se plantea en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOMLOE, 2020), que sigue considerando con necesidades educativas especiales, a los "alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria" (art. 71.2.). En la Región de Murcia, donde se ha llevado a cabo la presente investigación, dichas necesidades, "asociadas a condiciones personales de discapacidad y con necesidades de apoyo extenso y generalizado, que requieran recursos humanos y materiales específicos", determinan que el alumnado se escolarice en centros de educación especial cuando sus "necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios" (Decreto 359/2009 por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, 2009, art. 26).

En este escenario, entre los numerosos desafíos que afronta la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias, los sistemas de apoyo educativo se conciben como un elemento transformador de las escuelas (De La Torre y Martín, 2024). Suponen una pieza angular de la planificación, la programación y una organización de los centros capaz de orquestar todas las medidas, estrategias y recursos para la supresión de las barreras de participación y aprendizaje del alumnado (De Boer y Kuijper, 2021; Wermke y Beck, 2025).

El sistema de apoyo de un centro representa una comunidad de aprendizaje que potencia la participación y la interacción en las aulas ordinarias (Flecha et al., 2024; Redondo et al., 2025). Ello, sumado a la puesta en práctica de agrupamientos inclusivos y flexibles, favorece respuestas educativas inclusivas en las aulas ordinarias que adecuan las programaciones didácticas a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Alvídrez y Elías, 2024; Orlandini y Panzavolta, 2025). Desde esta perspectiva, el uso de metodologías activas, como el trabajo en parejas o en equipo, permite que el alumnado vaya adquiriendo progresivamente autonomía sin la intervención directa del docente (Schmidt y Thygesen, 2024). Como exponen Keles et al. (2024), el apoyo es más beneficioso para el desarrollo integral del estudiante cuando se enfoca hacia su aprendizaje, su socialización y su desarrollo socioemocional, habiéndose comprobado que la creación de proyectos y planes de convivencia inclusivos generan compromiso con el aprendizaje y el sentimiento de comunidad y pertenencia (Shahzad et al., 2025). De igual forma, la colaboración con la familia es clave para generar proyectos de convivencia inclusivos en el centro (Cortés-González et al., 2025).

El estudio realizado por Sanahuja et al. (2022) demuestra que no existe un modelo de apoyo único, válido para todos los contextos, dado que existen múltiples factores que lo condicionan. Por tanto, cada escuela debe definir sus estrategias de apoyo en función del contexto particular y de las creencias compartidas acerca del significado de la inclusión educativa. Desde esta premisa, Ketikidou y Saiti (2025) y Redondo-Sama et al. (2025) aluden a la importancia de definir el concepto de inclusión en el centro y de construir una línea de trabajo clara y con valores afines al ideario inclusivo, compartidos por toda la comunidad educativa. Para definir la inclusión, Arnaiz-Sánchez et al. (2019) señalan que las escuelas deben someterse a procesos de autoevaluación que descubran tanto las barreras que dificultan la inclusión como sus facilitadores.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

A este respecto, García et al. (2025) proponen tres fases en el análisis, definición e implementación de una línea de trabajo inclusiva en las escuelas: sensibilización, planificación-ejecución y evaluación. A su vez, Soldevila et al. (2025) abogan por establecer durante este proceso un diálogo y una coordinación entre la comunidad educativa que cree una cultura democrática (Alcaraz et al., 2026), que considere las voces de todos, especialmente del alumnado, ya que este muchas veces afronta las mayores barreras, en opinión de Messiou (2019). Por consiguiente, contar con las voces de los estudiantes, para analizar sus necesidades y preferencias, mejora el clima de aula y favorece una dinámica de trabajo positiva y colaborativa que posibilita el desarrollo de un ethos y una cultura inclusiva (De Boer y Kuijper, 2021).

En palabras de Abellán et al. (2021), un sistema de apoyo comienza por la construcción de una comunidad colaborativa, puesto que la colaboración es el epicentro de los proyectos inclusivos. Bajo esta premisa, los docentes regulares y de apoyo han de colaborar para implementar prácticas inclusivas en las aulas ordinarias que lleguen a todos (Lakkala et al., 2021; Margas, 2023). Esto obliga al docente de apoyo a no poner el foco de atención en los estudiantes que presentan mayores dificultades, sino en el apoyo al docente y al aula en su conjunto, planificando, diseñando y organizando juntos. Este cambio de rol requiere un replanteamiento de las responsabilidades y de las funciones del perfil profesional del profesorado de apoyo, a través de un compromiso compartido entre docentes, que dé respuesta a todos los estudiantes. Como revelan diversos estudios (Abellán et al., 2022; Rönn et al., 2024; Simón et al., 2024; Torralba et al., 2025), la co-enseñanza fomenta una mayor inclusión en el grupo de iguales, puesto que no se centra en realizar actividades diferenciadas a estudiantes concretos, sino que favorece la autonomía del alumnado, mejora el clima escolar, la convivencia y la cohesión grupal.

Este planteamiento requiere un cambio organizativo que logre movilizar los recursos necesarios hacia las aulas ordinarias (Arostegui et al., 2023). También un planteamiento flexible de tiempos y espacios en los sistemas de apoyo mediante el trabajo colaborativo y la planificación, que genere políticas y programaciones de apoyo (Sanahuja et al., 2022). Asimismo, no conviene olvidar que los apoyos que se realizan en los centros se deben revisar para reflexionar y evaluar las acciones ejercidas y los objetivos logrados (Simón et al., 2024). Precisamente, el estudio de Tejeiro (2024) muestra que llevar un registro de las actuaciones de apoyo en los centros permite una mejor organización y control de la evolución de los estudiantes, la reorganización de los recursos y el establecimiento de mejoras continuas en los procesos educativos.

A partir de lo planteado, el objetivo general del presente estudio es analizar las buenas prácticas en la organización de los sistemas de apoyo educativo que favorecen la inclusión de todo el alumnado en las aulas ordinarias de educación primaria desde las voces de la comunidad educativa.

De este objetivo general se derivan dos objetivos específicos:

1) Describir los elementos organizativos que favorecen la creación de sistemas de apoyo inclusivo.
2) Establecer propuestas de organización que aseguren la construcción de sistemas de apoyo inclusivo.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

De acuerdo con la naturaleza de los datos, este estudio sigue un diseño metodológico de corte cualitativo, fundamentado en un paradigma de investigación interpretativo con carácter inductivo. Este enfoque es coherente con lo planteado por Flick (2018), que sostiene que la investigación cualitativa busca comprender significados y procesos sociales desde las perspectivas de los participantes. Así, el paradigma interpretativo resulta especialmente adecuado para analizar fenómenos educativos complejos, como la inclusión educativa, al centrarse en las experiencias, percepciones y significados que los actores atribuyen a sus prácticas y contextos.

2.2 Participantes

En este estudio participaron un total de 329 agentes de la comunidad educativa pertenecientes a 25 centros educativos de la Región de Murcia —12 centros ordinarios de educación primaria y 13 centros de educación especial— ,así como nueve Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales de la Región de Murcia (ver tabla 1).

Tabla 1. *Datos sociodemográficos y porcentajes*

Etapa educativa	
Primaria	25 (100 %)
Modalidad de escolarización	
Centros ordinarios	12 (48 %)
Centros de educación especial	13 (52 %)
Total	25 centros (100 %)
Tipo de centro	
Público	19 (76 %)
Concertado	6 (24 %)
Total	25 centros (100 %)
Perfil profesional	
Equipo directivo	42 (12,8 %)
Profesorado regular	70 (21,3 %)
Profesorado de apoyo	36 (10,9 %)
Orientadores	27 (8,2 %)
Familias	55 (16,7 %)
Estudiantes	67 (20,4 %)
Auxiliar Técnico Educativo	23 (7,0 %)
Asociaciones	9 (2,7 %)
Total	329 participantes (100 %)

Para la selección de la muestra, se optó por un procedimiento de muestreo intencionado acorde con los objetivos del estudio. Se envió una carta de invitación personal a 27 centros y se contactó telefónicamente con ellos por parte de los diferentes miembros del equipo investigador. De los 27 centros, dos declinaron la invitación, quedando 25 centros finalmente.

La selección intencionada de la muestra tuvo en cuenta dos criterios: (1) ser un centro educativo de educación primaria situado en la misma área geográfica que el centro de educación especial de referencia, (2) poseer un Aula Abierta Especializada y (3) contar con, al menos, un estudiante escolarizado en el centro que, atendiendo al Artículo 71.2 del Decreto 359/2009, sea considerado con necesidades de apoyo extenso y generalizado, y requiera de recursos humanos y materiales específicos. Se procuró contar con la participación de profesionales que, aunque pertenecieran a la misma etapa educativa, presentasen características heterogéneas con relación al perfil profesional, la titularidad del centro y la situación geográfica.

2.3 Técnicas de recogida de información

Para la recogida de datos se optó por la entrevista semiestructurada y la entrevista grupal, consideradas como técnicas idóneas para explorar en profundidad las percepciones y significados construidos por los participantes dentro de sus contextos educativos. La entrevista permite obtener información matizada sobre experiencias personales, valores e interpretaciones asociadas al entorno social y educativo que permite acceder a la perspectiva individual de los participantes.

Se realizaron un total de 209 entrevistas individuales a 25 centros educativos (ver tabla 2). Las entrevistas se llevaron a cabo de manera presencial y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos. La información se registró a través de grabaciones de audio que posteriormente fueron transcritas.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Tabla 2. *Entrevistas individuales y grupales realizadas en el estudio*

Colectivo	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	Total de participantes entrevistados
Equipo directivo	38	2	42
Profesorado regular	50	4	70
Profesorado de apoyo	28	2	36
Orientadores	22	1	27
Familias	55	0	55
Estudiantes	35	8	67
Auxiliar Técnico Educativo	18	1	23
Asociaciones	9	0	9
Total	209	18	329

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada (anexo 1) con preguntas sobre la organización de los sistemas de apoyo educativo. Algunos ejemplos son: ¿Cómo se planifica el sistema de apoyo educativo en su centro? ¿Cómo se organiza el sistema de apoyo educativo? ¿Cómo se coordina el profesorado de apoyo y el profesorado regular en el sistema de apoyo educativo? Menciona tres prioridades de acción para la inclusión educativa en las aulas ordinarias del alumnado que requiere atención muy personalizada

Dicho guion fue validado por el juicio de cuatro expertos del equipo de investigación (Grupo Oculto por Revisión por Pares). Establecidos los cambios, se dio por validado el guion de la entrevista que se presenta cuando se estableció la equivalencia entre los objetivos de la investigación y las preguntas planteadas (Robles y Rojas, 2015).

2.4 Plan de análisis de datos

Para el tratamiento de la información recopilada, se realizó, en primer lugar, la transcripción literal de todas las entrevistas efectuadas durante el proceso de recogida de información. Posteriormente, las transcripciones se organizaron en documentos independientes en formato Word. Una vez finalizado este proceso, todo el material fue incorporado a un proyecto creado en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti, versión 25 para Windows, herramienta que facilitó la organización, codificación y análisis de los datos.

El análisis se desarrolló siguiendo los principios del análisis de contenido cualitativo (Vives y Hamii, 2021). En una primera fase, se realizó una lectura exhaustiva de las transcripciones con el propósito de familiarizarse con el contenido y obtener una visión global de los discursos de los participantes. Seguidamente, se llevó a cabo un proceso de codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 1998), identificando unidades de significado relevantes relacionadas con los objetivos de la investigación. Estas unidades fueron agrupadas progresivamente en códigos provisionales que permitieron organizar la información emergente.

En una segunda fase, los códigos iniciales fueron revisados, comparados y refinados mediante un proceso constante de contraste entre entrevistas. Este procedimiento permitió agrupar códigos conceptualmente relacionados en categorías más amplias, dando lugar al sistema definitivo de categorías utilizado en el estudio, Por tanto, el libro de códigos se construyó mediante un procedimiento inductivo, de modo que las categorías emergieron de los datos y no de un marco categorial previamente establecido.

Con el fin de garantizar la consistencia y la credibilidad del proceso analítico, se aplicó una estrategia de triangulación entre investigadores (Latorre et al., 2005). Tres miembros del equipo investigador participaron de forma independiente en la revisión de las transcripciones y en la asignación inicial de códigos. Posteriormente, se realizaron reuniones de contraste para comparar las codificaciones efectuadas, discutir posibles discrepancias interpretativas y consensuar la definición operativa de cada uno de los códigos y subcódigos emergentes. Este proceso permitió depurar el sistema de categorías y aumentar

la coherencia en la clasificación de las citas a lo largo de todo el análisis.

Asimismo, durante la fase de interpretación, se elaboraron redes semánticas mediante ATLAS.ti con el objetivo de representar visualmente las relaciones existentes entre categorías, códigos, subcódigos y citas. Estas redes facilitaron la identificación de patrones, conexiones conceptuales y elementos recurrentes en los discursos de los participantes, contribuyendo a una comprensión más profunda de los fenómenos analizados.

Como resultado del proceso analítico se identificaron 121 citas relevantes, que fueron codificadas y agrupadas en función de su contenido temático. Estas evidencias constituyeron la base para la formulación de propuestas orientadas a la mejora de la organización de los sistemas de apoyo educativo y al desarrollo de prácticas más inclusivas en los centros ordinarios de Educación Primaria.

A continuación, se presenta el libro de categorías y códigos utilizado durante el proceso de reducción, organización y clasificación de la información (tabla 3).

Tabla 3. *Libro de categorías y códigos empleados para el análisis de la información*

Categoría 1. Elementos organizativos para la creación de apoyos inclusivos	
Códigos	Subcódigos
Código 1. Planificación del apoyo inclusivo (Plan_apoyo)	(Plan_apoyo_Evaluación inicial) Evaluación inicial de los estudiantes para conocer las necesidades y características de las aulas
	(Plan_apoyo_Programación objetivos) Programación de objetivos de mejora para los estudiantes resultante de la evaluación inicial
	(Plan_apoyo_Planificación didáctica) Planificación didáctica de aula en función de las necesidades y los objetivos de mejora por estudiante
	(Plan_apoyo_Revisión objetivos) Revisión periódica del cumplimiento de los objetivos de mejora
Código 2. Gestión de recursos en el apoyo inclusivo (Gestión_apoyo)	(Gestión_apoyo_Distribución de recursos) Distribución de los recursos del centro en función de las necesidades y los objetivos de mejora
	(Gestión_apoyo_Organización profesorado) Organización del profesorado en función de las necesidades y características de las aulas
	(Gestión_apoyo_Consenso funciones) Consenso de las funciones y tareas que realiza el profesorado
	(Gestión_apoyo_Flexibilización lectiva) Flexibilización de los espacios y los tiempos
Categoría 2. Propuestas organizativas en los apoyos inclusivos	
Códigos	Subcódigos
Código 3. Estrategias pedagógicas para la organización del apoyo inclusivo (Estrategias pedagógicas_apoyo)	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Diseño de protocolos) Diseño de protocolos flexibles para la intervención educativa
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_metodologías activas) Aplicación de metodologías activas para organizar el apoyo
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Priorización curricular) Priorización de competencias y contenidos por necesidades y objetivos de los estudiantes
	(Estrategias pedagógicas_apoyo_Agrupamientos flexibles) Agrupamientos flexibles para organizar el apoyo inclusivo
Código 4. Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo (Estrategias coordinación_apoyo)	(Estrategias coordinación_apoyo_Co-enseñanza) Co-enseñanza del profesorado en las aulas que imparte cuando realiza apoyo
	(Estrategias coordinación_apoyo_Tecnologías colaborativas) Uso de tecnologías colaborativas para la coordinación de apoyos
	(Estrategias coordinación_apoyo_Participación voluntarios) Participación de voluntarios como familiares o agentes externos como auxiliares de apoyo

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

3. Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos formulados en el estudio.

3.1 Resultados del objetivo específico 1. Describir los elementos organizativos que favorecen la creación de apoyos inclusivos

Se han obtenido un total de 67 citas referidas a los elementos organizativos que promueven apoyos inclusivos. Para dar respuesta a este objetivo el análisis se ha realizado atendiendo a dos códigos: *Planificación del apoyo inclusivo* y *Gestión de recursos en el apoyo inclusivo* (figura 1).

Atendiendo al código 1, *Planificación del apoyo inclusivo*, los participantes destacan (N= 15, 22,4 %) la importancia de realizar una evaluación inicial de las aulas para detectar las barreras y los facilitadores existentes en ellas.

> Un análisis exhaustivo de las dificultades que afrontan las aulas es clave para poder diagnosticar las necesidades del centro y modificar los aspectos excluyentes que impiden la inclusión. (orientadora 10, Primaria).

Otros participantes (N= 13, 19,4 %) señalan que la programación de objetivos de mejora por aula y por estudiante beneficia la organización del apoyo inclusivo de centro. Además, estos objetivos beneficiarían a la medición conjunta de metas y a la adecuación del currículo a las necesidades y características de cada estudiante.

