UPED
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR
DR. LUIS ALONSO APARICIO
ILUMINA Y LIBERA

EDUCACIÓN SIN FRONTERAS:

Enseñanza, Aprendizaje y Liderazgo en Contextos Diversos

COORDINADORA Y AUTORA

Ana Gladis Martínez Ramírez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN

UPED PUBLICACIONES

Educación sin Fronteras: Enseñanza, Aprendizaje y Liderazgo en Contextos Diversos

Ana Gladis Martínez Ramírez
[COORDINADORA]

2026

Educación sin Fronteras: Enseñanza, Aprendizaje y Liderazgo en Contextos Diversos

Primera Edición
Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector
Arq. Cecilia María Aparicio, Vicerrectora Ejecutiva
Ing. Manuel Aparicio, Vicerrector de Investigación e Internacionalización
Licdo. Luis Eduardo Rivera Cuellar, Vicerrector Académico
Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa
Dr. Heriberto Erquicia, Director Centro de Investigación

370.7
E24 Educación sin fronteras : enseñanza, aprendizaje y liderazgo en contextos diversos / coordinado por Ana Gladis Martínez Ramírez ; diseño de portada y diagramación
slv Celdas ediciones. --1ª ed-- San Salvador, El Salv. : Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2026.
1 recurso electrónico (444 p. ; 25 cm.)
Datos electrónicos : (1 archivo formato pdf, 2.29 mb). - https://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/

ISBN 978-99983-65-76-6 (E-Book, pdf)

1. Educación-Investigaciones. 2. Estudios interculturales. 3. Innovaciones educativas. I. Martínez Ramírez, Ana Gladis, coord., 1988- II. Título.

Corrección de estilo: Roberto Valdés
Diseño de portada: CELDAS ediciones
Diagramación: CELDAS ediciones

El contenido de esta obra, y los conceptos vertidos en cada capítulo y su originalidad, son responsabilidad del autor que los presenta, por lo que no representa un posicionamiento institucional determinado para la Facultad o la Universidad.

Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio"
25 Av. Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero, San Salvador, El Salvador, C.A.
(503) 2205-8100
www.pedagogica.edu.sv
info@pedagogica.edu.sv
Hecho el depósito que exige la ley

PRESENTACIÓN

Este libro nació de una experiencia que pocos anticipan cuando emprenden una estancia académica en el extranjero: el descubrimiento de que las grandes preguntas sobre educación se viven de manera distinta en cada país, pero a la vez son las mismas preguntas en todas partes. Durante mi período como becaria en la Escuela de Educación de la Central China Normal University (CCNU) en Wuhan, China, una de las actividades centrales de nuestras clases era la escritura de artículos académicos, lo cual implicaba recorrer todo el proceso de investigación: identificar un problema, revisar literatura, recolectar y analizar datos, y comunicar hallazgos con rigor. Quienes formamos parte de esa Escuela de Educación nos dedicamos, o nos dedicaremos, a la docencia, por lo que cada artículo no era solo un ejercicio académico, sino una forma de reflexionar sobre nuestra propia práctica y sobre los sistemas educativos de los que formamos parte. Fue en ese proceso compartido de investigar, escribir y dialogar con docentes y estudiantes de distintos continentes donde emergió con claridad una convicción: que el diálogo entre contextos educativos diversos no es un lujo académico, sino una necesidad para quienes trabajan por mejorar la educación desde cualquier latitud.

Fue precisamente en ese ambiente de encuentro internacional donde surgió la idea de convocar a investigadores de distintos países para construir juntos una obra colectiva. El resultado es este libro colectivo que recoge una compilación de once capítulos escritos por académicos provenientes de El Salvador, Rusia, China, Indonesia, Zambia, Afganistán, Armenia, Ruanda, Nigeria, Sri Lanka Malawi y Myanmar. Cada contribución refleja una realidad educativa particular, pero todas convergen en temas que trascienden las fronteras nacionales: la inclusión, la tecnología en el aula, las creencias docentes, la educación vocacional, el liderazgo pedagógico y el papel creciente de la inteligencia artificial en el aprendizaje.

Lejos de ser una coincidencia, la diversidad de contextos presentes en este libro es justamente lo que le da sentido, pues vivimos un momento en que los sistemas educativos de todo el mundo enfrentan transformaciones aceleradas: la irrupción de herramientas de inteligencia artificial, las demandas de una educación más inclusiva y equitativa, y la urgencia de formar docentes capaces de navegar entornos pedagógicos complejos y en constante cambio. Frente a estos desafíos compartidos, el conocimiento construido en contextos específicos como en una escuela en Zambia, una universidad en Indonesia, un aula de inglés en Myanmar adquiere un valor que va mucho más allá de lo local. Las soluciones, las tensiones y las lecciones aprendidas en cada uno de estos escenarios trascienden su contexto de origen y se convierten en un aporte para la comunidad educativa global, abarcando temas que van desde políticas educativas y pedagogías digitales hasta las creencias docentes y la educación vocacional.

Esta obra ha sido coordinada desde la Vicerrectoría de Investigación e Internacionalización de la Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio", institución que ha impulsado decididamente la apertura de espacios de colaboración académica internacional. Su apoyo ha sido fundamental para materializar lo que comenzó como una conversación entre investigadores de distintas partes del mundo y se convirtió en un proyecto colectivo de largo aliento.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a cada uno de los autores y autoras que confiaron en este proyecto y aportaron su conocimiento, su tiempo y su perspectiva. Investigadores que, desde contextos tan distintos como Kabwe, Wuhan, Ereván o Colombo, encontraron en la educación un lenguaje común. También agradezco a los colegas de la Escuela de Educación de la CCNU, cuya comunidad académica fue el primer espacio donde esta idea tomó forma.

El lector encontrará en estas páginas no un manual de respuestas universales, sino un mosaico de preguntas, experiencias y hallazgos que invitan a la reflexión comparada. En un mundo que

tiende a la fragmentación, la educación sigue siendo uno de los pocos territorios donde el diálogo entre culturas produce algo genuinamente nuevo. Es esa convicción la que dio origen a este libro, y es esa misma convicción la que esperamos transmitir a quienes lo lean.

Mtra. Ana Gladis Martínez Ramírez
Coordinadora y autora
Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Wuhan, China-San Salvador, El Salvador, 2026

FOREWORD

This book was born from an experience that few anticipate when embarking on an academic stay abroad: the discovery that the major questions about education are experienced differently in each country, yet at the same time are the very same questions everywhere. During my time as a scholarship student in the School of Education at Central China Normal University (CCNU) in Wuhan, China, one of the central activities of our courses was academic article writing, which involved going through the entire research process: identifying a problem, reviewing the literature, collecting and analyzing data, and communicating findings rigorously. Those of us who are part of that School of Education work, or will work, in teaching, so each article was not merely an academic exercise, but a way of reflecting on our own practice and on the education systems we belong to. It was in this shared process of researching, writing, and engaging in dialogue with teachers and students from different continents that a conviction emerged clearly: that dialogue among diverse educational contexts is not an academic luxury, but a necessity for those working to improve education from any corner of the world.

It was precisely in that environment of international encounters that the idea emerged to bring together researchers from different countries to build a collective work. The result is this collective book, which gathers a compilation of eleven chapters written by scholars from El Salvador, Russia, China, Indonesia, Zambia, Afghanistan, Armenia, Rwanda, Nigeria, Sri Lanka, Malawi and Myanmar. Each contribution reflects a particular educational reality, yet all of them converge on themes that transcend national borders: inclusion, technology in the classroom, teacher beliefs, vocational education, pedagogical leadership, and the growing role of artificial intelligence in learning.

Far from being a coincidence, the diversity of contexts present in this book is precisely what gives it meaning, as we are living through a moment in which education systems around the world are undergoing accelerated transformations: the emergence of artificial intelligence tools, the demands of a more inclusive and equitable education, and the urgency of preparing teachers capable of navigating complex and constantly changing pedagogical environments. Faced with these shared challenges, knowledge built in specific contexts such as a school in Zambia, a university in Indonesia, or an English classroom in Myanmar acquires a value that goes far beyond the local. The solutions, tensions, and lessons learned in each of these settings transcend their context of origin and become a contribution to the global education community, spanning topics that range from educational policy and digital pedagogies to teacher beliefs and vocational education.

This work has been coordinated by the Vice-Rectorate for Research and Internationalization of the Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio," an institution that has resolutely promoted the opening of spaces for international academic collaboration. Its support has been essential in turning what began as a conversation among researchers from different parts of the world into a long-term collective project.

I want to express my deepest gratitude to each of the authors who placed their trust in this project and contributed their knowledge, time, and perspective. Researchers who, from contexts as different as Kabwe, Wuhan, Yerevan, and Colombo, found in education a common language. I am also grateful to my colleagues at the CCNU School of Education, whose academic community was the first space where this idea took shape.