> La programación viene determinada por un análisis previo del aula en el que se establecen objetivos de mejora (tanto del aula como del estudiante) atendiendo a las necesidades, características y gustos de los estudiantes. (profesora de apoyo 3, Primaria)

En esta misma línea, los participantes consideran fundamental la programación didáctica de las aulas, atendiendo a las necesidades y a las características de los estudiantes previamente evaluados. A su vez, se tienen en cuenta las voces de los estudiantes sobre sus gustos y preferencias tanto en la metodología como en las temáticas a impartir (N= 11, 16,4 %).

> Los tutores, junto al profesorado de apoyo, proponemos los objetivos establecidos para el aula y para sus estudiantes en función de sus necesidades y características, a través de un análisis inicial. Se realiza una medición conjunta de objetivos y se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje más adecuado para alcanzarlo. (profesora regular 7, Primaria).

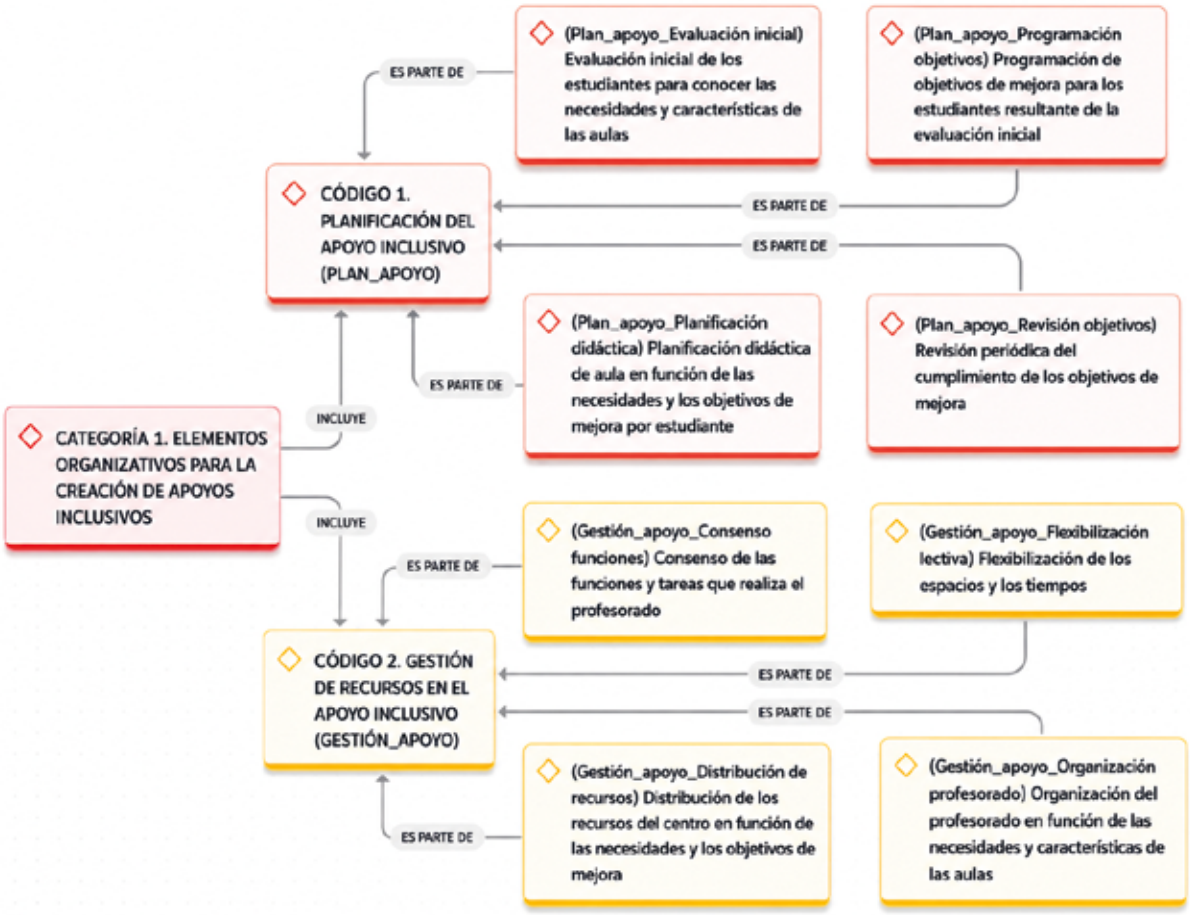
De igual forma, se hallan citas (N= 7, 10,4 %) que señalan que el apoyo educativo debe revisarse a través de evaluaciones mensuales o trimestrales. Estas evaluaciones permiten medir los esfuerzos, conocer la evolución de los estudiantes y analizar los procedimientos que se han seguido (¿Cómo lo ha aprendido? ¿Cómo puede aprenderlo mejor?).

> El apoyo tiene que ser algo vivo. Hay que mantenerlo durante todo el curso y no dejarlo al final de curso para evaluar al alumno y tener en cuenta que hay una evolución y cambios constantes. (profesora de apoyo 3, Primaria).

Respecto al código 2, *Gestión de recursos en el apoyo inclusivo*, aparecen diversas alusiones (N= 9, 13,4%) sobre cómo organizar los recursos organizativos, humanos y materiales, respecto a las necesidades, características y preferencias de las aulas y estudiantes.

> La gestión de los recursos del centro puede ser supervisada por el equipo directivo. Si se organizan los recursos del centro en función de las necesidades, características e incluso por las prioridades de los estudiantes, sería magnifico. (profesora regular 9, Primaria).

Figura 1. *Red semántica del primer objetivo específico*



Los profesionales también señalan la importancia de organizar al profesorado en función de las necesidades y características de las aulas para mejorar los sistemas de apoyo educativo (N= 6, 9,0 %). Asimismo, consideran que esta organización debe ser flexible y contemplar las asignaturas, temáticas y necesidades en las que cada docente puede aportar su experiencia, con el fin de enriquecer la programación didáctica y optimizar las respuestas educativas.

> El centro debería establecer un análisis de los recursos personales de los que dispone, para poder organizar las aulas en función de los profesionales que posee. Puede haber un docente especializado en autismo o un profesional que haya trabajado en otros centros con metodologías activas y todo este conocimiento se pierde si no somos capaces de valorar las fortalezas de cada uno de nuestros profesionales. (orientadora 4, Primaria).

Aparecen diversas alusiones (N= 4, 6,0 %) sobre la necesidad de establecer un consenso y programación de las funciones y tareas del profesorado regular, así como del profesorado de apoyo con relación a las actuaciones en el sistema de apoyo de centro.

> El apoyo es efectivo cuando clarificamos las tareas, de modo que cada profesional tiene claro las funciones que debe desempeñar y se responsabiliza en el apoyo educativo. (docente de apoyo 7, Primaria).

También se hace necesario flexibilizar los espacios y los tiempos para el logro de los objetivos programados para el aula (N= 2, 3,0 %).

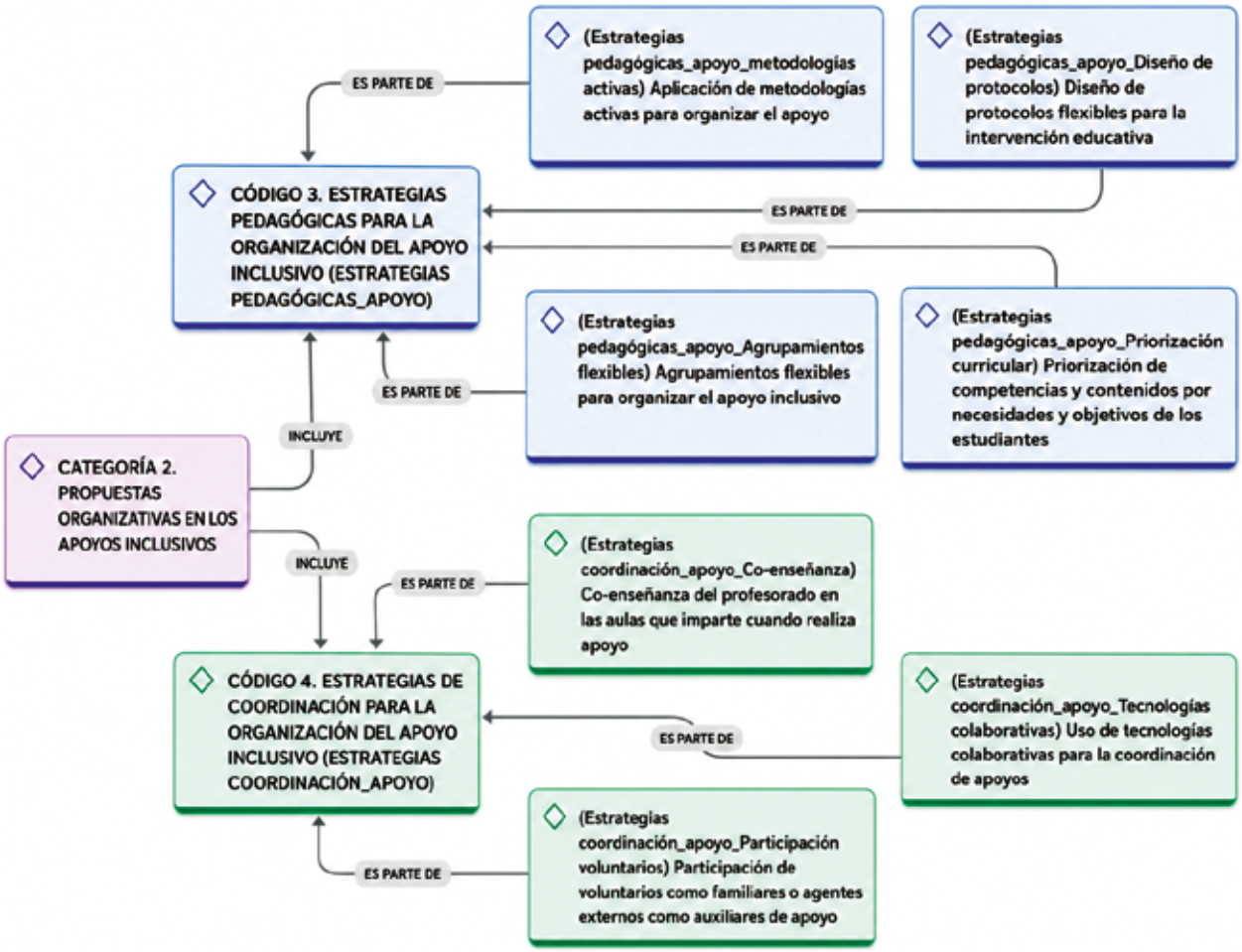
> La organización del centro no debe ser rígida, los espacios y los tiempos deben ser flexibles, los recursos de los que disponen los centros deben ser vivos y móviles. Así, se puede reestructurar el centro en función de las necesidades de las aulas. (orientadora 11, Primaria).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

3.2 Resultados del objetivo específico 2. Establecer propuestas de organización que aseguren la creación de apoyos inclusivos

Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se han identificado 54 citas que se han dividido en dos códigos de análisis: Estrategias pedagógicas de organización del apoyo inclusivo y Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo (figura 2).

Figura 2. *Red semántica del primer objetivo específico*



Dentro del código 3, *Estrategias pedagógicas de organización del apoyo inclusivo,* se recogen diversas referencias (N=12, 22,2 %) que señalan la necesidad de diseñar protocolos de intervención que permitan una adaptación contextualizada de las necesidades y características que presenta el alumnado.

> El establecimiento de protocolos de actuación con el alumnado permite al equipo docente responder a la diversidad presente en las aulas. Estos protocolos como parte del Plan de Atención a la Diversidad se convierten en una línea de trabajo colaborativa de centro para dar una respuesta inclusiva a todos y todas. (orientadora 3, Primaria).

Se recogen diversas aportaciones (N=10, 18,5 %) que destacan la aplicación de metodologías activas como estrategia pedagógica para la organización de apoyos inclusivos.

> Las metodologías activas en los apoyos crean espacios inclusivos porque transforman la dinámica del aula ordinaria y personalizan el aprendizaje, adecuándose los tiempos y los espacios a los ritmos de los estudiantes. Un gran ejemplo de ello es el aprendizaje por rincones. (docente de apoyo 7, Primaria).

Se hallan distintas referencias (N=8, 14,8 %) a la priorización de competencias y saberes en función de las necesidades educativas y los objetivos individualizados de los estudiantes. Esta estrategia se emplea como criterio organizativo en el diseño pedagógico de los apoyos inclusivos.

> La priorización curricular se acuerda conjuntamente entre los distintos profesionales. Tenemos en cuenta los informes de evaluación y priorizamos los objetivos de mejora que son más prioritarios y significativos para el estudiante. (docente regular 9, Primaria)

Aparecen diversas alusiones (N=7, 13,0 %) a la utilidad de los agrupamientos flexibles en función del nivel de habilidad por asignatura o por situaciones de aprendizaje.

> En cada asignatura agrupamos a los estudiantes en función de su nivel de competencia. Hay estudiantes que se encuentran en el nivel 1 de lengua (el nivel más alto), pero en matemáticas se encuentran en el nivel 3 (el nivel inicial). De modo que estos agrupamientos flexibles permiten a los estudiantes llevar su propio ritmo de aprendizaje y pueden pasar al siguiente nivel cuando mejoran sus capacidades. (director 8, Primaria)

Sobre el código 4, *Estrategias de coordinación para la organización del apoyo inclusivo*, gran parte de los profesionales expresan la necesidad de establecer un modelo de co-enseñanza en la organización del apoyo, donde el tutor trabaje de manera conjunta y coordinada con el profesional de apoyo (N=6, 11,1 %).

> La co-enseñanza supone un reparto equitativo de responsabilidades. El profesorado regular y de apoyo debe planificar, programar y aplicar conjuntamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. En las aulas ordinarias muchos estudiantes se benefician de que haya dos profesionales en el aula ordinaria dispuestos a organizar un aula inclusiva. (docente regular 13, Primaria)

Se recogen diversas menciones (N=6, 11,1 %) al uso de tecnologías como herramientas de coordinación que ayudan al profesorado a coordinar los apoyos. Estas tecnologías permiten llevar a cabo un seguimiento compartido, una planificación conjunta y una actualización y revisión continua de las intervenciones con el alumnado.

> Las herramientas digitales colaborativas nos ayudan a sistematizar la información sobre cada estudiante. Estas plataformas se complementan con las reuniones presenciales y las utilizamos para coordinar mejor las acciones de apoyo. (docente regular 8, Primaria).

Por último, en menor medida (N=5, 9,3 %) sugieren la participación de voluntarios como familiares o agentes externos como auxiliares de apoyo, lo que favorece un acercamiento a la comunidad.

> En nuestro centro colaboramos con el centro de la Tercera Edad, estableciendo un proyecto colaborativo de voluntarios. (profesor regular 11, Primaria)

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación ha permitido profundizar en la comprensión de los factores organizativos que facilitan la construcción de sistemas de apoyo inclusivos en los centros ordinarios de educación primaria. Más allá de identificar prácticas concretas, los resultados muestran que la inclusión depende, en gran medida, de la capacidad de las escuelas para desarrollar estructuras organizativas capaces de analizar continuamente su realidad, coordinar respuestas educativas compartidas y adaptar sus actuaciones a las necesidades del alumnado. Desde esta perspectiva, los apoyos dejan de entenderse como recursos especializados dirigidos a determinados estudiantes para convertirse en mecanismos organizativos al servicio de toda la comunidad educativa.

Respecto al primer objetivo específico, describir los elementos organizativos que favorecen la creación de apoyos inclusivos, los hallazgos sugieren que la evaluación inicial del aula constituye una condición previa para el desarrollo de apoyos inclusivos eficaces. Los profesionales participantes coinciden en señalar que las decisiones organizativas más relevantes no pueden fundamentarse exclusivamente en diagnósticos individuales, sino que requieren una comprensión

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

amplia de las dinámicas presentes en el aula y en el centro. Este resultado resulta especialmente significativo porque supone un desplazamiento desde modelos centrados en el déficit hacia enfoques orientados a la identificación de barreras y su eliminación a través de facilitadores contextuales. En este sentido, los hallazgos refuerzan los planteamientos de Ainscow (2024), Arnaiz-Sánchez et al. (2019) y UNESCO (2023), quienes sostienen que la mejora de la inclusión requiere analizar las condiciones que generan exclusión dentro de los propios entornos educativos.

Asimismo, los participantes no conciben la evaluación contextual únicamente como una fase inicial de diagnóstico, sino como un proceso permanente de observación y ajuste. Esta cuestión resulta especialmente relevante porque pone de manifiesto que la organización de apoyos inclusivos no puede responder a una lógica estática. Las necesidades del alumnado evolucionan a lo largo del curso y, por tanto, también deben hacerlo las estrategias de intervención. La inclusión aparece así vinculada a la capacidad institucional para revisar continuamente sus prácticas y modificar aquellas condiciones que limitan la presencia, la participación, el aprendizaje y el bienestar del alumnado (García et al., 2025; Redondo-Sama et al., 2025; Walton, 2025).

El estudio también arroja que la planificación compartida de objetivos y la programación conjunta constituyen mecanismos fundamentales para transformar las estructuras tradicionales de apoyo basadas en el modelo del déficit. Los hallazgos obtenidos sugieren que la coordinación docente debe trascender hacia una planificación conjunta que actúe como un espacio de construcción de significados compartidos sobre la inclusión (Alcaraz et al., 2026). De este modo se favorece que el profesorado regular y de apoyo desarrollen una comprensión común de los objetivos educativos y de las estrategias necesarias para alcanzarlos (De Boer y Kuijper, 2021; Lakkala et al., 2021; Margas, 2023; Wermke y Beck, 2025).

Esta cuestión adquiere especial relevancia si se considera que muchos sistemas de apoyo continúan organizándose a partir de actuaciones paralelas y escasamente conectadas entre sí (Abellán et al., 2021). Los participantes describen situaciones en las que la planificación colaborativa permite superar la fragmentación de responsabilidades que históricamente ha caracterizado a los modelos de apoyo especializados (Arostegui et al., 2023; De La Torre y Martín, 2024). Por tanto, los resultados sugieren que la colaboración no debe entenderse únicamente como una metodología de trabajo, sino como una condición estructural necesaria para avanzar hacia formas más inclusivas de organización escolar.

Otro aspecto particularmente relevante es la importancia atribuida a los procesos de seguimiento y evaluación de los apoyos. Los profesionales destacan que la eficacia de las medidas implementadas depende de la existencia de espacios sistemáticos de revisión y reflexión conjunta, hallazgo que coincide con investigaciones previas (Abellán et al., 2022; Rönn et al., 2024; Simón et al., 2024; Tejeiro, 2024), aunque los resultados obtenidos permiten añadir un matiz significativo. Más que evaluar exclusivamente el progreso del alumnado, los participantes enfatizan la necesidad de analizar críticamente las propias prácticas docentes y organizativas. De este modo, la evaluación se configura como una herramienta para el aprendizaje institucional y la mejora continua, reforzando la idea de que la inclusión es un proceso de transformación permanente de las escuelas.

Los resultados también ponen de manifiesto la relevancia de la gestión estratégica de los recursos. Aunque habitualmente los debates sobre inclusión se centran en la insuficiencia de recursos humanos y materiales, los discursos recogidos sugieren que la forma en que estos recursos son distribuidos y coordinados puede resultar tan importante como su cantidad (Ainscow, 2024; García et al., 2025). Los participantes insisten en que la identificación de fortalezas profesionales, la asignación flexible de responsabilidades y la coordinación promovida por los equipos directivos permiten optimizar los recursos disponibles y aumentar su impacto sobre el aprendizaje del alumnado (Ainscow, 2024; García et al., 2025).

Esta interpretación coincide con investigaciones recientes que destacan el liderazgo inclusivo como un elemento clave para el desarrollo de culturas escolares inclusivas (De la Torre y Martín, 2024). No obstante, los resultados sugieren que el liderazgo no se limita a funciones administrativas o de gestión. Más bien parece desempeñar un papel mediador entre las necesidades detectadas en el contexto y las decisiones organizativas adoptadas por el centro. En consecuencia, la capacidad de los equipos directivos para generar estructuras flexibles de colaboración emerge como un factor determinante en la construcción de sistemas de apoyo inclusivos.

La clarificación de roles y responsabilidades constituye otro de los hallazgos relevantes del estudio. Los participantes describen que la ambigüedad respecto a las funciones del profesorado de apoyo y del profesorado tutor puede generar duplicidades, dificultades de coordinación e, incluso, prácticas de delegación que limitan el desarrollo de una responsabilidad compartida sobre el aprendizaje del alumnado. En este sentido, los resultados coinciden con trabajos previos (Abellán et al., 2021; Lakkala et al., 2021), pero también evidencian que la definición de funciones adquiere sentido únicamente cuando se articula dentro de una cultura colaborativa. Una delimitación rígida de responsabilidades podría reforzar dinámicas de segregación, mientras que una clarificación orientada a la cooperación favorece la corresponsabilidad profesional.

Asimismo, la flexibilización de tiempos y espacios aparece como una condición necesaria para trasladar los principios inclusivos a la práctica cotidiana. Los participantes señalan que las estructuras escolares excesivamente rígidas limitan las posibilidades de adaptación curricular y dificultan la respuesta a los diferentes ritmos de aprendizaje. Este hallazgo, respaldado por otras investigaciones previas (Norwich, 2023; Schmidt y Thygesen, 2024; Torralba et al., 2025), resulta especialmente significativo porque pone de relieve una tensión frecuente en los centros educativos: la coexistencia de discursos favorables a la inclusión con organizaciones escolares que continúan respondiendo a modelos homogéneos de enseñanza. En consecuencia, los resultados sugieren que la inclusión requiere modificaciones no solo a nivel metodológico, sino también a nivel estructural.

En relación con el segundo objetivo específico, las propuestas organizativas identificadas permiten comprender cómo estos elementos pueden materializarse en prácticas concretas de los centros educativos. Entre ellas destaca la elaboración de protocolos de actuación compartidos. Lejos de comprenderse como instrumentos burocráticos, los participantes los conciben como herramientas que favorecen la coherencia institucional y la continuidad de las respuestas educativas. Esta percepción resulta especialmente relevante, ya que pone de manifiesto la necesidad de combinar flexibilidad pedagógica con marcos organizativos comunes que orienten la actuación del profesorado (Arnaiz-Sánchez et al., 2024; García et al., 2025; UNESCO, 2023).

Por otra parte, la importancia otorgada en las entrevistas a las metodologías activas, los agrupamientos flexibles y la priorización curricular refleja una concepción de la inclusión estrechamente vinculada a la participación del alumnado (Alvídrez y Elías, 2024; Schmindt y Thygesen, 2024). Los resultados sugieren que estas estrategias no son valoradas únicamente por su potencial para mejorar el rendimiento académico, sino por su capacidad para generar oportunidades de aprendizaje compartido y favorecer la presencia y la participación de todos los estudiantes en la *vida* del aula (Keles et al., 2024; Shahzad et al., 2025; UNESCO, 2017). Desde esta perspectiva, la inclusión se relaciona con la transformación de las experiencias educativas cotidianas para todos más que con la aplicación de medidas específicas dirigidas a determinados estudiantes (De la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026).

Además, los profesionales señalan la necesidad de priorizar determinadas competencias y contenidos en función de las necesidades y objetivos de aprendizaje del alumnado, lo que permite ajustar y personalizar la respuesta educativa (Lakkala et al., 2021; Margas, 2023). De este modo, se favorece una organización más flexible del currículo orientada a responder a la diversidad del aula. Ello facilita una atención personalizada coherente con la flexibilidad curricular y la adaptación a los ritmos de aprendizaje del alumnado (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Norwich, 2023; Pieri, 2020).

Especial atención merece la coenseñanza, identificada por los participantes como una de las prácticas con un mayor potencial transformador. Aunque la literatura ha documentado ampliamente sus beneficios (Arostegui et al., 2023; Sanahuja et al., 2022), los resultados permiten interpretar que la codocencia cuestiona las fronteras entre enseñanza ordinaria y apoyo especializado. Cuando ambos profesionales comparten la planificación, la intervención y la evaluación, desaparece progresivamente la derivación del alumnado y se fortalece la idea de responsabilidad colectiva sobre los procesos de aprendizaje.

Finalmente, la ampliación de las redes de apoyo mediante la participación de familias, voluntariado y otros agentes comunitarios refuerza una visión ecológica de la inclusión. Los discursos recogidos muestran que la respuesta educativa no puede recaer exclusivamente sobre el profesorado, sino que requiere la implicación de múltiples actores capaces

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

de enriquecer las oportunidades de participación y aprendizaje. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Flecha et al. (2024) y Cortés-González et al. (2025), quienes defienden que la construcción de escuelas inclusivas exige fortalecer las relaciones entre la institución escolar y su entorno social.

En conjunto, los resultados permiten concluir que los sistemas de apoyo inclusivos no dependen únicamente de la disponibilidad de recursos o de la aplicación de determinadas metodologías, sino de la capacidad de los centros para desarrollar culturas organizativas basadas en la colaboración, la flexibilidad curricular y la reflexión continua. Los hallazgos de este estudio sugieren que la inclusión debe entenderse como un proceso institucional de transformación que afecta simultáneamente a las estructuras organizativas, las prácticas pedagógicas y las relaciones profesionales. Desde esta perspectiva, avanzar hacia sistemas de apoyo más inclusivos implica reconsiderar la forma en que las escuelas organizan sus recursos, distribuyen sus responsabilidades y construyen respuestas educativas capaces de garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Es preciso, pues, seguir investigando sobre la implementación de sistemas de apoyo inclusivos en las escuelas. Con este estudio se insta a la comunidad educativa y científica a generar análisis integrales de los centros que permitan identificar sus barreras y generar facilitadores, con el fin de ofrecer respuestas educativas inclusivas.

Este estudio presenta limitaciones, puesto que se ha centrado en un espacio geográfico local, como la Región de Murcia (España) y en unos participantes concretos. Por este motivo, conviene seguir realizando investigaciones que aumenten el número de participantes y los contextos geográficos.

Apoyo y financiamiento

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i PID2022-138349NB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa.

Referencias bibliográficas

Abellán, J., Alcaraz, S. y Arnaiz-Sánchez, P. (2022). La organización del apoyo educativo para una escuela inclusiva desde la perspectiva del profesorado especialista. *Siglo Cero, 53*(4), 31-51. https://bit.ly/4ee69oM

Abellán, J., Arnaiz-Sánchez, P. y Alcaraz, S. (2021). El profesorado de apoyo y las barreras que interfieren en la creación de apoyos educativos inclusivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24*(3), 237-249. https://doi.org/10.6018/reifop.486901

Ainscow, M. (2021). *Promoting inclusion and equity in schools: A global perspective.* Routledge.

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools. Pathways to Success.* Routledge

Alcaraz, S., Arnaiz-Sánchez, P. y Martín-Seva, E. (2026). "Cada uno sigue su camino": percepción del alumnado de centros de educación especial sobre las relaciones interpersonales con sus iguales. *Alteridad, Revista de Educación, 21*(1), 10-23. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.01

Alvídrez, S. G. y Elías, J. A. (2024). Aprendizaje Colectivo en Acción: Una Revisión Sistemática de las Comunidades de Aprendizaje en Contextos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 6692-6712. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11867

Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz, S. y Caballero, C. M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27*(3), 135-152. https://doi.org/10.6018/reifop.617101

Arnaiz-Sánchez, P., de Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research, 8*(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321

Arnaiz-Sánchez, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las aulas abiertas especializadas: aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social, 33*, 137-161. https://bit.ly/4esD5Zo

Arostegui I., Ozerinjauregi N., De La Iglesia, B. y Dainese, R. (2023). Claves para desarrollar contextos de aprendizaje inclusivos para el alumnado con enfermedades raras. *Educatio Siglo XXI, 41*(3), 31-50. https://doi.org/10.6018/educatio.566131

Cortés-González, P., Ruiz-Ariza, D., Mañas-Olmo, M. y Alix-González, C. (2025). Socio-Educational Challenges for the Inclusion of Children with Cochlear Implants: The Role of Families. *Education Sciences, 15*(1), 94. https://doi.org/10.3390/educsci15010094

De Boer, A. y Kuijper, S. (2021). Students' Voices about the Extra Educational Support They Receive in Regular Education. *European Journal of Special Needs Education, 36*(4), 625-641. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884

De la Fuente-González, S. y Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. Alteridad, Revista de Educación, 21(1), 37-50. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.03

De La Torre González, B. y Martín, E. (2024). La organización de apoyos inclusivos: una mirada desde la práctica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(1), 43-63. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100043

Decreto N.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2009). *Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254.* https://bit.ly/4gtA5hU

Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguileta, A., Puigvert, L., Rodrigues de Mello, R., Rodríguez, A., y Valls, R. (2024). *Guía Comunidades de Aprendizaje.* Hipatia Press. https://bit.ly/4uBVtFe

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.García, S., González, K. S., Tayupanda, J. A. y Guilarte, M. (2025). Estrategia educativa para potenciar el aprendizaje inclusivo en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. *Dominio de las Ciencias, 11*(1), 1370-1391. https://doi.org/10.23857/dc.v11i1.4245

Keles, S., Ten Braak, D. y Munthe, E. (2024). Inclusion of students with special education needs in Nordic countries: a systematic scoping review. *Scandinavian Journal of Educational Research, 68*(3), 431-446. https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2148277

Ketikidou, G. y Saiti, A. (2025). The promotion of inclusive education through sustainable and systemic leadership. *International Journal of Leadership in Education*, *28*(3), 639-654. https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2032368

Lakkala, S., Galkien, A., Navaitien, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S. y Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability, 13*, 2804. https://doi.org/10.3390/su13052804

Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Ediciones Experiencia.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020)

Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: Review and perspectives. *Frontiers in Psychology, 14.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204

Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*, 768-781. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326

Norwich, B. (2023). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education Resolving Democratically.* Routledge.

Orlandini, L. y Panzavolta, S. (2025). Spazi di inclusione. Ripensare l´ambiente per favorire la partecipazione di tutti. En B. De Angelis (ed.), *Ambienti Flessibili. Creatività, inclusione, ecología, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogía* (pp. 18-27). Architettura, Società e Innovazione, Roma Tre-Press.

Real Decreto 53/2023, de 31 de enero, por el que se aprueba el Reglamento del Comité Español de Ética de la Investigación

Redondo, G., Khaqan, S., Morlà Folch, T. y Munté-Pascual, A. (2025). Leading schools through dialogue: the role of principals in schools as Learning Communities. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *14*(12), 1-17. https://doi.org/10.1007/s44322-025-00033-0

Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, 18*, 124-139. https://doi.org/10.26378/rnlael918259

Rönn, M., Sundqvist, C., Ström, K. y Korhonen, J. (2024). Students' perceptions of co-teaching in the general classroom. *European Journal of Special Needs Education, 39*(2), 311-326. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2215008

Sanahuja, A., Borri, C. y De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales. *Revista Iberoamericana de Educación, 89*(1), 17-37. https://doi.org/10.35362/rie8914993

Schmidt, M. C. y Thygesen, S. (2024). Think carefully, let's bond, and other tutoring strategies: Socio-academic participation patterns in peer tutoring. *European Journal of Inclusive Education*, *3*(1), 25-42. https://doi.org/10.7146/ejie.v3i1.137726

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Shahzad, K., Iqbal, R., Shafi, M. Q., Nauman, S. y Ohana, M. (2025). From inclusion to action: does project manager's inclusive leadership drive team members' project citizenship behavior? *International Journal of Project Management, 3*(43), 102710. https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2025.102710

Simón, C., Palomo, R. y Echeita, G. (2024). The duty to promote an inclusive educational system: A phenomenological study on the assessment procedures of pupils with special educational needs in Madrid (Spain). *International Journal of Inclusive Education, 28*(6), 803-819. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968513

Soldevila, J., Farré, L. y Simó, N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación, 36*(1), 33-42. https://dx.doi.org/10.5209/rced.90409

Strauss, A. y Corbin, J. (1998*). Basics of qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.

Tejeiro, F. (2024). Distributed Leadership and Inclusive Schools. *International Journal of Educational Leadership and Management, 12*(1), 36-56. https://doi.org/10.17583/ijelm.10997

Torralba, J. A., Angosto, R., Lara, N., Martínez, R., Sánchez, M. D., Cárceles, A. M. y Alcaraz, S. (2025). Parejas pedagógicas: una experiencia de co-enseñanza en educación *(*pp. 189-212). En P. Arnaiz-Sánchez y R. de Haro-Rodríguez (ed.), *Trazando una investigación inclusiva*. Dykinson.

UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

UNESCO. (2023). *Transforming education for the future*. UNESCO.