Readers will find in these pages not a manual of universal answers, but a mosaic of questions, experiences, and findings that invite comparative reflection. In a world that tends toward fragmentation, education remains one of the few territories where dialogue across

cultures produces something genuinely new. It is this conviction that gave rise to this book, and it is this same conviction that we hope to convey to those who read it.

Mtra. Ana Gladis Martínez Ramírez
Book Coordinator and Author
Universidad Pedagógica de El Salvador
"Dr. Luis Alonso Aparicio"
Wuhan, China-San Salvador, El Salvador, 2026

INDICE

PRESENTACIÓN 5
FOREWORD 8

DE LOS PRIMEROS DESARROLLOS AL CURRÍCULO ALINEADO AL "MCER": LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SALVADOR 15

RESUMEN 15
INTRODUCCIÓN 16
CONTEXTO HISTÓRICO Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO SALVADOREÑO 18
ENFOQUE METODOLÓGICO 22
ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SALVADOR 25
DISCUSIÓN DE RESULTADOS 35
CONCLUSIONES Y PROYECCIONES 39
REFERENCIAS 42

UN ANÁLISIS LINGÜICOCULTURAL DE LA TRANSFORMACIÓN DEL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN 43

RESUMEN 43
INTRODUCCIÓN 44
MATERIALES 51
METODOLOGÍA 56
ANÁLISIS Y RESULTADOS 57
DISCUSIÓN 60
DISCUSIÓN 72
CONCLUSIONES 76
REFERENCIAS 82

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOSTENIBLE EN INDONESIA: POLÍTICA, PRÁCTICA Y TRANSFORMACIÓN SISTÉMICA 85

RESUMEN 85
INTRODUCCIÓN 86
MATERIALES Y MÉTODOS 88
ANÁLISIS Y RESULTADOS 91
DISCUSIÓN 120
CONCLUSIÓN 128
REFERENCIAS 130

PEDAGOGÍAS DIGITALES EN ESTUDIOS RELIGIOSOS: PUENTE ENTRE LA INNOVACIÓN Y LOS DESAFÍOS DE INFRAESTRUCTURA EN ZAMBIA **133**

RESUMEN 133
INTRODUCCIÓN 134
FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN 135
REVISIÓN DE LA LITERATURA 137
MÉTODOS 143
RESULTADOS Y ANÁLISIS 148
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES 157
REFERENCIAS 163

FLUIDEZ DIGITAL EN LA PRÁCTICA DE ELT: UNA REVISIÓN DE ALCANCE DE ESTRATEGIAS INTEGRADORAS PARA EL COMPROMISO Y LA EVALUACIÓN **171**

RESUMEN 171
INTRODUCCIÓN 172
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN 175
FLUIDEZ DIGITAL EN ELT: CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS INTEGRADORAS PARA EL COMPROMISO Y LA EVALUACIÓN 178
EL MODELO INTEGRADO 186
COMPROMISO Y EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN UN AULA CON FLUIDEZ DIGITAL 187
PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES 197
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN 198
REFERENCIAS 201

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ALUMNO: ESTUDIO DE CASO DE TRES ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS **211**

RESUMEN 211
INTRODUCCIÓN 212
INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN 217
MATERIALES Y MÉTODO 229
ANÁLISIS Y RESULTADOS 233
DISCUSIÓN 240
CONCLUSIÓN 245
REFERENCIAS 246

LA EDUCACIÓN DE LOS DOCENTES INDONESIOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLT): CREENCIAS CULTURALMENTE ARRAIGADAS Y SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. UNA REVISIÓN DE ALCANCE **251**

RESUMEN 251

INTRODUCCIÓN 252
MATERIALES Y MÉTODOS 259
ANÁLISIS Y RESULTADOS 261
DISCUSIÓN 269
CONCLUSIONES 274
RECOMENDACIONES 276
REFERENCIAS 281

ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN VOCACIONAL: PREPARANDO A LOS ESTUDIANTES PARA INTEGRARSE A LA FUERZA LABORAL EN RUANDA Y CHINA 287
RESUMEN 287
INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN 288
MATERIALES Y MÉTODOS 291
ANÁLISIS Y RESULTADOS 292
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN 322
REFERENCIAS 326

AVANCES Y DESAFÍOS EN LOS PROGRAMAS DE TITULACIÓN EN LÍNEA EN LAS UNIVERSIDADES NIGERIANAS 333
RESUMEN 333
INTRODUCCIÓN 334
CONTEXTO Y ANTECEDENTES: LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN LÍNEA EN NIGERIA 336
REVISIÓN DE LA LITERATURA 342
MARCO TEÓRICO 349
METODOLOGÍA 351
RESULTADOS 353
DISCUSIÓN 355
IMPLICACIONES 358
LIMITACIONES 361
CONCLUSIÓN 362
REFERENCIAS 364

INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA: DESAFÍOS Y FACILITADORES EN UN DISTRITO EN SITUACIÓN DE POSCONFLICTO 369
RESUMEN 369
INTRODUCCIÓN 371
REVISIÓN DE LA LITERATURA 374
MATERIALES Y MÉTODOS 394
ANÁLISIS Y RESULTADOS 400
DISCUSIÓN 406
CONCLUSIONES 410
MPLICACIONES 411

LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS 412
OBSERVACIONES FINALES 413
REFERENCIAS 414

SUPERANDO EL LADO OPUESTO DE DEEPSEEK EN LA ESCRITURA: EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL APRENDIZAJE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD 417

RESUMEN 417
INTRODUCCIÓN 418
OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN 423
REVISIÓN DE LA LITERATURA 423
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN 428
ANÁLISIS DE DATOS 429
HALLAZGOS Y DISCUSIÓN 433
LIMITACIONES Y DIRECCIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES 439
CONCLUSIÓN 440
REFERENCIAS 441

DE LOS PRIMEROS DESARROLLOS AL CURRÍCULO ALINEADO AL "MCER": la evolución de la enseñanza del inglés en El Salvador

Ana Gladis Martínez Ramírez
ana.martinez@uped.edu.sv
Universidad Pedagógica de El Salvador
Dr. Luis Alonso Aparicio
ORCID: 0009-0006-1155-2064

Resumen

Este capítulo analiza la evolución histórica del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador desde sus primeros desarrollos a finales del siglo XX hasta su actual alineación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El estudio tiene como objetivo examinar los principales cambios en la formulación, implementación y evaluación del currículo de inglés, así como los factores políticos, educativos y globales que han orientado dichas transformaciones. Se adopta un enfoque de investigación histórico-documental basado en el análisis comparativo de los principales programas oficiales de estudio publicados por el Ministerio de Educación en distintos períodos: el programa de tercer ciclo de 1998 (MINED, 1998), los programas de inglés para tercer ciclo y educación media de 2008 (MINED, 2008a, 2008b), y los nuevos programas alineados al MCER promulgados en el marco de la reforma Mi Nueva Escuela (MINEDUCYT, 2021). Los resultados evidencian una transición gradual desde una enseñanza del inglés poco sistematizada hacia un currículo estructurado de enfoque comunicativo y basado en competencias, con estándares internacionales explícitos. No obstante, persisten brechas

significativas entre las intenciones curriculares y la práctica educativa, especialmente en relación con la formación docente y la equidad en la implementación. El capítulo concluye destacando los avances logrados y los desafíos pendientes para consolidar una enseñanza del inglés de calidad en el sistema educativo salvadoreño.

Palabras clave: Enseñanza del inglés; Evolución curricular; Política educativa; Enfoque comunicativo; Marco Común Europeo de Referencia (MCER); Educación pública

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene como finalidad analizar la evolución de la enseñanza del inglés en El Salvador, desde sus primeros desarrollos dentro del sistema educativo público hasta su actual alineación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El análisis se centra en el proceso histórico de formulación curricular, en los cambios introducidos en los enfoques de enseñanza y evaluación, y en las condiciones institucionales que han acompañado la consolidación del inglés como una asignatura de carácter obligatorio en el sistema educativo nacional.

Durante gran parte del siglo XX, la enseñanza del inglés ocupó un lugar secundario dentro de la educación pública salvadoreña. Su presencia estuvo marcada por una incorporación tardía, limitada principalmente a los niveles de educación básica superior y media, y por la ausencia de un currículo nacional claramente estructurado. En este contexto, la oferta educativa en inglés dependió en gran medida de iniciativas aisladas, de las capacidades institucionales de cada centro educativo y de las condiciones socioeconómicas de las comunidades, lo que generó importantes desigualdades en el acceso y en los resultados de aprendizaje.

A partir de finales de la década de 1990 e inicios del siglo XXI, el sistema educativo salvadoreño experimentó una serie de transformaciones orientadas a la modernización curricular, la

estandarización de los aprendizajes y la adopción de enfoques basados en competencias. En este marco, la enseñanza del inglés comenzó a adquirir mayor relevancia dentro de las políticas educativas nacionales, dando lugar a procesos de formalización curricular que culminaron con la publicación de programas oficiales de estudio y la definición de orientaciones metodológicas comunes para el área.