Vives, T. y Hamui, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica, 10*(40), 97-104. https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367

Walton, E. (2025) Why inclusive education falters: a Bernsteinian analysis. *International Journal of Inclusive Education, 29*(4), 570-584. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2241045

Wermke, W. y Beck, I. (2025) Power and inclusion. German and Swedish special educators' roles and work in inclusive schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(1), 95-107. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263481

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT

Autores	Contribuciones
Javier Abellán-Rubio	Conceptualización, metodología, investigación, curación de datos, análisis formal, visualización, escritura – borrador original, escritura – revisión y edición, recursos.
Dra. Pilar Arnaiz-Sánchez	Conceptualización, metodología, investigación, administración de proyecto, adquisición de la financiación, supervisión, validación, análisis formal, escritura – revisión y edición, recursos.
Dr. Salvador Alcaraz	Metodología, investigación, curación de datos, validación, recursos, análisis formal, escritura – revisión y edición, supervisión.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autoría DECLARA que, en la elaboración del artículo *Buenas prácticas en la organización de apoyos inclusivos en las escuelas* se empleó la herramienta ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como apoyo en la fase de búsqueda y filtrado preliminar de bibliografía científica. Su utilización se limitó a la identificación inicial de términos de búsqueda, palabras clave y posibles referencias relacionadas con la temática de estudio en las principales bases de datos y plataformas académicas. No obstante, los autores localizaron, verificaron, seleccionaron y revisaron críticamente las referencias incluidas, finalmente, en el manuscrito.

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642
http://alteridad.ups.edu.ec

CC BY NC SA

julio-diciembre 2026
Vol. 21, No. 2, 306-319
https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.10

Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusión

Linguistic psychopathology and Disney. An educational perspective for inclusion

Dr. Vicente Monleón es investigador de la Generalitat Valenciana GVA (España) (https://ror.org/0097mvx21) (v.monleonoliva@edu.gva.es) (https://orcid.org/0000-0001-8357-1316)

Recibido: 28/09/2025 / **Revisado:** 29/05/2026 / **Aceptado:** 16/06/2026 / **Publicado:** 1/07/2026

Resumen

El panorama educativo actual ampara un tratamiento inclusivo de las alteridades presentes en la sociedad. Se destacan las cuestiones vinculadas con los trastornos y dificultades de la audición y del lenguaje; respecto a las cuales la Psicopatología ofrece una respuesta. Estas situaciones se representan con el imaginario de la cultura visual. El presente trabajo tiene por objeto analizar las patologías lingüísticas en filmes de la colección clásicos de Disney, como muestra de estudio, desde un posicionamiento y paradigma socio-educativo para generar conciencia sobre un tratamiento inclusivo de estas diversidades en las aulas. La metodología es de tipo cualitativo y se aplica con el análisis de situaciones y discursos presentes en las tramas cinematográficas. Como resultados se ponen de manifiesto patologías como el Trastorno de Desarrollo del Lenguaje o TDL aplicado a la figura de Stitch y de la Afonía en la figura de Ariel, o el desconocimiento del idioma recreado a través de largometrajes en los que intervienen y cohabitan miembros del reino animal con la propia humanidad. También se extraen resultados sobre situaciones a través de las cuales las figuras femeninas vinculadas con el triunvirato de princesas clásicas quedan relegadas a la opresión. Con todo, se alcanzan conclusiones a través de las cuales se favorece un uso didáctico de largometrajes de animación Disney para visibilizar y atener de manera inclusiva a cuestiones vinculadas con diversidades de corte lingüístico.

Palabras clave: Psicopatología, audición y lenguaje, educación, cultura visual, alteridad, feminismo.

Abstract

The current educational landscape supports an inclusive treatment of the diversities present in society. Issues related to hearing and language disorders are highlighted, that Psychopathology offers a response. These situations are represented through the imagery of visual culture. The present work aims to analyze language pathologies in Disney classic films, from a socio-educational position and paradigm to raise awareness about an inclusive treatment of these diversities in classrooms. The methodology is qualitative and it is applied through the analysis of situations and discourses present in the cinematic plots. Results reveal pathologies such as Language Development Disorder (LDD) as applied to the character of Stitch, and Aphonía as applied to the character of Ariel, or the ignorance of the language recreated through feature films where members of the animal kingdom interact and coexist with humanity. Results are also drawn about situations through female figures linked to the triumvirate of classical princesses are relegated to oppression. Overall, conclusions are reached to a didactic use of Disney animated feature films to make visible and inclusively address issues related to linguistic diversity.

Keywords: Psychopathology, audition and language, education, visual culture, otherness, feminism.

Forma sugerida de citar (APA): Monleón, V. (2026). Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusion. *Alteridad, 21*(2), 306-319. https://doi.org/10.17163/alt.v21n2.2026.10

1. Introducción y estado de la cuestión

La psicopatología infantil (Janin, 2019), como campo de estudio, se define como el análisis de la conducta anormal y/o de las alteraciones conductuales de quienes son menores; en lo referente a la descripción, explicación y clasificación de dichas disidencias con respecto a la normatividad. Concretamente, para que un comportamiento sea considerado como anormal este debe ser infrecuente y conllevar consecuencias negativas para la propia persona y/o entorno. Ampliando el concepto, se ahonda en la terminología de la patología (Senra Varela, 1983) como rama de la medicina en la que se estudian las causas a las enfermedades. En el terreno de la audición y del lenguaje —como marco en el que se centra este artículo— en el análisis de dificultades en algunas de sus dimensiones y componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

Los manuales de consulta más significativos para la catalogación de las diferentes patologías son el *DSM-5-TR* (American Psychiatric Association, 2022) y el *CIIE-11* (World Health Organization, 2022). Estos junto a la normativa vigente a nivel nacional en material de educación y de atención individualizada e inclusiva a la diversidad, rescatan dos conceptos clave para la categorización de los diferentes tipos de disidencias:

- NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo): retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de la atención, desconocimiento de la lengua, situación de vulnerabilidad, incorporación tardía al sistema escolar, altas capacidades y Necesidades Educativas Especiales.
- Necesidades Educativas Especiales (NEE): discapacidad intelectual, discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad motora, trastorno grave de la conducta y Trastorno del Espectro Autista (TEA).

A partir de la definición de esta terminología y de la perspectiva sobre la psicopatología promovida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), recogida en la publicación de Sarráis (2016), surge la necesidad de reflexionar sobre el concepto de normalidad, su definición y la forma en que es comprendido por la ciudadanía. Desde una perspectiva inclusiva, coherente con los principios que orientan actualmente el ámbito educativo, la diversidad debe entenderse como una condición inherente a la existencia humana. Cada persona posee características, experiencias y formas de desarrollo propias que la hacen única y, por tanto, diferente del resto. En consecuencia, la diversidad no constituye una excepción a la norma, sino una manifestación natural de la condición humana.

> Los referentes ideológicos y teóricos de la orientación inclusiva pueden considerarse constituidos por el avance en la consolidación de los derechos humanos, conocido como perspectiva ética, y el modelo social de discapacidad. Los marcos teóricos y legislativos, así como las prácticas educativas, han ido evolucionando desde un enfoque centrado en la segregación a otro centrado en una educación normalizada e integradora, de las necesidades educativas especiales a la atención a la diversidad, constituyendo la educación inclusiva el último eslabón como medio para la disminución de los procesos de exclusión social. (Dueñas Buey, 2010, p. 358)

La educación inclusiva se configura como un principio rector de los sistemas educativos contemporáneos y como un compromiso ético con los derechos de la humanidad. La diversidad del alumnado en reconocida y entendida como una riqueza. Esto conlleva y anima a transformar las prácticas escolares más tradicionales en oportunidades para enriquecer a todo el grupo y a la normatividad del alumnado (Echeita Sarrionandia, 2017).

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un referente para atender a la diversidad (Alba Pastor, Sánchez Serrano y Zubillaga del Río, 2014). Sus principios —proporcionar múltiples formas de representación, de acción y expresión, y de implicación— permiten planificar la enseñanza desde la accesibilidad (así surge el concepto de Diseño Universal de Aprendizaje Accesible o DUA-A) como enriquecimiento (Tobón Gaviria y Cuesta Palaciones, 2020). El DUA favorece la autonomía del alumnado y promueve aprendizajes significativos al ofrecer diversas rutas de acceso y producción del conocimiento (de la Fuente-González y Rodríguez-Martín, 2026).

El Diseño Universal para el Aprendizaje y la Accesibilidad (DUA-A) profundiza en este enfoque al integrar las condiciones físicas, digitales y comunicacionales de los entornos educativos (Villaescusa Alejo, 2022; Núñez-Sotelo y López-Cruz, 2022). De esta forma, la conjunción del DUA y el DUA-A permite construir escuelas donde la diferencia constituye un principio de organización pedagógica y no una excepción a la norma. Así se supera la exclusión escolar planteada en la publicación y estudio de Bravo-Villa y Mansilla-Sepúlveda (2026). De hecho, actualmente se está comenzando a plantear una actualización terminológica que, en territorios locales como la Comunidad Valenciana en España, se designa como DUA 3.0. Esta es la versión más actualizada del concepto.

Para complementar lo expuesto, se rescata el concepto de cultura visual, entendido como el conjunto de imágenes, tanto fijas como en movimiento, que, debido a la presencia cotidiana que tienen en el quehacer de las personas que las consumen —teniendo en cuenta la ubicación y forma de difusión de las mismas— generan un impacto notorio (Martínez Luna, 2019). Este empleo tiende a producirse de manera inconsciente y poco reflexiva (Rueda Gascó y Alonso-Sanz, 2014). La humanidad queda expuesta a la información de corte visual que está latente en la ciudad, en los lugares que habita para el desarrollo de sus tareas, ocupaciones y actividades de ocio. Así recibe mensajes y discursos creados por las estructuras de poder en base a la ideología o posicionamiento que quieren difundir en la sociedad; hasta convertirse en ideales propios ya interiorizados y nuevamente sin un cuestionamiento al respecto.

Este funcionamiento de la cultura visual despierta las alarmas desde el campo de conocimiento que la estudia para que la ciudadanía sea consciente de las pretensiones de esta y de quienes las crean. Esta conciencia inicia con un consumo activo de las imágenes que a cada persona se le presentan. Más allá de decidir el consumo o no de las mismas, el cual depende de la exposición a estas, la clave se halla en favorecer una reflexión activa, crítica y reflexiva sobre aquello que un conjunto crea y difunde en base a unos objetivos particulares y en relación a un ideal concreto y representativo de un único sector de la sociedad.

Se vuelve latente el concepto de alfabetización visual o audiovisual (Torres-Ravello, 2021); dependiendo del recurso o tipo de imágenes sobre la que se genere consumo y aprendizaje. Este tipo de instrucción debe capacitar a la comunidad de habitantes con herramientas que le permita ser consciente del ideario o pretensión que el producto consumido encierra. Más aún, incluso tener capacidad para percibir el supuesto impacto futuro que las mismas persiguen como máxima a alcanzar. Esta alfabetización debe emerger de la propia escuela como institución encargada de volver al alumnado competente, activo y participativo en la comunidad en la que se encuentra.

Para concluir este estado de la cuestión, adquiere especial relevancia el concepto de imagen (Parra Valencia, 2014). Esta es una representación y/o recreación ficticia de la realidad. Una imagen siempre debe ser entendida como una copia de un escenario, situación, contexto, etc., pero nunca como el escenario, la situación o el contexto en sí mismo. Cuando la persona se encuentra inmersa en la propia realidad, dispone de recursos sensoriales para percibirla en toda su extensión. No obstante, cuando esta se le presenta a través de una figura iconográfica, la percepción de la misma queda relegada a la parte representada de la misma. Esta circunstancia pone de manifiesto la subjetividad inherente al concepto de imagen (Saavedra-Rey y Zabala, 2025), una característica que adquiere una relevancia creciente en una sociedad marcada por la producción, edición y consumo masivo de contenidos visuales, impulsados en gran medida por la expansión y el impacto de las redes sociales.

2. Metodología

2.1 Diseño metodológico

El presente trabajo parte de posicionamientos amparados en los paradigmas socio-educativo (Martínez-Rosales y Gross-Tur, 2024) y socio-crítico (Díaz López y Pinto Loría, 2017). La justificación de dichas teorías investigativas toma cabida en la pretensión del análisis y en la puesta en valor de los resultados, ya que tanto los objetivos como las repercusiones de la propia investigación se asientan en generar un mayor campo de conocimiento y conciencia de intervención desde el agente de alfabetización de la escuela. Se pretende dar cabida y explicación a una realidad social caracterizada por

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

la vinculación con la diversidad y con la alteridad, a través de procesos reflexivos y de análisis fundamentados en la propia conciencia crítica y reflexiva para, en última instancia, presentarlos y vincularlos con el contexto con el que se conectan de manera directa, con la escuela.

El paradigma socio-educativo de esta investigación se centra en la comprensión de los procesos educativos dentro de sus contextos sociales, culturales e históricos. Parte del reconocimiento de que la educación no ocurre en un vacío, sino que se encuentra condicionada e influida por estructuras sociales, relaciones de poder, normas culturales y políticas públicas. Desde esta perspectiva, se busca interpretar la manera en que los actores educativos construyen significados, interactúan y actúan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una visión holística, crítica e inclusiva de la realidad educativa.

El paradigma socio-crítico se caracteriza por su orientación hacia la transformación social y la emancipación de la ciudadanía. Es meta última del posicionamiento. Este enfoque no solo busca comprender la realidad, sino también cuestionarla y transformarla, especialmente en lo que respecta a las desigualdades sociales, económicas y educativas. Se fundamenta en teorías críticas como el Marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y el pensamiento de Paulo Freire, promoviendo la conciencia crítica, la participación activa y el empoderamiento de la alteridad. La investigación desde este paradigma implica un compromiso ético-político sobre quienes investigan con la justicia social y la equidad.

El objetivo principal en la investigación consiste en analizar desde el cuerpo de conocimiento de la Psicopatología de la Audición y del Lenguaje diferentes NEAE y NEE sobre diversidades de corte lingüístico que se recogen a través de figuras de filmes de animación Disney y que encuentran relación con algunas de las barreras que el alumnado presenta en el ámbito educativo español. Para el cumplimiento de dicha meta principal se plantea un desglose en objetivos secundarios, que quedan relacionados de manera directa con las variables de estudio de esta investigación:

- Revisar y adoptar una mirada feminista para interpretar el tratamiento heteropatriarcal de la compañía de animación seleccionada con respecto a la confección de sus primeras mujeres protagonistas y miembros de la realeza en el imaginario Disney.
- Generar sinergias entre figuras de la productora (dibujos animados etiquetados como animales) con imposibilidad para entenderse mediante un mismo código lingüístico con otras con quienes conviven (dibujos animados etiquetados como personas); para poner de manifiesto la barrera idiomática que presenta el alumnado recién llegado a las escuelas españolas con desconocimiento de la lengua oficial y/o co-oficial del territorio de acogida.
- Seleccionar figuras Disney que presenten algunas patologías y trastornos de la Audición y del Lenguaje para poner de manifiesto su etiología a partir de las características del personaje y sus estrategias de intervención en el aula ante la casuística diversa (afonía y TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje).

Todo el proceso investigativo queda permeado y tintado bajo un enfoque y visión feminista (Amorós y de Miguel, 2014), ya que se considera fundamental partir de los parámetros de esta mirada para empoderar a la figura femenina recreada por la productora Disney y que, tal y como apunta la bibliografía especializada (Aguado Peláez y Martínez García, 2015) tiende a ser opacada, anulada y relegada a un plano más superficial y prácticamente inexistente. El paradigma feminista en la investigación parte de la crítica a los enfoques tradicionales que invisibilizan, distorsionan o subordinan las experiencias, saberes y voces de las mujeres y otras identidades disidentes. Este enfoque no solo busca incluir la perspectiva de género como una categoría analítica, sino que también cuestiona las estructuras de poder, los sesgos androcéntricos y la neutralidad aparente de la ciencia. Triviño y Vaquero (2020) mencionan estas características y principios epistemológicos de la teoría feminista en su investigación.

En este estudio, el diseño metodológico se estructura como un estudio de caso (Jiménez Chávez, 2012), ya que analiza un fenómeno concreto —la representación de la diversidad lingüística, auditiva y de género en filmes clásicos de Disney— a través de un corpus deliberadamente seleccionado para su capacidad de ejemplificar y problematizar dicho fenómeno. El estudio de caso permite comprender el objeto investigado dentro de su contexto. Esta estra-

tegia metodológica resulta especialmente pertinente cuando se pretende realizar una lectura crítica y contextualizada, ya que posibilita vincular los elementos narrativos y visuales con las estructuras sociales, ideológicas y educativas que los atraviesan.