En años más recientes, estas transformaciones se profundizaron mediante la alineación explícita del currículo de enseñanza del inglés con el MCER, lo que supuso un cambio significativo en la definición de objetivos de aprendizaje, niveles de desempeño y criterios de evaluación. Este proceso permitió incorporar referentes internacionales ampliamente reconocidos y fortalecer la coherencia entre currículo, enseñanza y evaluación, al tiempo que planteó nuevos desafíos para el sistema educativo en términos de formación docente, recursos pedagógicos y equidad en la implementación.

A pesar de los avances alcanzados a nivel normativo y curricular, la enseñanza del inglés continúa enfrentando tensiones entre las intenciones de la política educativa y las prácticas reales en las aulas. Estas tensiones se manifiestan en diferencias significativas entre contextos educativos, particularmente entre el ámbito urbano y rural, y ponen de relieve la necesidad de analizar el currículo no solo como un documento prescriptivo, sino como un proceso histórico condicionado por factores sociales, institucionales y pedagógicos (Calero, 2019).

El análisis que se desarrolla en las páginas siguientes se apoya directamente en el examen comparativo de los documentos curriculares oficiales emitidos por el Ministerio de Educación en distintos momentos históricos. A través de la lectura sistemática de estos textos, es posible identificar con evidencia concreta cómo variaron los objetivos de aprendizaje, los enfoques metodológicos y los criterios de evaluación del inglés entre los años 1998, 2008 y 2021. Esta base documental permite superar una visión meramente descriptiva del cambio curricular y ofrecer un análisis fundado en

las propias fuentes institucionales.

Desde esta perspectiva, el capítulo examina las principales etapas de la evolución curricular de la enseñanza del inglés en El Salvador, identificando continuidades, rupturas y desafíos persistentes. El análisis busca aportar elementos para la comprensión de cómo se configuran las políticas de enseñanza del inglés en contextos educativos diversos y qué aprendizajes pueden extraerse para el fortalecimiento de la educación lingüística en sistemas públicos de educación.

CONTEXTO HISTÓRICO Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SISTEMA EDUCATIVO SALVADOREÑO

La evolución de la enseñanza del inglés en El Salvador no puede comprenderse de manera aislada del devenir histórico y político del sistema educativo nacional. Las decisiones curriculares en torno a las lenguas extranjeras han estado condicionadas por proyectos de reforma educativa más amplios, por prioridades económicas y por procesos de inserción del país en dinámicas regionales e internacionales. En este sentido, el currículo de enseñanza del inglés refleja no solo concepciones pedagógicas cambiantes, sino también orientaciones ideológicas y estratégicas del Estado en distintos momentos históricos.

Tras la firma de los Acuerdos de Paz de 1992, El Salvador inició un proceso de reconstrucción institucional que tuvo un impacto significativo en el sistema educativo. Las reformas educativas impulsadas durante la década de 1990 se centraron en la ampliación de la cobertura, la reorganización administrativa y la modernización normativa del sistema. El Plan Decenal de Reforma Educativa 1995–2005, impulsado bajo la administración del presidente Armando Calderón Sol, organizó los esfuerzos del Estado en torno a cuatro ejes: cobertura, calidad, formación en valores y modernización institucional. En ese marco, la Comisión de Ciencia y Desarrollo comenzó a sentar las bases para reorganizar

y mejorar los programas de inglés desde los niveles inferiores del sistema, aunque la enseñanza de lenguas extranjeras no ocupó un lugar central en esa primera etapa de reformas (MINED, 1998; Calero, 2019).

Durante este período, el inglés fue concebido principalmente como una asignatura instrumental, vinculada a oportunidades individuales de movilidad académica o laboral, más que como un componente estratégico de la formación integral del estudiantado. Esta concepción se tradujo en una presencia limitada del inglés en el sistema educativo público y en una fuerte dependencia de iniciativas privadas para el acceso a una formación lingüística más sólida. Como resultado, se consolidaron brechas significativas entre sectores sociales y territoriales en el aprendizaje del idioma (Hernández, 2015).

A inicios del siglo XXI, las reformas educativas comenzaron a incorporar con mayor claridad el discurso de la calidad educativa y la competitividad internacional. En este nuevo escenario, el inglés empezó a adquirir mayor relevancia como herramienta para la inserción del país en una economía globalizada y para la atracción de inversión extranjera, particularmente en sectores como los servicios y la industria del conocimiento. Este cambio discursivo se reflejó en una mayor atención a la enseñanza del inglés dentro de las políticas curriculares, aunque todavía sin una política lingüística integral claramente definida.

La formulación de programas oficiales de inglés durante la primera década del siglo XXI respondió, en parte, a esta nueva orientación. Sin embargo, diversos análisis señalan que estos programas coexistieron con limitaciones estructurales persistentes, como la insuficiente formación especializada del profesorado, la escasez de recursos pedagógicos y la heterogeneidad de las condiciones institucionales entre centros educativos (Calero, 2019; Hernández, 2018). En consecuencia, el impacto de las reformas curriculares fue desigual y, en muchos casos, no logró traducirse en mejoras sostenidas en los resultados de aprendizaje.

En la década de 2010, el énfasis en la estandarización y la evaluación cobró mayor fuerza dentro de la política educativa salvadoreña. La incorporación de sistemas de evaluación y la definición de aprendizajes esperados respondieron a una lógica de rendición de cuentas y medición del desempeño, alineada con tendencias internacionales en política educativa. En este marco, la enseñanza del inglés fue progresivamente asociada a estándares de desempeño y niveles de logro, lo que contribuyó a visibilizar las brechas existentes en el sistema educativo, pero también a reforzar una visión técnica del currículo centrada en resultados medibles (Hernández, 2018).

Con el fin de comprender la evolución del currículo de enseñanza del inglés como parte de procesos de reforma educativa más amplios, resulta necesario situar dicha evolución en relación con las principales políticas y transformaciones estructurales del sistema educativo salvadoreño. La siguiente tabla sintetiza las principales reformas impulsadas en el país desde la década de 1990 y sus implicaciones específicas para la enseñanza del inglés en el sistema educativo público.

Tabla 1

Principales reformas educativas en El Salvador y sus implicaciones para la enseñanza del inglés

Período / Reforma educativa	Objetivo principal de la reforma	Implicaciones para la enseñanza del inglés
Plan Decenal 1995–2005	Expansión de cobertura, calidad, valores y modernización institucional	Reorganización incipiente de programas de inglés desde primaria; publicación del programa de tercer ciclo en 1998 (MINED, 1998)
Reformas orientadas a la calidad (2000–2010)	Modernización curricular y adopción del enfoque por competencias	Publicación de los programas de inglés para tercer ciclo y educación media con enfoque comunicativo (MINED, 2008a; 2008b)

Políticas de estandarización y evaluación (2011–2020)	Medición de aprendizajes y rendición de cuentas	Integración del inglés en sistemas de evaluación y aproximación progresiva al MCER como referente técnico
Reforma Mi Nueva Escuela / Alineación al MCER (2021–2025)	Comparabilidad internacional y estandarización de niveles de competencia	Publicación de nuevos programas PreA1 y PreA1 Builders alineados al MCER (MINEDUCYT, 2021)

Fuente: elaboración propia a partir de MINED (1998), MINED (2008a), MINED (2008b), MINEDUCYT (2021) y literatura académica.

Como se observa en la Tabla 1, la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador ha estado estrechamente vinculada a las prioridades de las reformas educativas impulsadas en distintos momentos históricos. Lejos de desarrollarse como una política lingüística autónoma, ha respondido a objetivos más amplios del sistema educativo. Esta relación explica, en parte, el carácter progresivo y no lineal de la formalización curricular del inglés, así como las tensiones observadas entre los enfoques normativos y las condiciones reales de implementación.

La adopción progresiva de referentes internacionales, particularmente del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), se inscribe en este contexto de estandarización y comparación internacional. El MCER fue incorporado como un marco técnico que permitía definir niveles de competencia y facilitar la homologación de aprendizajes, tanto a nivel nacional como internacional. No obstante, su adopción también generó debates en torno a la pertinencia de aplicar estándares internacionales en contextos educativos caracterizados por desigualdades estructurales y limitaciones institucionales (Consejo de Europa, 2001; Consejo de Europa, 2020).

En síntesis, el contexto histórico-político de la enseñanza del inglés en El Salvador evidencia un proceso de evolución marcado por cambios discursivos y normativos significativos, pero también por continuidades estructurales que limitan el alcance de las reformas

curriculares. Comprender este contexto resulta fundamental para interpretar la evolución del currículo de enseñanza del inglés no solo como un cambio pedagógico, sino como un reflejo de las prioridades, tensiones y desafíos del sistema educativo salvadoreño en su conjunto.