2.2 Participantes

La investigación parte de la colección de Clásicos Disney, un conjunto de largometrajes iniciado con *Blancanieves y los siete enanitos* (Cotrrell et al., 1937) y que se ha extendido de manera continua hasta la actualidad, con previsiones de nuevas incorporaciones en el corto plazo. En 2025, esta colección está conformada por 66 títulos, de los cuales 64 son reconocidos oficialmente como clásicos y dos poseen la categoría de filmes honoríficos. De este conjunto, tras una primera revisión crítica del discurso audiovisual y de las tramas de cada filme se seleccionan para el estudio de esta investigación como muestra vinculada con las variables a analizar (ocultación de la voz femenina, desconocimiento del idioma, afonía y Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL) los siguientes largometrajes:

- Clásico 1. *Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937).
- Clásico 4. *Dumbo* (Sharpsteen, 1941).
- Clásico 12. *La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950).
- Clásico 15. *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955).
- Clásico 16. *La bella durmiente* (Clark, et al., 1959).
- Clásico 17. *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961).
- Clásico 20. *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970).
- Clásico 24. *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981).
- Clásico 27. *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988).
- Clásico 28. *La sirenita* (Clements y Musker, 1989).
- Clásico 42. *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002).
- Clásico 45. *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003).
- Clásico 46. *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

En este estudio de caso, los "participantes" no son sujetos humanos, sino unidades culturales de análisis; los trece filmes seleccionados. Cada película se concibe como un artefacto narrativo desde el cual emergen discursos ideológicos, representaciones sociales y patrones lingüísticos relevantes para la investigación.

2.3 Técnicas e instrumentos

La metodología utilizada es de tipo cualitativo (Páramo Morales, 2015) y se aplica mediante el análisis de situaciones y discursos presentes en las tramas cinematográficas. Este enfoque metodológico se centra en la comprensión de fenómenos sociales y culturales, explorando experiencias, percepciones, significados y otros aspectos de carácter sociocomunitario. Asimismo, se fundamenta en un análisis interpretativo y contextual de los fenómenos estudiados.

En el ámbito del discurso cinematográfico, la metodología cualitativa permite realizar una revisión crítica tanto del lenguaje visual como del lingüístico (Etura Hernández, 2017), al examinar la manera en que se construyen sentidos, ideologías y representaciones a través de las narrativas, las imágenes, los símbolos y las estructuras formales propias del cine. Así, ofrece herramientas valiosas para desentrañar los mensajes implícitos en las obras audiovisuales y su impacto en el imaginario colectivo. Las técnicas cualitativas utilizadas se articulan específicamente al enfoque de estudio de caso. En relación a los instrumentos, se recurre a tablas visuales de resultados en las que se categorizan las figuras de los largometrajes analizados en relación a las variables descritas. Los resultados analizados también se exponen en secuencias de imágenes (series fotográficas).

2.4 Procedimiento

El procedimiento seguido en la investigación se desarrolla en varias fases sistemáticas acordes con el enfoque de estudio de caso:

Fase 1. Revisión teórica preliminar para definir las variables y categorías de análisis.

Fase 2. Selección del corpus fílmico según criterios teóricos y de pertinencia temática.

Fase 3. Visionado exhaustivo y reiterado de cada película.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

- Fase 4. Segmentación del material audiovisual, identificando escenas significativas.
- Fase 5. Codificación y categorización según las dimensiones feministas, socio-educativa y socio-crítica.
- Fase 6. Interpretación contextualizada conectando los hallazgos con el ámbito escolar y con la Psicopatología del Lenguaje.
- Fase 7. Síntesis final, integrando el análisis narrativo, simbólico y discursivo.

Este procedimiento garantiza la coherencia entre el diseño metodológico, los objetivos y la naturaleza interpretativa del estudio de caso.

3. Resultados

Se advierten cuatro variables de estudio susceptibles de ser analizadas y discutidas respecto a las sinergias halladas entre los conceptos de Psicopatología de la Audición y del Lenguaje, y cultura visual Disney. Esta información se recoge de manera sintetizada y acompaña de elementos visuales en la tabla 1.

Tabla 1. *Resultados de la investigación*

Ocultación de la voz femenina	*Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937)	Blancanieves	
	La Cenicienta (Geronimi, Jackson y Luske, 1950)	Cenicienta	
	La bella durmiente (Clark et al., 1959)	Aurora	
Desconocimiento del idioma	*Dumbo* (Sharpsteen, 1941)	Dumbo respecto a las personas que trabajan en el circo	
	La dama y el vagabundo (Geronimi, Jackson y Luske, 1955)	Golfo y reina (y el resto de canes y felinos) respecto a la ciudadanía	
	101 dálmatas (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961)	La familia dálmata respecto a las personas con quienes conviven	
	Los Aristogatos (Reitherman, 1970)	La familia de Aristogatos respecto a Madame Adelaide, Edgar y Georges Hautecourt	
	Tod y Toby (Berman, Rich y Stevens, 1981)	Tod y Toby (y Jefe) respecto a Widow Tweed y Amos Slade	

Desconocimiento del idioma	*Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988)	Oliver y la pandilla de canes respecto a Jennifer Foxworth, Fagin, Sykes y Loui	
	Hermano oso (Blaise y Walker, 2003)	Osos respecto a Denahi	
	Zafarrancho en el rancho (Finn y Sandford, 2004)	Grupo de vacas respecto a la población ranchera	
Afonía	*La sirenita* (Clements y Musker, 1989)	Ariel	
Trastorno del Desarrollo del Lenguaje – TDL	*Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002)	Stitch	

Nota. Elaboración propia.

Al margen de la cuestión patológica se centra la atención −desde un posicionamiento de corte feminista y en contra de los ideales machistas característicos del hetero-patriarcado− en la ocultación y rechazo de la voz femenina. A ellas se las presenta como seres en los que el componente estético y la belleza occidental son la máxima a alcanzar como miembros de la sociedad en la que se encuentran, pero cuyas intervenciones, aportaciones, discursos, etc., son relegados al plano de la inexistencia (Monleón, 2021). De ahí que, las primeras princesas Disney, pese a ser las protagonistas de sus largometrajes, sean quienes menos intervenciones orales y físicas tienen en la trama. Es el caso de Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Cottrell et al., 1937), Cenicienta de *La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950) y Aurora de *La bella durmiente* (Clark et al., 1959).

El discurso feminista en la investigación científica atiende también al caso de Ariel de *La sirenita* (Clements y Musker, 1989). La protagonista del largometraje renuncia a la libertad de expresión mediante el uso de la palabra. Ella se priva de su voz para convertirse en humana y acercarse al príncipe. Así se corrobora a través de las aportaciones de Aguado Peláez y Martínez García (2015). En este estudio, aunque la visión anterior se resalta y se toma en consideración, se relaciona la pérdida total de voz en Ariel con la cuestión psicopatológica de la afonía. Y desde esta rama del conocimiento se ofrecen pautas para su identificación y tratamiento inclusivo en las aulas.

El panóptico adoptado desde la posición psicopatológica advierte un posible Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL en la figura de Stitch del largometraje de *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002). El experimento 626 se trata de un ser alienígena dotado de una gran inteligencia. En comparación con el resto de figuras extraterrestres esta presenta serias dificultades para comunicarse mediante el lenguaje oral, a pesar de presentar una gran intencionalidad comunicativa. Este es un trastorno sumamente frecuente en las aulas de Educación Infantil y de Educación Primaria (Guirado-Moreno et al., 2021).

La exposición de resultados se cierra con la variable advertida sobre el desconocimiento del idioma como alteridad educativa y característica en las aulas actuales en el territorio nacional español (Boussif Dalouh, 2025). Cuestiones sociológicas

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

como la migración, el conflicto bélico, la mentalidad globalizada, etc., conlleva una mayor movilidad global por la ciudadanía mundial. Consecuentemente, un mayor flujo de menores migrantes recién llegados a territorios y escuelas en los que desconocen las lenguas oficiales. Se recurre a filmes protagonizados por animales que conviven con miembros de la humanidad. Esta es una técnica Disney para infantilizar la trama de sus largometrajes al tiempo que genera un elemento motivacional externo en la audiencia consumidora de los mismos, en este caso, mayoritariamente miembros del colectivo infantil (Digón, 2006). El factor común a estos largometrajes es un grupo de animales con capacidad de comunicarse entre sí y mantener un discurso oral; aunque con tendencia a la imposibilidad de hacerse entender entre el grupo de personas con quienes conviven o con quienes se topan en el desarrollo de sus tramas. Los ejemplos analizados son: *Dumbo* (Sharpsteen, 1941), *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955), *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961), *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970), *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981), *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988), *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003) y *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

4. Discusión y conclusiones

4.1 Una mirada feminista en los discursos clásicos Disney: ocultación de la voz femenina

La bibliografía especializada deja constancia del posicionamiento machista característico del hetero-patriarcado que defiende y difunde Disney a través de sus largometrajes de animación (Monleón, 2024). Así se asegura, a través de su imaginario, mantener una sociedad dominada por hombres y que obliga a las mujeres a quedar opacadas e invisibilizadas. Este discurso machista se advierte, más que por el tratamiento ofrecido al varón, por la consideración que se tiene en cuenta de la mujer.

Este estudio toma como ejemplos de la muestra a las primeras 3 princesas de la productora en la colección de clásicos para poner de manifiesto, desde un enfoque lingüístico, la carencia de feminismo que las figuras recogen. Esta conclusión también es alcanzada en el estudio comparativo entre el producto audiovisual y el recurso literario del que emana efectuada por Monleón (2020). Se atiente a Blancanieves de *Blancanieves y los siete enanitos* (Cotrell, et al., 1937), Cenicienta de *La Cenicienta* (Geronimi, Jackson y Luske, 1950) y Aurora de *La bella durmiente* (Clark et al., 1959). Estas tres mujeres protagonizan sus tramas y, salvo el caso de Cenicienta, se advierte una carencia de discursos e intervenciones orales, aportaciones en conversaciones, etc., por parte de ellas. De hecho, la crítica cinematográfica destaca el caso de Aurora, quien aproximadamente la mitad del largometraje lo pasa dormida. En un grado menor también ocurre con Blancanieves. Esta idea, aunque parte de la historia literaria tradicional, es un ejemplo social a través del cual perdura la manera en la que la comunidad, mayoritariamente liderada por varones, tiende a acallar la voz femenina.

Figura 1.*Princesas Disney silenciadas*

Nota. (de izquierda a derecha): *Blancanieves y los siete enanitos* (Cotrell et al., 1937), *La Cenicienta* (Geronimi et al., 1950) y *La bella durmiente* (Clark et al., 1959)

Se destacan intervenciones en los tres ejemplos destacados. Aunque como dato significativo, se advierte en todas ellas, la falta de diálogo con sus respectivos príncipes. De hecho, la comunicación entre pares se efectúa mediante la musicalidad y la entonación de su canción amorosa. Así se justifican y exaltan los ideales del amor romántico que defiende Disney (Álvaro Andaluz y Hamodi Galán, 2021) sobre la incondicionalidad, la instantaneidad, infinitud, etc.

4.2 El desconocimiento del idioma como NEAE: figuras animadas Disney

La cuestión lingüística vinculada con el desconocimiento del idioma se recrea de una manera infantilizada a través de largometrajes en los que conviven miembros del reino animal con quienes forman parte de la comunidad de habitantes. Se advierte una falta de comunicación oral bidireccional entre ambos grupos, aunque quienes forman parte de cada uno sí que tienen posibilidad de hacerlo con sus iguales. Se posibilita el entendimiento a través de otros canales de comunicación y mediante sensaciones y percepciones, lo cual pone de manifiesto diversas posibilidades respecto a la comunicación. Como aspecto significativo a tratar mediante estas figuras Disney se plantea la cuestión del desconocimiento del idioma por parte del alumnado recién llegado al territorio español.

Figura 2. *Comunicación no verbal entre animales y personas Disney*

Nota. (de izquierda a derecha y de arriba a abajo): *Dumbo* (Sharpsteen, 1941), *La dama y el vagabundo* (Geronimi, Jackson y Luske, 1955), *101 dálmatas* (Geronimi, Luske y Reitherman, 1961), *Los Aristogatos* (Reitherman, 1970), *Tod y Toby* (Berman, Rich y Stevens, 1981), *Oliver y su pandilla* (Scribner, 1988), *Hermano oso* (Blaise y Walker, 2003) y *Zafarrancho en el rancho* (Finn y Sandford, 2004).

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

El desconocimiento del idioma se reconoce como una forma de diversidad específica que impacta de manera directa en los procesos de aprendizaje y en la participación plena en la vida escolar (Martínez, 2001). Lejos de considerarse una carencia individual, se interpreta como una circunstancia contextual que exige respuestas educativas inclusivas. La presencia de alumnado que no domina la lengua vehicular es cada vez más frecuente, especialmente en contextos marcados por la movilidad internacional y la diversidad cultural (García Castaño et al., 2008).

Las pautas de actuación ante esta situación parten de que el acceso al currículo no debe quedar condicionado al conocimiento previo del idioma. Por ello, se promueven metodologías que integran apoyos lingüísticos específicos (por ejemplo: apoyos visuales, personal especializado de atención a la diversidad, etc.) sin desvincular al alumnado de la dinámica ordinaria de la clase. También se valora la utilización del plurilingüismo como recurso pedagógico (Perlaza Torres et al., 2024), reconociendo y legitimando la lengua de origen del estudiantado como parte de su identidad cultural y como puente y enlace para el aprendizaje de la nueva lengua.

La coordinación (Fernández-Larragueta et al., 2014) permite establecer planes de apoyo sostenidos que contemplan tanto la dimensión comunicativa como la socioemocional, evitando situaciones de aislamiento. De esta manera, el desconocimiento inicial del idioma se transforma en una oportunidad para reforzar la cohesión grupal y para ampliar la mirada sobre la enseñanza en sociedades multiculturales.

4.3 La patología de la afonía en el caso de Ariel de La sirenita (Clements y Musker, 1989)

La voz es un eje conductor de la trama en *La sirenita* (Clements y Musker, 1989). Ariel destaca entre sus hermanas por cuestiones de juventud, rebeldía y musicalidad. La voz es el atributo que la caracteriza y el único que el príncipe, a quien salva del hundimiento de su barco y de quien está enamorada en términos románticos, es capaz de recordar. Por ello, Úrsula como bruja del mar le concede una metamorfosis en su estructura corporal de sirena a humana a cambio de dicho atributo, a cambio de su voz. De hecho, todo el largometraje versa sobre la pérdida y reaparición de la voz; pudiéndose así relacionar con la cuestión patológico-lingüística de la afonía.

Figura 3. *Pérdida de la voz en Ariel como ejemplo de afonía*

Nota. La sirenita (Clements y Musker, 1989).

La afonía, entendida como la pérdida total de la voz (Berthier et al., 2011), constituye una forma de diversidad específica con carácter transitorio o prolongado según su origen y tratamiento. En el contexto educativo, la voz se erige como un recurso fundamental para la comunicación, la interacción y la expresión de aprendizajes (Hernández-Carrera, 2018), de modo que la afonía plantea retos particulares tanto para el alumnado que la presenta como para el profesorado encargado de acompañar sus procesos. Reconocer esta condición como diversidad implica desplazar la mirada desde la limitación hacia la búsqueda de estrategias pedagógicas y comunicativas que garanticen la participación equitativa en las actividades escolares.

Las pautas de actuación frente a la afonía en las aulas se orientan a la provisión de alternativas comunicativas accesibles (Almazán, 2009). Algunas actuaciones para el tratamiento de la afonía (desde un posicionamiento inclusivo) son: el empleo de la escritura digital o manual, el uso de pictogramas, gestos y señas básicas, así como el apoyo en dispositivos tecnológicos de síntesis de voz. Resulta igualmente relevante flexibilizar las formas de evaluación, permitiendo que la demostración de aprendizajes no dependa exclusivamente de la oralidad.

El profesorado, el grupo de iguales y las familias requieren información y orientación para comprender la situación y evitar actitudes de sobreprotección o exclusión. Por ello, la colaboración con especialistas en logopedia o foniatría contribuye a ofrecer un apoyo integral que contempla tanto la dimensión académica como el bienestar emocional del alumnado (Cifuentes Lardín y Martínez Ramón, 2018).

Ligada a la cuestión lingüística, y en base a la teoría feminista, este es otro ejemplo Disney a través del que sigue opacando a la mujer (Salzano, 2021). El momento contextual de producción del filme es clave para entender este posicionamiento y afirmación. Ariel es la primera princesa Disney de la nueva era de princesas —tras una época ubicada en los años 60' y 70' en la que Disney se mantiene pero sin un apogeo tan notorio—con la que la productora pretende generar un cambio en la mujer volviéndola más autónoma, intransigente, rebelde, etc. Estas son las características de Ariel a través de las que se pretende seguir cautivando a una clientela que evoluciona junto a los nuevos principios y olas feministas que acontecen en la sociedad. Pero, para marcar el componente machista y de subversión de la mujer hacia el hombre que propone Disney, Ariel termina renunciando a su identidad y a sus atributos por conquistar al varón de quien siente un amor romántico, una atracción física ocasionada por un primer contacto visual pero sin ningún tipo de vinculación afectiva, relación de experiencias, comunicación, etc.