ENFOQUE METODOLÓGICO

1. Justificación del enfoque histórico-documental

El análisis de la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador exige un enfoque metodológico que permita comprender los cambios curriculares como procesos situados históricamente y condicionados por contextos políticos, educativos e institucionales específicos.

a. En este sentido, el enfoque histórico-documental resulta especialmente pertinente, ya que posibilita examinar el currículo no solo como un producto normativo final, sino como el resultado de decisiones acumulativas, reformas sucesivas y transformaciones en las concepciones pedagógicas predominantes en distintos períodos.

b. La investigación histórico-documental permite reconstruir trayectorias curriculares a partir del análisis sistemático de fuentes escritas, identificando continuidades, rupturas y reorientaciones en la formulación de políticas educativas. En el caso de la enseñanza del inglés, este enfoque facilita el análisis de cómo los discursos sobre globalización, competitividad, calidad educativa y estandarización han influido progresivamente en la configuración del currículo, así como en la adopción de enfoques metodológicos y referentes internacionales como el MCER.

c. Asimismo, este enfoque resulta adecuado para un estudio que no busca medir resultados de aprendizaje ni evaluar el impacto del currículo en términos cuantitativos, sino comprender el

proceso histórico de construcción curricular y su coherencia interna. Desde esta perspectiva, el currículo se concibe como un objeto de análisis histórico y político, estrechamente vinculado a las prioridades del Estado y a las capacidades del sistema educativo en distintos momentos.

2. Fuentes documentales y criterios de selección

El estudio se basa en el análisis comparativo de tres documentos curriculares oficiales que constituyen hitos en la historia de la enseñanza del inglés en el sistema educativo público salvadoreño:

a. El Programa de Estudio de Inglés para Tercer Ciclo de Educación Básica, publicado en 1998 por el Ministerio de Educación (MINED, 1998).

b. Los Programas de Estudio de Inglés para Tercer Ciclo y para Educación Media, publicados en 2008 también por el MINED (MINED, 2008a; 2008b).

c. Los nuevos Programas de Estudio de Inglés alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, promulgados a partir de 2021 en el marco de la reforma educativa Mi Nueva Escuela, por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT, 2021).

Estos documentos se complementarán con literatura académica especializada en enseñanza de lenguas extranjeras y política educativa en el contexto salvadoreño y latinoamericano.

La selección de estos documentos respondió a criterios de relevancia histórica, representatividad institucional y cobertura temporal. Cada uno de ellos marca un punto de inflexión en la formulación del currículo de inglés: el programa de 1998 corresponde a la primera formalización sistemática de la enseñanza del inglés en tercer ciclo dentro del marco del Plan Decenal; los programas de 2008 introducen el enfoque comunicativo como principio rector en ambos niveles educativos; y los programas de

2021 representan la adopción explícita del MCER como referente internacional para la definición de competencias lingüísticas.

En cuanto a la delimitación temporal, el análisis abarca desde los primeros desarrollos curriculares formales de la enseñanza del inglés a finales de la década de 1990 hasta su alineación explícita con el MCER en el período más reciente. Esta delimitación permite observar la evolución del currículo en relación con procesos de reforma educativa más amplios y con transformaciones en el contexto nacional e internacional.

3. Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis consistió en una revisión sistemática y comparativa de los tres documentos curriculares seleccionados con el objetivo de identificar transformaciones concretas en aspectos clave del currículo: la definición de objetivos de aprendizaje, la organización de contenidos por unidades o bloques temáticos, los enfoques metodológicos propuestos y los criterios de evaluación establecidos en cada período.

Para cada uno de estos aspectos, se cotejaron las formulaciones de los tres documentos con el fin de evidenciar continuidades y rupturas a lo largo del tiempo. Este análisis comparativo permitió establecer una periodización de la evolución curricular y examinar cómo los cambios normativos se relacionan con reformas educativas generales y con la adopción de referentes internacionales.

El análisis documental se complementó con la revisión de literatura académica que aporta marcos conceptuales y antecedentes relevantes para interpretar los cambios observados. Esta triangulación entre documentos oficiales y estudios académicos contribuye a fortalecer la validez interpretativa del análisis y a situar el caso salvadoreño dentro de debates más amplios sobre la enseñanza del inglés en sistemas educativos públicos.

4. Alcances y limitaciones del estudio

Es importante señalar que el presente estudio se centra en el análisis del currículo prescrito y de las orientaciones normativas que han guiado la enseñanza del inglés en El Salvador. El análisis se limita a los documentos curriculares identificados como hitos históricos; no pretende ser exhaustivo de toda la producción normativa del MINED/MINEDUCYT en materia de inglés, sino representativo de los cambios de enfoque en tres momentos clave. En consecuencia, no aborda de manera directa la implementación del currículo en el aula ni los resultados de aprendizaje alcanzados por el estudiantado. Si bien estos aspectos son fundamentales para una evaluación integral de la enseñanza del inglés, su análisis excede los objetivos y el alcance metodológico de este capítulo.

A pesar de estas limitaciones, el enfoque histórico-documental adoptado aporta una visión comprehensiva de los procesos de cambio curricular y de los factores que han influido en la configuración de la enseñanza del inglés en El Salvador. Los hallazgos del análisis constituyen una base sólida para futuras investigaciones que profundicen en la implementación del currículo, la práctica docente y los resultados de aprendizaje en distintos contextos educativos.

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN CURRICULAR DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL SALVADOR

1. Etapas históricas de la evolución del currículo de inglés

El análisis de la enseñanza del inglés en El Salvador requiere una periodización que permita comprender los cambios curriculares como procesos históricos articulados a reformas educativas más amplias. A lo largo de las últimas décadas, el currículo de inglés ha experimentado transformaciones progresivas en términos de enfoque pedagógico, nivel de estandarización y alineación con referentes internacionales. Estas transformaciones no han sido

lineales ni homogéneas, sino que han estado condicionadas por prioridades de política educativa, capacidades institucionales y contextos socioeconómicos diversos.

Con el fin de sistematizar este proceso, se identifican cuatro etapas principales en la evolución del currículo de enseñanza del inglés en el sistema educativo público salvadoreño, las cuales se resumen en la Tabla 2.

Tabla 2

Etapas de la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador (1990–2025)

Período	Características generales	Nivel educativo predominante	Enfoque curricular
1990–2000	Incorporación incipiente; publicación del programa de tercer ciclo (1998)	Tercer ciclo básico y educación media	Tradicional / estructural
2001–2010	Formalización curricular con publicación de programas actualizados para tercer ciclo y media (2008)	Educación básica superior y media	Enfoque comunicativo
2011–2020	Estandarización, evaluación y aproximación progresiva al MCER	Educación básica y media	Competencias
2021–2025	Alineación explícita al MCER mediante programas PreA1 Builders y PreA1 (Mi Nueva Escuela)	Sistema educativo nacional	MCER

Fuente: elaboración propia a partir de MINED (1998), MINED (2008a), MINED (2008b) y MINEDUCYT (2021).

La Tabla 2 permite visualizar de manera sintética la transformación progresiva de los enfoques curriculares y metodológicos que han orientado la enseñanza del inglés en el sistema educativo salvadoreño. El tránsito desde modelos centrados en la gramática y la traducción hacia enfoques comunicativos, y posteriormente hacia un enfoque por competencias alineado al MCER, refleja un cambio sustantivo en la concepción del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este cambio no solo implica una modificación de contenidos, sino también una redefinición del rol del estudiante y del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la tabla también pone de manifiesto que dicha evolución no ha sido homogénea ni lineal, ya que distintos enfoques han coexistido en la práctica educativa.

La primera etapa (1990–2000) se caracteriza por la existencia de un currículo que, aunque limitado, ya se encontraba formalmente articulado. El Programa de Estudio de Inglés para Tercer Ciclo publicado en 1998 (MINED, 1998) organizaba la enseñanza en torno a unidades temáticas para séptimo, octavo y noveno grado, entre ellas "Getting to know the world", "Everyday life" y "Our roots". El enfoque era predominantemente estructural centrado en la gramática, el vocabulario y destrezas de lectura y escritura. Si bien este programa representó un primer intento de sistematización, carecía de niveles de desempeño claramente definidos y ofrecía escasa orientación para el desarrollo de la comunicación oral.

La segunda etapa (2001–2010) marca un proceso de formalización curricular más claro, asociado a reformas educativas orientadas a la mejora de la calidad y la estandarización de los aprendizajes. En este contexto, la enseñanza del inglés comenzó a integrarse de manera más sistemática en el currículo nacional. Los programas publicados en 2008 para tercer ciclo (MINED, 2008a) y para educación media (MINED, 2008b) introdujeron el enfoque comunicativo como principio rector, promoviendo el desarrollo integrado de las cuatro habilidades lingüísticas —comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita— en contextos significativos.

Los programas de 2008 también incorporaron lineamientos metodológicos y de evaluación más detallados, y comenzaron a aludir a niveles de competencia lingüística, aunque sin vincularlos explícitamente al MCER. No obstante, la implementación enfrentó limitaciones relacionadas con la disponibilidad de materiales, la formación docente y las condiciones institucionales (Hernández, 2015).

2. Evolución de los enfoques curriculares y metodológicos

Más allá de la periodización temporal, la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador puede analizarse a partir de los enfoques curriculares y metodológicos que han orientado la práctica educativa en cada etapa. Estos enfoques reflejan cambios en la concepción del aprendizaje de lenguas y en las expectativas institucionales respecto al dominio del inglés por parte del estudiantado.

Tabla 3

Características curriculares y metodológicas de la enseñanza del inglés por período, según los documentos oficiales analizados

Período	Objetivo principal	Metodología predominante	Tipo de evaluación
1990–2000	Conocimiento básico de vocabulario y estructuras gramaticales (MINED, 1998)	Gramática-traducción; presentación de estructuras en contexto	Pruebas escritas de contenido declarativo
2001–2010	Desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas en contextos significativos (MINED, 2008a; 2008b)	Enfoque comunicativo; actividades de comprensión y producción oral y escrita	Evaluación formativa incipiente; tareas comunicativas

2011–2020	Competencia comunicativa funcional con aproximación a estándares internacionales	Enfoque por competencias	Evaluación estandarizada; integración en sistemas nacionales
2021–2025	Dominio progresivo según niveles PreA1 Builders y PreA1 del MCER (MINEDUCYT, 2021)	Enseñanza basada en estándares MCER; desarrollo gradual de competencias	Evaluación alineada a descriptores de desempeño del MCER

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de MINED (1998), MINED (2008a), MINED (2008b) y MINEDUCYT (2021).

Como se observa en la Tabla 3, la evolución del currículo de enseñanza del inglés ha estado estrechamente vinculada a las prioridades definidas en las distintas reformas educativas impulsadas en El Salvador desde la década de 1990. La comparación directa entre los documentos permite constatar que el programa de 1998 se limitaba a presentar contenidos temáticos y estructurales, sin indicadores de desempeño ni orientaciones claras de evaluación formativa.

En contraste, los programas de 2008 introdujeron por primera vez una sección explícita de lineamientos metodológicos y de evaluación, así como la noción de competencia comunicativa como horizonte del aprendizaje.

Los programas de 2021, por su parte, estructuran todo el currículo en torno a los descriptores del MCER, definen los niveles PreA1 Builders para primer ciclo y PreA1 para tercer ciclo y educación media, y establecen trayectorias de progresión lingüística que articulan currículo, enseñanza y evaluación de manera coherente (MINEDUCYT, 2021).

3. Estandarización curricular, evaluación y aproximación a referentes internacionales (2011–2020)

Durante la década de 2010, la enseñanza del inglés en El Salvador se vio influida por una creciente preocupación institucional por la calidad educativa, la rendición de cuentas y la medición de los aprendizajes. En este contexto, el currículo de inglés comenzó a articularse de manera más estrecha con sistemas de evaluación y con discursos orientados a la estandarización, lo que marcó una nueva etapa en su evolución.

Uno de los rasgos distintivos de este período fue la integración progresiva del inglés en mecanismos nacionales de evaluación educativa. Este proceso respondió a la necesidad de monitorear el desempeño del estudiantado y de identificar brechas en los aprendizajes alcanzados. La evaluación del aprendizaje del inglés permitió visibilizar desigualdades persistentes entre centros educativos, regiones y contextos socioeconómicos, lo que puso de manifiesto las limitaciones estructurales del sistema educativo para garantizar una implementación homogénea del currículo (Hernández, 2018).

Paralelamente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) empezó a adquirir mayor presencia como referente técnico. Aunque durante este período su adopción no era aun plenamente explícita ni obligatoria en todos los documentos curriculares, el MCER comenzó a utilizarse como punto de referencia para la definición de niveles de desempeño y para la organización progresiva de los contenidos lingüísticos (Consejo de Europa, 2001).

Desde una perspectiva histórica, la etapa 2011–2020 puede interpretarse como un período de transición, en el que el currículo de enseñanza del inglés avanzó hacia mayores niveles de estandarización y evaluación, sin que ello implicara aún una alineación plena con estándares internacionales. Este carácter transicional explica, en parte, la coexistencia de avances normativos con dificultades persistentes en la implementación, así como la

percepción de una brecha entre el currículo prescrito y la práctica educativa cotidiana.

4. Alineación explícita al MCER y desafíos contemporáneos de implementación (2021–2025)

A partir de la década de 2020, la enseñanza del inglés en El Salvador ingresó en una nueva etapa caracterizada por la alineación explícita del currículo nacional con el MCER. En el marco de la reforma educativa Mi Nueva Escuela, el MINEDUCYT publicó los nuevos programas de inglés organizados en torno a los niveles PreA1 Builders para primer ciclo de educación básica (específicamente segundo y tercer grado) y PreA1 para tercer ciclo y educación media (MINEDUCYT, 2021).

La estrategia curricular prevé que los estudiantes avancen de manera gradual por los niveles del MCER a lo largo de su trayectoria escolar. Estos programas, elaborados con la participación de docentes de inglés de escuelas públicas de todo el país y con el apoyo de especialistas del MINEDUCYT, establecen descriptores de desempeño concretos, organizan los contenidos en torno a competencias lingüísticas y comunicativas, e incorporan guías metodológicas y cuadernillos de trabajo para el estudiantado.

La alineación al MCER permitió redefinir los objetivos curriculares de forma más precisa y coherente, estableciendo trayectorias claras de aprendizaje y niveles progresivos de dominio lingüístico. Asimismo, facilitó la articulación entre currículo, planificación didáctica y evaluación, al proporcionar un lenguaje común para describir lo que el estudiantado es capaz de hacer en la lengua meta. Desde el punto de vista normativo, este avance fortaleció la consistencia interna del currículo y mejoró su comparabilidad con otros sistemas educativos que utilizan el MCER como referente (Consejo de Europa, 2020).

Sin embargo, la adopción del MCER también puso de relieve desafíos estructurales que han acompañado históricamente a la enseñanza del inglés en el país. Uno de los principales desafíos es la formación

y certificación del profesorado. Diversos análisis advierten que la brecha entre las exigencias del currículo y la preparación real del profesorado limita el alcance de la reforma curricular (Hernández, 2018). La propia página del MINEDUCYT señala que los recursos diseñados para tercer ciclo y educación media están sujetos a un proceso de validación en centros educativos del sector público, lo que da cuenta de que la implementación aún se encuentra en una etapa de consolidación (MINEDUCYT, 2021).

En este sentido, la etapa 2021–2025 evidencia que la alineación curricular a estándares internacionales, aunque necesaria, no es suficiente para garantizar una enseñanza del inglés equitativa y de calidad. La experiencia salvadoreña muestra que los procesos de reforma curricular deben ir acompañados de políticas integrales que aborden la formación docente, la provisión de recursos y las condiciones institucionales de enseñanza.

5. Formación docente y currículo de enseñanza del inglés

La evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador ha estado estrechamente vinculada a las condiciones de formación y profesionalización del profesorado. A lo largo de las distintas etapas históricas analizadas, la preparación inicial y continua de los docentes de inglés ha constituido uno de los factores más determinantes para la implementación efectiva de las reformas curriculares.

- El programa de 1998 (MINED, 1998) no incluía orientaciones sistemáticas sobre formación docente ni perfiles de competencia lingüística requeridos para su implementación, lo que se traducía en prácticas pedagógicas heterogéneas y, en muchos casos, dependientes de enfoques gramaticales tradicionales.

- Con los programas de 2008 (MINED, 2008a; 2008b), por primera vez se incorporaron lineamientos metodológicos que exigían del docente competencias específicas en el enfoque

comunicativo, aunque sin establecer mecanismos formales de certificación.

- Los programas de 2021 (MINEDUCYT, 2021), al estar organizados en torno a descriptores del MCER, implican un perfil docente con dominio lingüístico certificable y capacidad para trabajar con evaluación basada en competencias, lo que intensifica aún más las exigencias sobre la formación inicial y continua del profesorado.

Desde una perspectiva histórica, puede observarse que la formación docente ha sido tratada, en muchos casos, como un componente complementario de las reformas curriculares, en lugar de como un eje central de la política educativa. Esta aproximación ha limitado el impacto de los cambios introducidos en el currículo y ha reforzado la brecha entre el diseño normativo y la práctica pedagógica.

Diversos autores coinciden en que las reformas curriculares en la enseñanza de lenguas extranjeras solo pueden generar cambios sostenibles si se articulan con estrategias integrales de desarrollo profesional docente, que incluyan formación inicial, capacitación continua y acompañamiento pedagógico sistemático (Calero, 2019; Hernández, 2018).