4.4 La patología del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje o TDL en el caso de Stitch de Lilo y Stitch (DeBlois y Sanders, 2002)

La cuestión psicopatológica de los trastornos de audición y lenguaje aterriza en la figura de Stitch de *Lilo y Stitch* (DeBlois y Sanders, 2002). Este es un extraterrestre creado genéticamente por un científico alienígena sin escrúpulos y con pretensiones de controlar el universo. Stitch o experimento 626 es una creación con una gran inteligencia y con imposibilidad de ser destruido. No obstante, a través de sus intervenciones se advierte una gran dificultad para comunicarse con el resto a través del lenguaje oral; incluso para comprender el discursos del resto —independientemente de tratarse de extraterrestres que de miembros de la humanidad— Así se posibilita la relación de esta figura con la presencia de una barrera lingüística vinculada con el TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje.

Figura 4. *Rasgos del TDL o Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y evolución de la oralidad en Stitch*

Nota. Lilo y Stitch (DeBlois y Sanders, 2002).

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y el uso del lenguaje (Auza y Peñaloza Castillo, 2019). Estas dificultades afectan tanto a la comprensión como a la producción lingüística y repercuten en áreas centrales del desarrollo académico y social. En el contexto escolar, el TDL se manifiesta en presencia de barreras para seguir instrucciones, participar en interacciones verbales o expresar conocimientos de manera adecuada.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Las pautas de actuación parten de la necesidad de diseñar entornos comunicativos accesibles (Bahamonde et al., 2021). El profesorado implementa estrategias fundamentes como son el uso de un lenguaje claro, instrucciones sencillas, comunicados elaborados con pictogramas, las historias sociales, apoyo de personal especializado para la reeducaicón, etc. Se promueve la flexibilización de las formas de expresión, ofreciendo alternativas multimodales —orales, escritas, gráficas o digitales— que permiten al alumnado demostrar aprendizajes. La integración de tecnologías de apoyo a la comunicación también se convierte en un recurso clave para ampliar las oportunidades de participación (Igualada, 2021).

En conclusión, las diversidades analizadas en esta investigación —el desconocimiento del idioma, la afonía y el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL)—, requieren respuestas educativas que combinen apoyos específicos con medidas de carácter universal implementadas de manera directa por el profesorado en las aulas ordinarias. Resulta fundamental garantizar la participación activa del alumnado en las dinámicas escolares, evitando procesos de segregación y favoreciendo la construcción de comunidades inclusivas en las que cada niño y niña sea reconocido y valorado como miembro pleno del grupo. De este modo, la diferencia no se entiende como una limitación. Con esta puesta en valor, la educación inclusiva demanda un compromiso ético y profesional con la justicia social. Atender la diversidad desde el enfoque del DUA y el DUA-A, junto con estrategias específicas para casos particulares, constituye una vía sólida para garantizar que cada persona tenga las mismas oportunidades de aprender, participar y desarrollarse plenamente como parte integrante de la ciudadanía.

Como consideración final y línea de investigación futura, se estima de especial interés enriquecer el presente estudio mediante su réplica y/o ampliación a través de la realización de entrevistas con usuarios del largometraje, familiares de menores con estas diversidades y alumnado que pueda sentirse identificado —o no— con los referentes representados. De este modo, se pretende ofrecer una visión más completa y exhaustiva del fenómeno analizado, incorporando nuevas perspectivas y favoreciendo una comprensión más amplia desde una óptica socioeducativa y comunitaria.

Referencias bibliográficas

Aguado Peláez, D. y Martínez García, P. (2015). ¿Se ha vuelto Disney feminista? Un modelo de princesas empoderadas. ÁREA ABIERTA, 15(2), 49-61. http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARAB.2015.v15.n2.46544m

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones Morata. https://bit.ly/4xDQSF8

Almazán, M. (2009). Los sistemas aumentativos y/o alternativos de la comunicación. *Innovación y Experiencias, 45*(6), 1-9. https://bit.ly/43FfbFd

Álvaro Andaluz, L. y Hamodi Galán, C. (2021). *Género y educación: escuela, educación no formal, familia y medios de comunicación.* Dykinson S.L. https://bit.ly/4uGegPJ

Amorós, C. y de Miguel, A. (2014). *Teoría feminista.* Editorial Minerva. https://bit.ly/43FfnnV

American Psychiatric Association (2022). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: Texto revisado (DSM-5-TR).* Editorial Médica Panamericana. https://bit.ly/4vmgbdB

Auza, A. y Peñaloza Castillo, C. (2019). Factores individuales y familiares en el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades, 40*(86), 41-66. https://doi.org/10.28928/ri/862019/atc2/auzaa/penalozacastilloc

Godoy, C.B., i Sellabona, E.S. y i Suñé, M.V. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia, 11*(1), 21-38. https://bit.ly/4oDZqYI

Bahamonde, C., Serrat, E. y Vilà, M. (2011). Afasias y trastornos del habla. *Medicine, 10*(74), 5035-5041. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71975

Bloussif Dalouh, I. (2025). Valoración y formación del profesorado de las aulas lingüísticas para alumnos inmigrantes con desconocimiento del español. *Lengua y migración, 17*(1), 109-126. https://doi.org/10.37536/LYM.1.17.2025.2594

Bravo-Villa, N.C. y Mansilla-Sepúlveda, J.G. (2026). Exclusión y humillación: situaciones pedagógicas de discriminación en escuelas mapuche. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 21*(1), 24-36. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.02

Cifuentes Lardín, M.S. y Martínez Ramón, J.P. (2018). Diseño de un instrumento para el análisis de las competencias del logopeda escolar y del maestro de Audición y Lenguaje. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 6*(1), 47-56. https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.61

De la Feunte-González, S. y Rodríguez-Martín, A. (2026). Percepciones docentes e implementación del DUA en el marco de la educación inclusiva. *Alteridad. Revista de Educación, 21*(1), 37-50. https://doi.org/10.17163/alt.v21n1.2026.03

Díaz López, C. y Pinto Loría, M. D. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa, 21*(1), 46-54. http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105

Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar – Revista Científica de Comunicación y Educación, 26*, 163-169. https://bit.ly/443yEjb

Dueñas Buey, M. L. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía, 21*(2), 358-366. https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538

Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta, 46*(2), 17-24. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24

Etura Hernández, D., Gutiérrez Sanz, V. y Martín Jiménez, V. (2017). La cultura mediática y el discurso posmachista: análisis retórico de facebook ante la violencia de género. *Investigaciones feministas, 8*(2), 369-384. http://dx.doi.org/10.5209/INFE.55034

Fernández-Larragueta, S., Fernández-Sierra, J. y Rodorigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *Estudios sobre educación, 27*, 193-211. https://dx.doi.org/10.15581/004.27.193-211

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación, 345*, 23-60. https://bit.ly/4vQV1UC

Guirado-Moreno, J. L., et al. (2021). Intervención en el control inhibitorio en niños con y sin trastorno del lenguaje dentro del aula. *Revista de Investigación en Logopedia, 11*(Núm. Especial), 115-128. https://dx.doi.org/10.5209/rlog.69256

Hernández-Carrera, R. M. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza–aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE. Revista internacional de filología, comunicación y sus didácticas, 41*, 133-155. http://dx.doi.org/10.12795/CAUCE.2018.i41

Igualada, A. J. (2021). Investigación en el trastorno del desarrollo del lenguaje en población hispanohablante. *Revista de Investigación en Logopedia, 11*(1), 5-7. https://bit.ly/3Qvi5sX

Janin, B. (2019). *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva* (Vol. 24). Noveduc. https://bit.ly/4uDe2c5

Jiménez Chávez, V.E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 8*(1), 141-150. https://bit.ly/4vSzSt7

Martínez, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. https://bit.ly/4xDSkYj

Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans soleil ediciones. https://bit.ly/4oBoJug

Martinez-Rosales, Y. y Gross-Tur, R. (2024). Paradigma socio-crítico en la gestión científico-pedagógica de la atención a educandos con necesidades educativas especiales. *Revista Científica del Amazonas, 7*(13), 56-67. https://bit.ly/4xDPX7G

Monleón, V. (2020). Diferencias y similitudes entre películas de princesas Disney y sus orígenes literarios. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo, 3*(13), 60-71. https://doi.org/10.15304/ricd.3.13.7071

Monleón, V. (2021). El arte como elemento liberador. Contra-discurso feminista a las películas Disney a través de la serie fotográfica *Fallen princesses. Millars - Espai i Història, 50*(1), 197-222. http://dx.doi.org/10.6035/Millars.2021.50.8

Monleón, V. (2024). Feminismo y mujeres protagonistas en largometrajes clásicos Disney. *Antropología Experimental, 24*, 501-514. https://dx.doi.org/10.17561/rae.v24.8333

Núñez-Sotelo, E. y Cruz, M. L. (2022). Contribuciones del diseño universal para el aprendizaje a la implementación de un currículo accesible para estudiantes con y sin discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação, 27*, 1-28. https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270126

Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión, 39*, 1-7. https://bit.ly/44nRrpb

Parra Valencia, J. D. (2014). La imagen y la esfera semiótica. *ICONOFACTO, 10*(14), 76-89. https://bit.ly/4vnfnFg

Perlaza Torres, L.D., et al. (2024). *El paisaje lingüístico: un reflejo de plurilingüismo e interculturalidad.* Institución de Educación Superior UCEVA Unidad Central del Valle del Cauca. https://bit.ly/4gr74U7

Rueda Gascó, P. y Alonso Sanz, A. (2014). Docentes en formación y diversidad sexual. Reflexiones sobre cultura visual en series infantiles de televisión. *Cuadernos de Pedagogía, 449*, 68-70. https://bit.ly/4exH7Qa

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Saavedra-Rey, S. y Zabala, B. (2025). "La imagen es la subjetividad". Una entrevista con Mieke Bal sobre análisis visual y cultural. *Folios, 62*, 1-10. https://bit.ly/4vpUFom

Salzano, D. (2021). Emancipación femenina en los clásicos de Disney. *RESED Revista de Estudios Socioeducativos, 9*, 206-220. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.14

Sarráis, F. (2016). *Psicopatología*. EUNSA – Ediciones Universidad de Navarra.

Senra Varela, A. (1983). *Concepto de patología general*. Universidad de Cádiz. https://bit.ly/4aYVLyW

Tobón Gaviria, I.C. y Cuesta Palacios, L.M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia, 16*(2), 166-182. https://bit.ly/4a3BxE0

Torres-Ravello, C. (2021). Alfabetización audiovisual y la pedagogía a través de las pantallas. *ConCiencia EPG, 6*(2), 117-131. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.8

Triviño, L. y Vaquero, C. (2020). Educación artística y ciudadana en la formación inicial de maestros/as. Un estudio de caso sobre el desarrollo del pensamiento crítico-creativo social a través de Malamente. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 375-385. https://dx.doi.org/10.5209/rced.63488

Villaescusa Alejo, M.I. (2022). *Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A*. Generalitat Valenciana. https://bit.ly/4fTxPk3

World Health Organization. (2022). *Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11)*. Organización Mundial de la Salud. https://bit.ly/4ejWRHU

Declaración de autoría – Taxonomía CRediT	
Autores	**Contribuciones**
Vicente Monleón	Proceso de investigación (revisión crítica de largometrajes, categorización y etiqueta de las variables, análisis de los resultados y presentación de la investigación a través de un artículo).

Declaración de uso de inteligencia artificial
La autoría DECLARA que, la elaboración del artículo *Psicopatología lingüística y Disney. Una mirada educativa para la inclusió*n, no contó con el apoyo de inteligencia artificial (IA).

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
p-ISSN: 1390-325x / e-ISSN: 1390-8642
Vol. 21, No. 2 / julio-diciembre de 2026

Normas editoriales

(Publication guidelines)

Fuente: https://www.shutterstock.com/es/image-photo/businessmen-review-procedures-through-documents-containing-2218902975

p-ISSN:1390-325X / e-ISSN:1390-8642

Normas de publicación en «Alteridad»

1. Información general

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

2. Alcance y política

2.1 Temática, propósito y alcance

«Alteridad» es una revista especializada en Educación. Su propósito es contribuir a la socialización y debate de la producción científica internacional en el ámbito de la Educación y sus líneas inter y transdisciplinares como Didáctica, Gestión de Centros Escolares, Educomunicación, Tecnología educativa, Pedagogía Social, entre otras. Como alcance, la revista está dirigida a investigadores y comunidad científica involucrada en el hecho educativo a nivel mundial.

2.2 Aportaciones

La revista publica artículos realizados por autores nacionales o extranjeros conforme a los criterios de calidad científica enunciados en esta normativa. Todos los trabajos deben ser originales, no haber sido publicados en ningún medio ni estar en proceso de arbitraje o publicación. Se editan preferentemente resultados de investigación empírica, redactados en español, portugués o inglés, siendo también admisibles estudios y selectas revisiones de la literatura (*state-of-the-art*):

a) **Investigaciones:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluyendo título, resúmenes, descriptores, tablas y referencias. Se valorarán especialmente los resultados de la investigación, el rigor metodológico, la relevancia de la temática, la calidad de la discusión científica, la variedad, actualidad y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
b) **Estudios y revisiones de la literatura**

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

- **Estudios:** 5000 a 7500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará especialmente el debate generado, la relevancia de la temática, la originalidad de las aportaciones y riqueza de las referencias bibliográficas (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus). Se esperan mínimo 35 referencias.
- **Revisiones de la literatura:** 6000 a 8500 palabras de texto, incluidas tablas y referencias. Se valorará la revisión exhaustiva del estado de la cuestión de un tema de investigación actual con referencias justificadas y selectivas de alrededor de 70 obras (preferiblemente de publicaciones indexadas en JCR y Scopus).

2.3 Secciones

La revista tiene periodicidad semestral (20 artículos por año), publicada en los meses de enero y julio y cuenta por número con dos secciones de cinco artículos cada una, la primera referida a un tema **Monográfico** preparado con antelación y con editores temáticos y la segunda, una sección de **Misceláneas**, compuesta por aportaciones variadas que traten temas educativos de forma prioritaria.

3. Proceso editorial

3.1 Envío de manuscritos

Los manuscritos deben ser enviados única y exclusivamente a través del *Open Journal System* (OJS), en el cual todos los autores deben darse de alta previamente, si bien uno solo de ellos será el responsable de correspondencia. Ningún autor podrá enviar o tener en revisión dos manuscritos de forma simultánea, estimándose una carencia de cuatro números consecutivos (2 años). Un artículo podrá tener como máximo 3 autores, aunque si se justifica en función del tamaño del estudio, podrán ser hasta 5.

«Alteridad» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores e informa por email y mediante la plataforma del proceso de aceptación o rechazo; y en el caso de aceptación, del proceso de edición.

En el Portal oficial de la revista, en la sección Normativas, están las Normas para Autores, las plantillas para la redacción de los manuscritos (LaTeX/ Overleaf o Word), la Portada y Carta de presentación, el Protocolo de chequeo previo al envío, los formularios de evaluación por parte de los revisores externos y una guía para el envío del artículo a través de OJS. Antes de su envío se recomienda encarecidamente que se compruebe el manuscrito con el Protocolo de chequeo previo. Deben remitirse simultáneamente dos archivos:

a) **Portada y Carta de presentación (usar el modelo oficial)**, en la que aparecerán:

- **Portada** (Título, Resumen y Descriptores previstos en el Manuscrito).
- **Nombre y apellidos completos** de cada uno de los autores, organizados por orden de prelación; seguido por la categoría profesional, centro de trabajo, correo electrónico de cada autor, número de ORCID y código RoR (Research Organization Registry) de la Institución de afiliación. Es obligatorio indicar si se posee el grado académico de doctor (incluir Dr./Dra. antes del nombre).
- Se incluirá además una **declaración** (***Cover letter***) de que el manuscrito se trata de una aportación original, no enviada ni en proceso de evaluación en otra revista, confirmación de las autorías firmantes, aceptación (si procede) de cambios formales en el manuscrito conforme a las normas y cesión parcial de derechos a la editorial.
- Se incluirá la declaración de **uso de Inteligencia Artificial** y la contribución de los autores usando la **taxonomía CRediT.**

b) **Manuscrito** totalmente anonimizado, conforme a las normas referidas en el epígrafe 4.

3.2 Proceso de revisión

En un plazo máximo de 30 días, a partir de la recepción del documento, el autor de correspondencia recibirá una notificación, indicando preliminarmente si se estima o desestima para el arbitraje por los revisores científicos. En el caso de que el artículo presente deficiencias formales, no trate el tema educativo o tenga un elevado porcentaje de similitud con otro(s) documento(s), el Consejo editorial desesti-

mará el trabajo sin opción de vuelta. Por el contrario, si presenta carencias superficiales de forma, se devolverá al autor para su corrección antes de comenzar del proceso de evaluación. La fecha de recepción del artículo no computará hasta la recepción correcta del mismo.