6. Evaluación del aprendizaje del inglés: evolución, tensiones y desafíos

La evaluación del aprendizaje del inglés ha constituido uno de los componentes más complejos en la evolución del currículo salvadoreño. A lo largo de las distintas etapas históricas analizadas, los enfoques de evaluación han reflejado tanto las concepciones predominantes sobre la enseñanza de lenguas como las prioridades institucionales del sistema educativo.

- El programa de tercer ciclo de 1998 (MINED, 1998) no contemplaba orientaciones diferenciadas para la evaluación formativa ni criterios basados en desempeño comunicativo.

La evaluación se infería principalmente del tipo de actividades propuestas, que consistían en ejercicios escritos de comprensión y producción gramatical.

- En los programas de 2008 (MINED, 2008a; 2008b), en cambio, se incluyó por primera vez una sección específica de lineamientos de evaluación, en la que se reconocía la necesidad de evaluar las cuatro habilidades lingüísticas y se introducían instrumentos, como listas de cotejo y rúbricas para la expresión oral y escrita.

- Los programas de 2021 (MINEDUCYT, 2021) van más lejos al basar toda la evaluación en los descriptores de desempeño del MCER, definiendo con precisión qué puede hacer el estudiante en cada nivel y en qué contextos comunicativos.

No obstante, la implementación de la evaluación alineada al MCER ha enfrentado desafíos importantes en el contexto salvadoreño. La evaluación basada en estándares internacionales requiere competencias específicas en diseño de instrumentos, uso de rúbricas y evaluación formativa, las cuales no siempre han sido desarrolladas de manera sistemática en los programas de formación docente (Hernández, 2018). En ausencia de este acompañamiento, existe el riesgo de que el MCER sea utilizado únicamente como un referente nominal, sin un impacto real en las prácticas evaluativas.

Desde una perspectiva crítica, la evolución de la evaluación del aprendizaje del inglés en El Salvador pone de manifiesto la necesidad de concebir la evaluación como un componente integral del currículo, estrechamente vinculado a la enseñanza y al contexto educativo. Sin la contextualización necesaria, la evaluación corre el riesgo de convertirse en un mecanismo de exclusión que refuerce desigualdades existentes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Discusión general de los hallazgos

El análisis histórico-documental de la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador permite comprender este proceso como el resultado de decisiones políticas, pedagógicas e institucionales que se han configurado de manera progresiva a lo largo del tiempo. Lejos de tratarse de una transformación lineal, la trayectoria del currículo refleja avances graduales, ajustes parciales y tensiones persistentes entre las aspiraciones normativas de la política educativa y las condiciones reales de implementación en el sistema educativo público.

- Uno de los hallazgos más relevantes que emerge del análisis comparativo de los tres documentos curriculares es la transformación en la arquitectura misma del currículo. El programa de 1998 (MINED, 1998) presentaba una estructura temática organizada por grado, con escasos indicadores de desempeño y sin articulación explícita con referentes internacionales. Los programas de 2008 (MINED, 2008a; 2008b) introdujeron una lógica de desarrollo de competencias comunicativas, con unidades de aprendizaje que integraban las cuatro habilidades y orientaciones metodológicas más detalladas. Finalmente, los programas de 2021 (MINEDUCYT, 2021) reorganizaron el currículo en torno a los niveles y descriptores del MCER, estableciendo una progresión coherente desde el nivel PreA1 Builders hasta el PreA1, con metas de aprendizaje precisas y materiales de apoyo contextualizados para el sistema educativo salvadoreño.

- Asimismo, el análisis evidencia que la alineación curricular al MCER ha fortalecido la coherencia interna del currículo y ha permitido una definición más clara de los niveles de competencia esperados. Sin embargo, la existencia de brechas entre el currículo prescrito y el currículo implementado sugiere que los avances normativos no siempre se traducen en mejoras sostenidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta

tensión pone de relieve la necesidad de analizar el currículo como un proceso dinámico, influido por factores contextuales, institucionales y humanos.

- Otro hallazgo importante es que la formalización curricular de la enseñanza del inglés ha estado estrechamente vinculada a reformas educativas de carácter general, más que al desarrollo de una política lingüística integral. La incorporación del enfoque comunicativo, del enfoque por competencias y, finalmente, del MCER respondió, en gran medida, a tendencias internacionales orientadas a la estandarización y comparabilidad de los aprendizajes. No obstante, estas adopciones se produjeron en un contexto educativo marcado por desigualdades estructurales que han limitado su impacto en la práctica pedagógica (Calero, 2019; Hernández, 2018).

2. Implicaciones para la política educativa y curricular

Desde la perspectiva de la política educativa, los hallazgos del estudio subrayan la importancia de concebir la enseñanza del inglés como parte de una política lingüística integral, articulada con otros componentes del sistema educativo.

a. La experiencia salvadoreña muestra que las reformas curriculares centradas exclusivamente en la adopción de estándares internacionales tienden a generar avances normativos con impactos limitados si no se acompañan de estrategias sostenidas de fortalecimiento institucional.

b. En particular, la formación y certificación del profesorado emerge como un eje central para la implementación efectiva del currículo de inglés. La alineación al MCER exige un perfil docente con competencias lingüísticas y pedagógicas específicas, así como oportunidades sistemáticas de desarrollo profesional. Sin una política clara de formación docente continua, la implementación del currículo corre el riesgo de depender de esfuerzos individuales y de reproducir prácticas

pedagógicas tradicionales, aun cuando los documentos oficiales promuevan enfoques comunicativos avanzados.

c. Asimismo, los resultados del análisis sugieren la necesidad de fortalecer la articulación entre currículo, enseñanza y evaluación. La evaluación del aprendizaje del inglés debe concebirse como una herramienta para el aprendizaje y la mejora pedagógica, más que como un mecanismo exclusivamente certificador. En este sentido, la política educativa debería promover modelos de evaluación coherentes con los principios del MCER, pero adaptados a las condiciones reales de los contextos educativos salvadoreños.

3. La enseñanza del inglés en perspectiva regional: convergencias y desafíos compartidos

Situar la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador dentro de una perspectiva regional permite identificar convergencias y desafíos compartidos con otros sistemas educativos de América Latina. En las últimas décadas, numerosos países de la región han adoptado el MCER como referente para la enseñanza de lenguas extranjeras, motivados por la búsqueda de estándares comunes y por la necesidad de mejorar la comparabilidad de los aprendizajes.

Al igual que en el caso salvadoreño, estas reformas han evidenciado tensiones entre la adopción de marcos internacionales y las realidades locales de implementación. Estudios regionales señalan que la alineación al MCER suele enfrentar obstáculos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de recursos pedagógicos y la diversidad de contextos educativos, particularmente en sistemas públicos caracterizados por desigualdades territoriales y socioeconómicas. En este sentido, el caso de El Salvador no constituye una excepción, sino un ejemplo representativo de desafíos más amplios en la región.

4. Enseñanza del inglés, equidad educativa y contextos diversos

Un aspecto central que emerge del análisis es la relación entre la enseñanza del inglés y la equidad educativa. A lo largo de su evolución histórica, el acceso a una enseñanza de calidad en inglés ha estado condicionado por factores socioeconómicos, territoriales e institucionales. Las diferencias entre contextos urbanos y rurales, así como entre centros educativos con distintos niveles de recursos, han influido de manera significativa en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado.

La alineación del currículo al MCER, si bien representa un avance en términos de estandarización, también plantea el riesgo de profundizar desigualdades si no se acompaña de políticas diferenciadas que consideren la diversidad de contextos educativos. La aplicación uniforme de estándares internacionales en entornos con condiciones desiguales puede generar brechas adicionales en los niveles de logro. Fortalecer la equidad en la enseñanza del inglés requiere una aproximación que combine estándares comunes con estrategias de contextualización pedagógica.

5. Implementación curricular y brecha entre política y práctica

Uno de los elementos transversales que emerge del análisis histórico es la persistente brecha entre las formulaciones normativas de la política educativa y su implementación efectiva en los contextos escolares. A lo largo de las distintas etapas analizadas, las reformas curriculares han introducido cambios significativos en los enfoques pedagógicos, los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación; sin embargo, la traducción de estos lineamientos a la práctica cotidiana del aula ha estado condicionada por múltiples factores estructurales e institucionales.

La brecha entre política y práctica se manifiesta en la capacidad desigual de los centros educativos para implementar el currículo

prescrito. Factores como el tamaño de los grupos, la carga horaria asignada a la asignatura, la disponibilidad de materiales didácticos y el acceso a recursos tecnológicos influyen de manera directa en las oportunidades reales de aprendizaje del estudiantado.

La alineación del currículo al MCER ha intensificado esta brecha en ciertos contextos. Si bien el MCER proporciona un marco claro y estructurado para la enseñanza y evaluación del inglés, su implementación efectiva requiere condiciones pedagógicas específicas que no siempre están presentes en el sistema educativo público. La exigencia de trabajar con descriptores de desempeño, niveles de competencia y evaluación formativa plantea desafíos adicionales para docentes que no han recibido formación suficiente.

Desde una perspectiva histórica, puede observarse que esta brecha no es un fenómeno reciente, sino una constante en la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador. Reconocer la existencia de esta brecha no implica desestimar los avances logrados en la formulación curricular, sino situarlos dentro de una comprensión más realista del funcionamiento del sistema educativo.

CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

En conclusión, la evolución del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador refleja un proceso de avance gradual hacia la estandarización y la internacionalización, acompañado de desafíos persistentes en términos de implementación, formación docente y equidad educativa.

El análisis comparativo de los documentos curriculares de 1998, 2008 y 2021 permite constatar con evidencia concreta que hubo transformaciones sustantivas en los objetivos de aprendizaje, los enfoques metodológicos y los criterios de evaluación del inglés en el sistema educativo público salvadoreño. La progresión desde un currículo de corte estructural (1998), pasando por la adopción del enfoque comunicativo (2008), hasta la alineación plena con los

descriptores del MCER (2021) evidencia una trayectoria coherente de modernización curricular, aunque marcada por tensiones persistentes entre lo prescrito y lo implementado.

La alineación al MCER ha fortalecido la coherencia normativa del currículo y ha permitido una definición más clara de los aprendizajes esperados, pero su impacto en la práctica educativa depende de la capacidad del sistema para abordar las condiciones estructurales que limitan su implementación.

El análisis histórico desarrollado en este capítulo aporta elementos para comprender la enseñanza del inglés como un proceso contextualizado, influido por decisiones políticas, dinámicas institucionales y tendencias globales. Asimismo, ofrece lecciones relevantes para otros sistemas educativos que enfrentan desafíos similares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Futuros estudios podrían profundizar en la implementación del currículo en distintos niveles y contextos educativos, así como en la relación entre las políticas curriculares y los resultados de aprendizaje, con el fin de generar evidencia que oriente el diseño de políticas lingüísticas más coherentes, equitativas y sostenibles.

En un sentido más amplio, el análisis histórico del currículo de enseñanza del inglés en El Salvador permite reflexionar sobre el papel que desempeñan las lenguas extranjeras en los proyectos nacionales de desarrollo educativo. La creciente centralidad del inglés en las políticas curriculares refleja no solo demandas del mercado laboral o procesos de internacionalización, sino también concepciones específicas sobre el tipo de ciudadano que el sistema educativo busca formar. Reconocer esta dimensión implica repensar la enseñanza del inglés más allá de una lógica meramente instrumental, incorporando enfoques que promuevan el pensamiento crítico, la inclusión y la valoración de la diversidad lingüística y cultural en el contexto educativo salvadoreño.

De cara al futuro, el análisis desarrollado en este capítulo abre diversas líneas de investigación que pueden contribuir a profundizar la comprensión de la enseñanza del inglés en el sistema

educativo salvadoreño. Resulta particularmente relevante avanzar hacia estudios empíricos que examinen la implementación del currículo en distintos niveles y contextos educativos, así como investigaciones longitudinales que analicen la progresión real de los aprendizajes en relación con los niveles establecidos por el MCER. Estas líneas de investigación pueden aportar evidencia clave para el diseño de políticas lingüísticas más contextualizadas y sostenibles.

REFERENCIAS

Calero, C. (2019). *La enseñanza del inglés en el sistema educativo salvadoreño: políticas, currículo y práctica docente.* Editorial Universitaria.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* University Press.

Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: volumen complementario con nuevos descriptores.* Consejo de Europa. https://www.coe.int/lang-cefr

Hernández, M. (2015). La enseñanza del inglés en contextos educativos públicos: desafíos curriculares y metodológicos. *Revista Latinoamericana de Educación, 45*(2), 87–104.

Hernández, M. (2018). Formación docente y enseñanza del inglés en sistemas educativos desiguales. *Revista Iberoamericana de Educación, 76*(1), 55–72.

Ministerio de Educación. (1998). *Programa de estudio de inglés: tercer ciclo de educación básica.* MINED.

Ministerio de Educación. (2008a). *Programa de estudio de inglés: tercer ciclo de educación básica.* MINED.

Ministerio de Educación. (2008b). *Programa de estudio de inglés: educación media.* MINED.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2021). *Programas de estudio de inglés alineados al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (PreA1 Builders y PreA1).* MINEDUCYT. https://www.mined.gob.sv/ingles/

UN ANÁLISIS LINGÜICOCULTURAL DE LA TRANSFORMACIÓN DEL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN

Dra. Nadezhda S. Karacheva[1]
ns_karacheva@mail.ru
Universidad Normal de China Central, Wuhan, China
Universidad Estatal de Irkutsk, Irkutsk, Rusia
ORCID: 0009-0000-3213-7210
ID Scopus: 59182929100

RESUMEN

Este capítulo examina cómo el discurso de la inclusión se transforma a lo largo de tres sociedades con lenguas y culturas distintas —Estados Unidos, Rusia y China— a través del lente del análisis lingüicocultural. Basándose en documentos legales, literatura académica y el discurso de los medios de comunicación (24 documentos de política, 107 estudios empíricos, 120 artículos de prensa), el estudio traza la evolución de la terminología clave para la discapacidad y la inclusión en cada contexto. El análisis revela tres modelos distintos de cambio discursivo: Estados Unidos exhibe una transformación de base comunitaria, liderada por movimientos activos de reivindicación social; Rusia demuestra un modelo híbrido donde las iniciativas estatales coexisten con el

1 Nadezhda S. Karacheva posee un Doctorado en Política Internacional (Universidad Normal de China Central) y un Doctorado en Filología/Lingüística (Universidad Estatal de Kemerovo). Actualmente está cursando un Doctorado en Educación. Cuenta con más de una década de experiencia docente en universidades rusas (Universidad Estatal de Irkutsk, Universidad Estatal de Kemerovo). Es autora de 24 publicaciones académicas, incluyendo trabajos sobre teoría del discurso y comunicación moderna.

activismo de los padres, pero carecen de las voces de las personas con discapacidad; China representa un proceso de reforma predominantemente liderado por el Estado con una mínima participación de la comunidad. Estas diferencias están formadas por estructuras gramaticales (la flexibilidad del inglés frente a la sustantivación del ruso frente a la semántica escritural del chino), valores culturales y tradiciones políticas. El capítulo sostiene que el análisis lingüicocultural es esencial para comprender cómo las normas globales de inclusión son apropiadas, resistidas o transformadas localmente.

Palabras clave: Discurso de la inclusión; Análisis lingüicocultural; Comparación transcultural; lenguaje con enfoque en la persona; evolución de la terminología; estudios sobre discapacidad

INTRODUCCIÓN

El campo de la educación inclusiva ha experimentado un crecimiento sin precedentes como dominio académico durante las últimas dos décadas, lo que refleja su surgimiento como una prioridad de política global y un tema de intensa investigación académica. Esta expansión no es meramente cuantitativa. Señala un cambio fundamental en la forma en que las sociedades conceptualizan la relación entre la educación, la diversidad y la justicia social (Md Jani, Ali, & Akma Ahmad, 2025).

Una revisión sistemática de la literatura de 2015 a 2025 identificó 2,729 artículos sobre educación inclusiva, de los cuales 357 se centraron específicamente en la educación inclusiva sostenible (Işıkgöz, 2025). El enfoque temático ha pasado, con el tiempo, de los modelos de integración y educación especial hacia las pedagogías inclusivas, las tecnologías de asistencia y el diseño universal para el aprendizaje (Farooq & Biancalani, 2025).

Sin embargo, hubo individuos cuyos cuerpos o mentes se desviaron de la norma percibida en las sociedades humanas mucho antes de que el concepto moderno de inclusión surgiera como un marco

legal arraigado en los derechos humanos. El registro arqueológico e histórico ofrece abundante evidencia de prácticas de cuidado, acomodación y, en algunos casos, integración social de tales personas. Estas prácticas, aunque no estaban motivadas por los ideales modernos de igualdad, revelan que las sociedades premodernas desarrollaron diversas estrategias para responder a estos sucesos.