Los artículos serán evaluados científicamente por una media de tres expertos en el tema. Los informes indicarán las siguientes recomendaciones: Aceptar el envío, Publicable con modificaciones, Reenviar para revisión, No publicable. A partir del análisis de los informes externos, se decidirá la aceptación o rechazo de los artículos para su publicación. En el caso de resultados discrepantes se remitirá a un nuevo dictamen, el cual será definitivo. El protocolo utilizado por los revisores es público (Investigaciones; Estudios y revisiones de la literatura).

En general, una vez vistas las revisiones científicas externas, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación/rechazo de los trabajos por parte del Consejo Editor son los siguientes:

- Actualidad y novedad.
- Relevancia y significación: avance del conocimiento científico.
- Originalidad.
- Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada.
- Organización (coherencia lógica y presentación formal).
- Apoyos externos y financiación pública/privada.
- Coautorías y grado de internacionalización de la propuesta y del equipo.
- Presentación: buena redacción.

El plazo de evaluación científica de manuscritos, superados los trámites previos de estimación por el Consejo Editor, es de 100 días como máximo; los remitidos para *Calls for papers*, sus fechas de revisión científica se inician al cierre de los mismos. Los trabajos que sean evaluados positivamente y requieran modificaciones, deberán ser reenviados con los cambios, dentro de los siguientes 15 días.

3.3 Edición y publicación del manuscrito

El proceso de corrección de estilo y maquetación de los artículos aceptados es realizado por el Consejo Técnico de la Revista en coordinación con la Editorial Abya-Yala. «Alteridad» se reserva el derecho de hacer corrección de estilo y cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo. A los autores de artículos se enviará una prueba de imprenta en formato PDF para su corrección únicamente de tipografía y ortografía, mismo que deberán reenviar en un máximo de tres días. La Editorial realizará, gratuitamente para los autores, la traducción profesional de la versión final del manuscrito al idioma inglés (o español, según la versión original), lo que garantizará su consulta y difusión internacional. Los artículos serán publicados en la plataforma de la revista en sus dos versiones idiomáticas (español e inglés) y en los siguientes formatos: PDF, HTML, EPUB y XML-Jats.

4. Estructura de los manuscritos

Los trabajos se presentarán en tipo de letra Arial 10, interlineado simple, justificado completo y sin tabuladores ni espacios en blanco entre párrafos. Solo se separarán con un espacio en blanco los grandes bloques (título, autores, resúmenes, descriptores, créditos y epígrafes). La página debe tener dos centímetros en todos sus márgenes. Los trabajos deben presentarse en formato de Microsoft Word (.doc o .docx) (https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Plantilla Microsoft Word.docx) o LaTeX/Overleaf (.tex) (https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svvjcbgmcrrv), siendo necesario que el archivo esté anonimizado en Propiedades de Archivo, de forma que no aparezca la identificación de autor/es.

4.1 Portada

Título (español) / Title (inglés): Conciso pero informativo, en castellano en primera línea y en inglés en segunda, conformado por el mayor número de términos significativos posibles. El título no solo es responsabilidad de los autores, pudiéndose proponer cambios por parte del Consejo Editorial. Se aceptan como máximo 80 caracteres con espacio.

Resumen (español) / Abstract (inglés): Se describirán de forma concisa y en este orden: justificación del tema, objetivos, metodología empleada (enfoque y alcance), resultados más relevantes, discusión y principales conclusiones. Ha de estar

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

escrito de manera impersonal "El presente trabajo analiza…". En el caso del *Abstract* no se admitirá el empleo de traductores automáticos. Tendrá como extensión entre 220/230 palabras.

Descriptores (español) / Keywords (inglés): Se deben exponer 6 descriptores por cada versión idiomática relacionados directamente con el tema del trabajo. Será valorado positivamente el uso de las palabras claves expuestas en el Thesaurus de la UNESCO (http://bit.ly/2kIgn8I). Solo en casos excepcionales se aceptarán términos nuevos, siempre que tengan un carácter científico estandarizado.

4.2 Estructura IMRDC

Para aquellos trabajos que se traten de Investigaciones de carácter empírico, los manuscritos respetarán rigurosamente la estructura IMRDC, siendo opcionales los epígrafes de Apoyos y Notas. Los trabajos que se traten de Estudios y revisiones de la literatura podrán ser más flexibles en sus epígrafes, especialmente en Metodología, Resultados y Discusión. En todas las tipologías de trabajos son obligatorias las Referencias bibliográficas.

1. **Introducción:** Debe incluir los fundamentos teóricos y el propósito del estudio, utilizando citas bibliográficas, así como la revisión de la literatura o los trabajos relacionados más significativos del tema a nivel nacional e internacional. Se valorará positivamente el uso de referencias de alto impacto (JCR y Scopus).
2. **Metodología:** El enfoque, alcance y diseño metodológico deben ser redactados de forma que el lector pueda comprender con facilidad el desarrollo de la investigación. En su caso, describirá la muestra y la forma de muestreo, así como se hará referencia al tipo de análisis estadístico aplicado. Si se trata de una metodología original, es necesario exponer las razones que han conducido a su empleo y describir sus posibles limitaciones.
3. **Resultados:** Se procurará resaltar los resultados y las observaciones más relevantes de la investigación, describiéndose, sin hacer juicios de valor, el material y métodos empleados para el análisis. Los resultados se expondrán en figuras o/y tablas según las normas de la revista (Ver epígrafe 4.4). Aparecerán en una secuencia lógica en el texto, las tablas o figuras imprescindibles, evitando la redundancia de datos.
4. **Discusión y conclusiones:** Resumirá los hallazgos más importantes, relacionando las propias observaciones con estudios de interés, señalando aportaciones y limitaciones, sin redundar datos ya comentados en otros apartados. Asimismo, el apartado de discusión y conclusiones debe incluir las deducciones y líneas para futuras investigaciones.

4.3 Apoyos y Notas

Apoyos (opcionales): El *Council Science Editors* recomienda a los autor/es especificar la fuente de financiación de la investigación. Se considerarán prioritarios los trabajos con aval de proyectos competitivos nacionales e internacionales. En todo caso, para la valoración científica del manuscrito, este debe ir anonimizado con XXXX solo para su evaluación inicial, a fin de no identificar autores y equipos de investigación, que deben ser explicitados en la Carta de Presentación y posteriormente en el manuscrito final.

Las notas: En caso necesario, irán al final del artículo (antes de las referencias). Deben ser utilizadas para aclarar términos, hacer anotaciones marginales o indicar el posible uso de herramientas de Inteligencia Artificial. Los números de notas se colocan en superíndice, tanto en el texto como en la nota final. No se permiten notas que recojan citas bibliográficas simples (sin comentarios), pues éstas deben ir en las referencias. En caso de contener alguna cita, su referencia deberá encontrarse también en la sección de Referencias bibliográficas.

4.4 Referencias bibliográficas

Las citas bibliográficas deben reseñarse en forma de referencias al texto. No debe incluirse bibliografía no citada en el texto. Su número ha de ser suficiente y necesario para contextualizar el marco teórico, la metodología usada y los resultados de investigación en un espacio de investigación internacional: mínimo 35 para los manuscritos de investigaciones de carácter empírico, y alrededor de 70 para los estudios y revisiones de literatura.

Se presentarán alfabéticamente por el primer apellido del autor (agregando el segundo solo en

caso de que el primero sea de uso muy común). Las citas deberán extraerse de los documentos originales preferentemente revistas y en menor medida libros. Dada la trascendencia para los índices de citas y los cálculos de los factores de impacto, se valorarán positivamente el uso de referencias provenientes de publicaciones indexadas en JCR y/o Scopus y la correcta citación conforme a la Norma APA 7 (http://bit.ly/35FNGvN).

Es prescriptivo que todas las citas que cuenten con DOI (Digital Object Identifier System) estén reflejadas en las Referencias (pueden obtenerse en https://search.crossref.org/). Todas las revistas y libros que no tengan DOI deben aparecer con su link (en su versión on-line, en caso de que la tengan, acortada, mediante Bitly: https://bitly.com/), y de los sitios web además la fecha de consulta en el formato indicado.

Normas para las referencias

a) **Publicaciones periódicas**

- **Artículo de revista (un autor):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. *Alteridad, 14*(2), 184-194. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03
- **Artículo de revista (hasta veinte autores):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición. *Alteridad, 13*(2), 214-226. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05
- **Artículo de revista (sin DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos, 36*(145), 32-50. https://bit.ly/37Xd5mw

b) **Libros y capítulos de libro**

- **Libros completos:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana.* Abya-Yala.
- **Capítulos de libro:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. https://bit.ly/3etRnZH

c) Tesis doctorales y de maestría

- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3YRTRr5

d) Medios electrónicos

- Aunión, J. (2011, marzo 12). La pérdida de autoridad es un problema de toda la sociedad, no es específico del aula. *El País.* https://bit.ly/2NlM9Dp

Normas para epígrafes, tablas y figuras

Los epígrafes del cuerpo del artículo se numerarán en arábigo. Irán sin caja completa de mayúsculas, ni subrayados, ni negritas. La numeración ha de ser como máximo de tres niveles: 1. / 1.1. / 1.1.1. Al final de cada epígrafe numerado se establecerá un retorno de carro.

Las tablas y figuras deben presentarse incorporadas en el texto en Word o LaTeX ubicadas en el sitio en el que los autores consideren que deben estar. Se emplearán únicamente cuando sean necesarias e idóneas, debiendo limitarse su uso por cuestiones de espacios a seis entre tablas y figuras (salvo casos excepcionalmente justificados). Ambas deben ser enumeradas en arábigo y tituladas con la descripción de su contenido. Si la fuente de la tabla o figura no fuera de elaboración propia, los autores deberán incorporar al pie de la tabla o la figura la fuente de la que se extrae [por ejemplo, Fuente: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Las tablas deben estar elaboradas en el propio documento por lo que no se aceptarán tablas cortadas y pegadas de otros documentos que no puedan ser editados en el proceso de diagramación.

Para mantener la calidad de las figuras, en el caso de LaTeX/Overleaf, deben ser cargadas en la plantilla en formato original PDF, puesto que la conversión desde otros formatos puede disminuir

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

la calidad de la figura. En el caso de Word, además de ser incorporadas en el documento, deberán ser enviadas como material complementario al momento del envío en el OJS de «Alteridad», debiendo tener una calidad superior a 600 dpi, en archivos de tipo TIFF, JPEG o PNG.

5. Tasas y APC

«Alteridad» es una revista *Open Access*, incluida en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) que oferta toda su producción de forma íntegra online en abierto para toda la comunidad científica. Asimismo, no establece ninguna tasa económica durante todo el proceso editorial para la publicación de los artículos, incluyendo la revisión científica, la maquetación y la traducción de los mismos. No existe ningún *publication fee, ni Article Processing Charge* (APC) vinculados con esta publicación, ni para autores ni para lectores. Asimismo, la revista tiene licencia *Creative-Commons* Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal), lo que permite libre acceso, descarga y archivo de los artículos publicados. Todos los gastos, insumos y financiamiento de «Alteridad» provienen de los aportes realizados por la Universidad Politécnica Salesiana.

6. Responsabilidades éticas

Cada autor/es presentará una declaración responsable de autoría y originalidad, así como sus responsabilidades éticas contraídas.

- **Originalidad:** Los trabajos deben ser originales y no deben estar siendo evaluados simultáneamente en otra publicación, siendo responsabilidad de los autores el cumplimiento de esta norma. Las opiniones expresadas en los artículos publicados son responsabilidad del autor/es. «Alteridad» emplea la herramienta antiplagio Turnitin® para garantizar la originalidad de los manuscritos.
- **Autoría:** En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber colaborado en la recolección de datos no es, por sí mismo, criterio suficiente de autoría. «Alteridad» declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos derivados de la autoría de los trabajos que se publiquen. Además, para promover el reconocimiento de la contribución de cada autor en las publicaciones de la Revista Alteridad, el autor y sus colaboradores deben indicar sus contribuciones respectivas en el proceso de investigación y consecución de resultados siguiendo la **taxonomía CRediT** (https://bit.ly/4leqnPJ).
- **Declaración de uso de Inteligencia Artificial:** La revista «Alteridad» exige un uso ético, responsable y transparente de las herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en los procesos de investigación y de producción científica.
  - Transparencia editorial: Esta declaración informa el nivel de intervención de herramientas de IA en el artículo, asegurando claridad y transparencia en el proceso editorial.
  - Responsabilidad de los autores: La responsabilidad intelectual, ética y científica del contenido publicado corresponde exclusivamente a las personas autoras; considerando que una herramienta de IA no puede figurar como coautora del manuscrito.
  - Uso de IA: Si se emplea IA en cualquier etapa de la investigación, redacción, análisis o elaboración del manuscrito, las y los autores deberán indicarlo en la carta de presentación (cover letter), señalando la herramienta utilizada, el propósito para el que se usó y las secciones en las que fue aplicada.
  - Decisión editorial: No se establece un porcentaje fijo y universal para determinar el uso aceptable de IA, por lo que queda a discreción del equipo editorial la aceptación de la publicación que haya utilizado inteligencia artificial.
- **Transmisión de los derechos de autor:** se incluirá en la carta de presentación la cesión de derechos del trabajo para su publicación en «Alteridad». La Universidad Politécnica Salesiana (la editorial) conserva los derechos patrimoniales (copyright) de los artículos publicados; favorece y permite la reutilización de las mismas bajo la licencia de uso indicada en *ut supra*.

7. Promoción y difusión del artículo publicado

Para incrementar la lectura y el impacto de los artículos publicados en «Alteridad», los autores se comprometen a contribuir a la máxima difusión de los mismos utilizando sus respectivos DOI y a participar activamente en las redes académicas y sociales de la Revista (https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/). Se les exhorta a compartir y archivar en las redes académicas (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, …), sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn, …), repositorios institucionales, Google Scholar, ORCID, web o blog personal; así como también, a través de listas de correo electrónico, grupos de investigación o contactos personales.

«Alteridad» cuenta con sistemas de medición de métricas alternativas (PlumX) que permiten verificar el cumplimiento de este compromiso. Para la postulación de futuros artículos de autores de «Alteridad», se tendrá presente el impacto de los trabajos anteriores.

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Publication Guidelines of «Alteridad»

1. General information

«Alteridad» is a bilingual scientific journal of the Salesian Polytechnic University of Ecuador (UPS), published since January 2006 uninterruptedly, on a semi-annual basis (January-July).

It is an arbitrated scientific journal, with peer-review system under the double-blind review, following the publication standards of the American Psychological Association (APA). This system ensures authors an objective, impartial and transparent review process, making it easier for authors to be included in reference international databases, repositories, and indexes.

«Alteridad» is indexed in the Web of Science's Emerging Sources Citation Index (ESCI), at the Scientific Electronic Library Online (SciELO), in the REDALYC Scientific Information System, in the directory and selective catalog of the Regional Online Information System for Scientific Journals of Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal (Latindex), in the Directory of Open Access Journals (DOAJ), in the European Reference Index for the Humanities and Social Sciences (ERIHPLUS), on the Dialnet Portal. It is evaluated in the Information Matrix for Journal Analysis (MIAR), the Integrated Classification of Scientific Journals (CIRC), and the Qualis review system for CAPES journals. In addition, it is in repositories, libraries and specialized catalogs around the world.

The journal is published in two versions: electronic (e-ISSN: 1390-8642) and printed (ISSN: 1390-325X) in Spanish and English; each manuscript is identified with a Digital Object Identifier System (DOI). All articles published in «Alteridad» have the Creative Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal license (RoMEO blue journal).

2. Scope and policies

2.1 Topics, purpose and scope

«Alteridad» is a journal specialized in Education. Its purpose is to contribute to the socialization and debate of international scientific production in the field of Education and its inter and transdisciplinary topics such as Didactics, School Management, Edu-communication, Educational Technology, Social Pedagogy, among others. As a scope, the journal is aimed at researchers and the scientific community involved in education worldwide.

2.2 Contributions

The journal publishes articles written by national or international authors in accordance with the scientific quality criteria set forth in these guidelines. All manuscripts must be original, and must not have been published in any other journal or must not be in the arbitration or publication process in another journal. Empirical research results are published in Spanish, Portuguese or English, and studies and state-of-the-art are also allowed:

a) **Research:** 5000 to 7500 words, including title, abstracts, descriptors, tables, and references. Assessment will be made of research results, methodological rigor, the relevance of the subject, the quality of scientific discussion, the variety, timeliness, and richness of bibliographic references (preferably publications indexed in JCR and Scopus). At least 35 references must be included.

(b) Studies and literature reviews

- Studies: 5000 to 7500 words of text, including tables and references. The debate, the relevance of the topic, the originality of the contributions

and the bibliographical references (preferably of publications indexed in JCR and Scopus) will be especially valued. Expected 35 references minimum.

- Literature reviews: 6000 to 8500 words of text, including tables and references. An exhaustive review of the state of the art of a current research topic will be considered, with justified and selective references of approximately 70 works (preferably from publications indexed in JCR and Scopus).

2.3 Sections

The journal has a semi-annual periodicity (20 articles per year), published in January and July and has two sections of five articles each by number; the first referring to a **Monographic** topic prepared in advance and with thematic topic and the second, a section of **Miscellaneous**, composed of varied contributions related with educational topics.

3. Editorial process

3.1 Submission of manuscripts

Manuscripts must be submitted only and exclusively through the Open Journal System (OJS), in which all authors must register in advance, although only one will be responsible for the correspondence. No author may submit or review two manuscripts simultaneously, estimating a time of four consecutive numbers (2 years). An article may have a maximum of 3 authors, although if justified depending on the study, there may be up to 5.

«Alteridad» informs by email the reception of the manuscript submitted by the authors. The information related to the acceptance or rejection of the manuscript is sent by email and the platform; and in the case of acceptance, the author is also informed of the editing process.

The Guidelines for the Authors are on the website of the journal, in the Guidelines section, as well as the template for writing the paper (LaTeX/ Overleaf or Word), the cover page and cover letter, the review protocol, the pre-submission list, the evaluation forms by the external reviewers and a guide for submitting the article through OJS. Before the submission, it is strongly recommended that the manuscript be checked with the Pre-Check Protocol. Two files should be sent simultaneously:

a) **Cover page and cover letter** (use the official model), which must include:

- **Cover page** (Title, Abstract and key words provided in the Manuscript).
- **Full name of each of the authors**, organized in priority order; followed by the professional category, institution, email of each author, ORCID number and the RoR (Research Organization Registry) code of the affiliated institution. It is mandatory to indicate if the authors have a PhD academic degree (include Dr. before the name).
- A **Cover letter** will also be included indicating that the manuscript is an original contribution, has not been sent or evaluated in another journal, with the signature of the authors, and acceptance (if applicable) of formal changes to the manuscript compliant with the rules and partial transfer of rights to the publisher.

b) Fully anonymized **manuscrip**t, in accordance with the rules referred to in section 4.

3.2 Review process

Upon having received the document and in a maximum period of 30 days, the correspondence author shall receive a notification, indicating whether the manuscript is considered or dismissed for the arbitration process by the scientific reviewers. In case that the article has formal problems or does not address the educational subject or has a high similarity percentage to another document(s), the editorial board shall reject the paper without the option to send it back. Conversely, if it has superficial problems, it will be returned to the author for corrections before starting the evaluation process. The submission date of the article will be considered based on the final submission when the article is presented with the corrections.

The articles will be scientifically evaluated by an average of three experts of the topic. Reports will indicate the following recommendations: Accept the Submission, Publishable with Modifications, Sent the manuscript back for its Review, Not Publishable. The acceptance or rejection of the manuscript for

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

its publication will be decided from the analysis of external reports. In the case of dissenting results, it shall be forwarded to a new opinion, which shall be final. The protocol used by reviewers is public (researches; studies and state-of-the-art).

In general, once the external scientific reviews are taken into view, the criteria justifying the decision on the acceptance/rejection of the manuscript by the Editorial board are:

- Current and novelty.
- Relevance and significance: advancement of scientific knowledge.
- Originality.
- Reliability and scientific validity: proven methodological quality.
- Organization (logical coherence and formal presentation).
- External support and public/private funding.
- Co-authoring and internationalization degree of the proposal and the team.
- Presentation: good writing.

The timeline for the scientific evaluation of manuscripts after the previous estimation procedures by the Editorial Board is up to 100 days. As for the manuscripts sent for Calls for papers, their scientific review dates begin once the call finishes. Manuscripts that are positively evaluated and require modifications must be sent with the changes within the next 15 days.

3.3 Editing and publishing of the manuscript

The edition and layout processes of the accepted articles is performed by the Technical Board of the journal along with the Abya-Yala Editorial. «Alteridad» reserves the right to make style corrections and editorial changes if necessary to improve the manuscript. A proof of printing in PDF format will be sent to the authors for correcting typography and spelling, and its review and comments must be sent within three days. The Editorial provides authors a free professional translation of the final version of the manuscript into English (or Spanish, according to the original version), guaranteeing its international consultation and dissemination. Articles will be published on the journal's platform in both versions (Spanish and English) and in the following formats: PDF, HTML, EPUB and XML-Jats.

4. Structure of the manuscripts

The manuscripts shall be submitted in typeface Arial 10, simple spacing, fully justified and without tabs or white space between paragraphs. Only large blocks (title, authors, abstracts, key words, credits, and captions) will be separated with white space. The page must be two centimeters in all its margins. Manuscripts must be submitted in Microsoft Word document (.doc or .docx), (https://alteridad.ups.edu.ec/pdf/alteridad/Microsoft_Word_Template.docx) o LaTeX/ Overleaf (.tex) (https://www.overleaf.com/latex/templates/revista-alteridad-ecuador/svvjcbgmcrrv), requiring the file to be anonymized in File Properties to avoid the information related to the identification of the author/s.

4.1 Cover page

Title (Spanish and English): Concise but informative, in Spanish in the first line and in English in the second, consisting of as many significant terms as possible. The title is not only the responsibility of the authors, hence changes can be proposed by the Editorial Board. A maximum of 80 characters with space are accepted.

Abstract (Spanish and English): It must be concise and must follow this order: justification, objectives, methodology used (approach and scope), more relevant results, discussion, and main conclusions. It must be written impersonally "The present work analyzes...". In the case of the Abstract (in the other language), the use of automatic translators will not be accepted. It will be between 220/230 words.

Key words (Spanish and English): 6 keywords must be presented for each language, and must be directly related to the topic of the manuscript. The use of the keywords presented in UNESCO's Thesaurus is recommended (http://bit.ly/2kIgn8I). New terms would be accepted only in exceptional cases if they present a standardized scientific nature.

4.2 IMRDC Structure

For those works involving empirical research, the manuscripts will strictly respect the IMRDC

structure, with the headings of Economic Supports and Notes being optional. Literature Studies and Reviews may be more flexible under their headings, especially in Methodology, Results and Discussion. In all types of works, bibliographic references are mandatory.

1. **Introduction:** It should include the theoretical foundations and purpose of the study, using bibliographic citations, as well as the review of the most significant literature of the topic at the national and international level. The use of high-impact references (JCR and Scopus) will be positively valued.
2. **Methodology:** The approach and methodology used must be written in a way that the reader can easily understand the development of the research. It should contain the explanation on the approach (quantitative, qualitative or mixed) and the scope (exploratory, descriptive, correlational or explanatory). When appropriate, it shall describe the sample and the sampling form, and it must refer to the type of statistical analysis applied. If it is an original methodology, it is necessary to set out the reasons that have led to its use and describe the possible limitations.
3. **Results:** Efforts will be made to highlight the most relevant results and observations of the investigation, describing, without making judgments, the material and methods used for the analysis. The results will be presented in figures and/or tables according to the journal's standards (See section 4.4). They will appear in a logical sequence in the text, tables or figures, avoiding data redundancy.
4. **Discussion and conclusions:** It will summarize the most important findings, relating the observations with interesting studies, pointing to contributions and limitations, without resulting in data already commented in other sections. In addition, this section should include deductions and lines for future research.

4.3 Economic support and notes

Economic support (optional): Council Science Editors recommends that authors specify the source of funding for the research. Works on the endorsement of competitive national and international projects will be considered a priority. In any case, for the scientific assessment of the manuscript, it must be anonymized with XXXX only for its initial evaluation, in order not to identify authors and research teams, which must be set out in the Cover Letter and subsequently in the final manuscript.

Notes: if necessary, notes will be at the end of the article (before references). They should be used to clarify terms or make marginal annotations. Note numbers are placed in superscript, both in the text and in the final note. Notes collecting simple bibliographic citations (without comments) are not allowed, as these should be in the references. If it contains a cite, the reference must also be found in the Bibliography section.

4.4 Bibliography

Bibliographical citations should be reviewed in the form of references to the text. Bibliography that is not cited should not be included in the text. Its number must be sufficient and necessary to contextualize the theoretical framework, methodology used and research results in an international research space: minimum 35 for empirical research manuscripts, and around 70 for literature studies and reviews.

They will be presented alphabetically by the author's first last name (adding the second one only in case the first one is very commonly used). The quote should be extracted from the original documents, preferably journals and to a lesser extent books. Given the significance of citation indixes and impact factor calculations, the use of references from indexed publications in JCR and/or Scopus and the correct citation following APA 7 norms is valued (http://bit.ly/35FNGvN).

It is mandatory that references with DOI (Digital Object Identifier System) be written in the References (can be obtained on https://search.crossref.org/). All journals and books without DOI must contain a link (in its online version, if applicable, and in a shorten version using Bitly: https://bitly.com/), and the websites must include the consultation date using the format provided.

Journal articles must be presented in English, with the exception of those in Spanish and English,

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

in which case they will be presented in both languages using square brackets.

Norms for the references

a) Periodic publications

- **Journal article (one author):** Ochoa, A. (2019). The type of participation promoted in schools is a constraint factor for inclusive education. [El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión]. *Alteridad, 14*(2), 184-194. https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03
- **Manuscript from a journal (until twenty authors):** Guarderas, P., Larrea, M., Cuvi, J., Vega, C., Reyes, C., Bichara, T., Ramírez, G., Paula, Ch., Pesantez, L., Íñiguez, A., Ullauri, K., Aguirre, A., Almeida, M., & Arteaga, E. (2018). Sexual harassment in Ecuadorian universities: content validation for instrument development. [Acoso sexual en las universidades ecuatorianas: validez de contenido de un instrumento de medición]. *Alteridad, 13*(2), 214-226. https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.05
- • **Manuscript from a journal (without DOI):** López, L., & Ramírez-García, A. (2014). Medidas disciplinarias en los centros educativos: ¿Suficientes contra el acoso escolar? *Perfiles Educativos, 36*(145), 32-50. *https://bit.ly/37Xd5mw*

b) Books and chapters of books

- **Complete books:** Cuéllar, J.C., & Moncada-Paredes, M.C. (2014). *El peso de la deuda externa ecuatoriana.* Abya-Yala.
- **Chapter of books:** Padilla-Verdugo, J. (2014). La Historia de la Educación desde los enfoques del conocimiento. In E. Loyola (Ed.), *Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS). Miradas desde la Educación Superior en Ecuador* (pp. 107-128). Abya-Yala. https://bit.ly/3etRnZH

c) PhD or Master dissertations

- Llorent, M. (2019). *Las políticas educativas TIC en el plano autonómico: el caso de Andalucía* [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación Universidad de Sevilla. https://bit.ly/3YRTRr5

Guidelines for Headings, Tables and Figures

The headings of the article shall be numbered in Arabic, without full case of capital letters, no underscores, no bold ones. The numbering must be at most three levels: 1. / 1.1. / 1.1.1. A carriage return will be established at the end of each numbered heading.

Tables and figures must be presented in the text in Word or LaTeX located in the place selected by the authors. They shall be used only when necessary and suitable, and must be up to 6 between tables and figures (more only under extraordinary cases if justified). Both must be listed in Arabic and titled with the description of their content. If the source of the table or figure corresponds to another author, the authors must incorporate the source consulted below the table [for example, Source: Romero-Rodríguez (2016, p. 32)].

Tables must be elaborated in document, thus tables cut and pasted from other documents that cannot be edited in the diagramming process will not be accepted. The figures, in addition to being incorporated in the document, must be sent as supplementary material when submitting to «Alteridad» OJS, with a quality greater than 600 dpi, in TIFF, JPEG or PNG files.

In the case of LaTeX/Overleaf, figures must be loaded in the template in original PDF format in order to maintain its quality, since conversion from other formats can lower the quality of the figure. In the case of Word, in addition to being incorporated in the document, figures must be sent as complementary material when submitting the file on the OJS of "Alteridad", having a quality higher than 600 dpi in TIFF, JPEG or PNG.

5. Fees and APC

«Alteridad» is an Open Access journal, included in the Directory of Open Access Journals (DOAJ) that offers all its production online for the scientific community. There are not fees throughout the editorial process for the publishing articles, including scientific review, layout and translation thereof. There is no publication fee, no Article Processing Charge (APC) associated with this publication, neither for authors nor for readers. The journal is also licensed by

Creative-Commons Attribution-Non-Commercial-Share Equal (RoMEO blue journal), which allows free access, download and archive of published articles. All expenses and financing of «Alteridad» derive from the contributions made by the Salesian Polytechnic University.

6. Ethical responsibilities

Each author shall submit a responsible statement of authorship and originality, as well as their ethical responsibilities.

- • **Originality:** The works must be original and should not be evaluated simultaneously in another publication; hence, the authors are responsible to comply with this standard. The opinions expressed in the published articles are the responsibility of the author/s «Alteridad» uses the Turnitin® anti-plagiarism tool to ensure the originality of the manuscripts.
- • **Authorship:** The list of signatory authors should include only those who have contributed intellectually to the development of the work. Collaborating in data collection is not sufficient criteria of authorship. «Alteridad» rejects any responsibility for possible conflicts arising from the authorship of the manuscripts published. In addition, to ensure proper acknowledgment of each author's contribution to the publications of the Alteridad Journal, the author and their collaborators must specify their respective contributions to the research process and the achievement of results in accordance with the CRediT taxonomy (https://bit.ly/4leqnPJ).
- • **Statement on the Use of Artificial Intelligence:** The journal 'Alteridad' requires the ethical, responsible and transparent use of Artificial Intelligence (AI) tools in research and scientific production processes.
- **Editorial transparency:** This statement details the extent to which AI tools have been used in the article, ensuring clarity and transparency in the editorial process.
- **Authors' Responsibility:** Intellectual, ethical and scientific responsibility for the published content lies exclusively with the authors; an AI tool cannot be listed as a co-author of the manuscript.
- **Use of AI:** If AI is used at any stage of the research, writing, analysis or preparation of the manuscript, authors must indicate this in the cover letter, specifying the tool used, the purpose for which it was used and the sections in which it was applied.
- **Editorial decision:** No fixed, universal percentage is established to determine the acceptable use of AI; therefore, the decision to accept a publication that has utilised artificial intelligence is at the discretion of the editorial team.
- **Transmission of copyright:** the transfer of rights of the manuscript published in «Alteridad» will be included in the cover letter. The Salesian Polytechnic University (the publisher) has the copyright of published articles; it favors and allows the reuse of these under the license indicated above.

7. Promotion and dissemination of the published article

The authors commit to disseminate their published article as well as to the whole journal using the link of the website of "Alteridad" (https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/). In addition, they are encouraged to share their published article in academic networks (Academia.edu, ResearchGate, Mendeley, Kudos, ...), social networks (Twitter, Facebook, LinkedIn, ..., also publishing the DOI in these), institutional repositories, Google Scholar, ORCID, web or personal blog, among others. Authors are also encouraged to share the published article through email lists, research groups, and personal contacts.

«Alteridad» has a Metric Measurement System (PlumX) that allows verifying the compliance with this commitment. The impact of previous works will be considered for submitting future articles in «Alteridad».

© Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

ALTERIDAD
REVISTA DE EDUCACIÓN
Volumen 21, número II (Período julio-diciembre de 2026)

Política Editorial

«Alteridad» es una publicación científica bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (UPS), editada desde enero de 2006 de forma ininterrumpida, con periodicidad fija semestral (enero-julio).

Es una revista científica arbitrada, que utiliza el sistema de evaluación externa por expertos (*peer-review*), bajo metodología de pares ciegos (*doble-blind review*), conforme a las normas de publicación de la *American Psychological Association* (APA). El cumplimiento de este sistema permite garantizar a los autores un proceso de revisión objetivo, imparcial y transparente, lo que facilita a la publicación su inclusión en bases de datos, repositorios e indexaciones internacionales de referencia.

«Alteridad» se encuentra indexada en el *Emerging Sources Citation Index* (ESCI) de *Web of Science*, en la *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), en el Sistema de Información Científica REDALYC, en el directorio y catálogo selectivo del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex), en el *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), en el *European Reference Index for the Humanities and Social Sciences* (ERIHPLUS), en la Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB), en el Portal Dialnet; está evaluada en la Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR), en la Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC), y en el sistema Qualis de revisión de revistas de CAPES. Además, se encuentra en repositorios, bibliotecas y catálogos especializados de todo el mundo.

La revista se edita en doble versión: electrónica (e-ISSN: 1390-8642) e impresa (ISSN: 1390-325X) en español e inglés; siendo identificado cada trabajo con un *Digital Object Identifier System* (DOI). Todos los artículos publicados en «Alteridad» tienen licencia Creative Commons Reconocimiento-No-Comercial-Compartir igual (RoMEO blue journal).

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA ECUADOR
ECUADOR SALESIANOS DON BOSCO
ABYA YALA