El antiguo Egipto proporciona algunas de las evidencias más tempranas e impactantes. Los estudios bioarqueológicos de restos óseos del período del Reino Nuevo (c. 1550-1077 a.C.) revelan individuos con condiciones como el enanismo que vivieron hasta una edad avanzada, lo que sugiere que recibieron cuidados y fueron integrados en sus comunidades (Whitmore & Buzon, 2024). Las excavaciones han descubierto algunos de los dispositivos protésicos más antiguos conocidos, que van desde bastones simples hasta dispositivos de asistencia para caminar más complejos. El equipo funerario de un individuo de la élite del Tercer Período Intermedio (c. 1069-664 a.C.) incluía una prótesis de dedo del pie funcional hecha de cartonaje, lo que demuestra que tales dispositivos se fabricaban para ayudar a la movilidad no solo en la vida, sino también en el más allá (Herrera, 2022). Las representaciones artísticas desde el Reino Antiguo en adelante muestran a individuos utilizando báculos y bastones. Las inscripciones que acompañan a algunos báculos del Reino Nuevo hacen referencia explícita a su función: “Ven, báculo mío, me apoyo en ti”, y uno añade la frase: “cuando haya envejecido” (Herrera, 2022).

La antigua Grecia ofrece pruebas igualmente convincentes. Investigaciones arqueológicas recientes han identificado rampas de piedra permanentes en múltiples santuarios de curación (Sneed, 2020). En el santuario de Epidauro, el centro de curación más importante de la antigua Grecia, los investigadores han documentado once rampas de piedra permanentes que conectan nueve edificios diferentes, todas ellas datadas de renovaciones alrededor del año 370 a.C.

El mundo romano demuestra de manera similar respuestas variadas ante la discapacidad física. *The Oxford Handbook of Social Relations in the Roman World* documenta que las actitudes hacia las limitaciones físicas eran complejas y situacionales (Stahl, 2011). Las fuentes legales revelan que los individuos sordos y mudos enfrentaban desventajas pragmáticas significativas, ya que muchas transacciones legales requerían declaraciones orales. Sin embargo, el deterioro funcional no era el único factor que moldeaba la percepción social. Las consideraciones estéticas también importaban (Stahl, 2011). Investigaciones recientes revelan que las prótesis de extremidades, los aparatos dentales y diversas ayudas para la movilidad eran conocidos y utilizados, aunque su disponibilidad probablemente estaba correlacionada con el estatus social (Draycott, 2023).

No obstante, cualquier intento de reconstruir las actitudes históricas debe enfrentar una asimetría fundamental de evidencia, ya que las limitaciones físicas que dejan rastros en los restos óseos son mucho más visibles que las condiciones del neurodesarrollo.

Sin embargo, en tiempos antiguos, incluso cuando se notaba un comportamiento inusual, este se interpretaba a través del lente del pensamiento mágico, la religión y lo sobrenatural. Por ejemplo, los textos médicos egipcios, como el Papiro de Ebers (c. 1550 a.C.), contienen tratamientos para condiciones que hoy podrían considerarse neurológicas o psiquiátricas (melancolía, confusión, convulsiones), pero se enmarcaban consistentemente dentro de una cosmología donde coexistían la causalidad física y la espiritual (Macquarie University, 2024).

A menudo se atribuían a agentes sobrenaturales o al descontento divino, requiriendo no solo intervención médica sino también hechizos mágicos. La categoría misma de “trastorno mental” no existía. Un individuo que exhibiera comportamientos inusuales probablemente habría sido interpretado como alguien sujeto a la voluntad de los dioses o a fuerzas malévolas (Macquarie University, 2024).

La descripción más temprana de lo que retrospectivamente podría identificarse como TDAH aparece en los *Caracteres* de Teofrasto (c. 319 a.C.), una obra que categoriza los tipos de personalidad observados en Atenas. El "Hombre obtuso" se describe en términos notablemente consistentes con los criterios diagnósticos modernos: incapacidad para quedarse quieto, impulsividad, torpeza social, olvido y dificultad para concentrarse (Victor et al., 2018).

Las respuestas antiguas a las diferencias del neurodesarrollo fueron absorbidas por esquemas culturales preexistentes: filosóficos, legales, religiosos y mágicos. El niño que no hablaba, el adulto que no podía aprender, el individuo cuyo comportamiento violaba las expectativas sociales; todos eran comprendidos a través de cualquier herramienta conceptual que su sociedad proporcionara. Estas herramientas variaban según las culturas y los períodos, pero compartían una característica común: explicaban las mentes anómalas no como una categoría distinta de variación humana, sino como instancias de desarrollo incompleto, favor o descontento divino, posesión por espíritus, falla moral o simplemente la inescrutable voluntad de los dioses.

Por lo tanto, incluso un breve estudio histórico, aunque necesariamente selectivo, revela un patrón consistente en diversas civilizaciones. Las sociedades premodernas no ignoraron ni excluyeron universalmente a los individuos con discapacidad, pero tampoco conceptualizaron la inclusión como una cuestión de derechos o igualdad. Las prácticas documentadas anteriormente caen bajo lo que este capítulo denomina proto-inclusión. La proto-inclusión se caracteriza aquí por varios rasgos distintivos.

a. Es particularista en lugar de universal: el cuidado y la acomodación se extienden a individuos específicos basados en su posición social, conexiones familiares o valía percibida, no como una cuestión de derecho para todas las personas con discapacidad (Stahl, 2011).

b. Está integrada dentro de las cosmovisiones prevalecientes: las respuestas a la discapacidad están moldeadas por los marcos religiosos, filosóficos o cosmológicos dominantes de la sociedad y los refuerzan (Goodey, 2011).

c. Opera sin la formación de categorías: las sociedades premodernas carecían del aparato conceptual para agrupar diversas limitaciones bajo una categoría unificada de "discapacidad"; los ciegos, los cojos, los "necios" y los "poseídos" eran entendidos como tipos de fenómenos fundamentalmente diferentes, cada uno con su propio significado social (Baker & Francis, 2021).

d. Es asimétrica en su base de evidencia: las prácticas que abordan las deficiencias físicas son mucho más visibles en los registros arqueológicos e históricos que las respuestas a las condiciones del neurodesarrollo, las cuales fueron absorbidas por marcos más amplios de pensamiento mágico, interpretación religiosa o clasificación legal (Laes, Goodey, & Rose, 2013).

La subsiguiente secularización de las sociedades transformó gradualmente el marco conceptual que rodea a la discapacidad. El surgimiento del discurso de los derechos humanos en los siglos XVIII y XIX, articulado en documentos como la Declaración de Independencia de los EE. UU. (1776) y la Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789), sentó las bases filosóficas para reconcebir la discapacidad no como una cuestión de caridad, sino de derecho. Sin embargo, no fue sino hasta mediados del siglo XX que este cambio ganó fuerza institucional.

Esta trayectoria histórica desde la proto-inclusión hacia la inclusión basada en derechos, reconstruida en gran medida a través de la fragmentaria pero invaluable evidencia de las fuentes escritas prepara el escenario para el argumento central de este capítulo: *que el lenguaje es el sitio primordial donde estas transformaciones se negocian, se disputan y se promulgan*. El lenguaje no es simplemente un reflejo de las actitudes sociales, sino el medio

mismo a través del cual esas actitudes se forman, transmiten y transforman a través de las generaciones.

Hoy en día, a pesar del consenso global sobre la educación inclusiva como un derecho humano -y a pesar de la explosión de atención académica documentada anteriormente-, persiste una brecha fundamental. Los investigadores y los responsables de la formulación de políticas han dedicado una enorme energía a medir el acceso, documentar las barreras y evaluar los resultados, pero han prestado mucha menos atención a los marcos lingüísticos y culturales a través de los cuales se conceptualiza la inclusión misma.

El problema central que aborda este capítulo es que, si bien la educación inclusiva se ha convertido en una norma global, los marcos lingüísticos y culturales a través de los cuales se entiende la inclusión en diferentes sociedades permanecen en gran medida sin examinar, ocultando cómo el significado mismo de la inclusión está moldeado por el lenguaje, la cultura y el contexto histórico. Como resultado, sabemos más sobre si los niños con discapacidad asisten a la escuela que sobre cómo las diferentes culturas entienden lo que significa incluirlos.

Sin embargo, cuando una sociedad pasa de llamar a los individuos "minusválidos" a "personas con discapacidad" no está simplemente cambiando etiquetas. Está reconstruyendo fundamentalmente las relaciones sociales, las expectativas y las posibilidades, reposicionando a los individuos con discapacidad de objetos de caridad a sujetos de derechos, de receptores pasivos de cuidado a agentes activos.

Cuando un concepto como "inclusión" se traslada de un idioma a otro, entra en un campo semántico diferente, en una historia distinta de conceptualización de la diferencia y en un conjunto diverso de supuestos culturales sobre la individualidad y la obligación social. Como argumentan Köpfer y Proyer (2025), "las referencias nacionales siguen siendo una entidad de comparación importante y, sin embargo, bastante estática, a pesar de que la inclusión/exclusión es un fenómeno complejo y dinámico" (Köpfer

& Proyer, 2025). En otras palabras, los estudios comparativos a menudo tratan a las naciones como contenedores fijos dentro de los cuales la inclusión está presente o ausente, en vez de examinar cómo el significado mismo de la inclusión se construye de manera diferente a través de los contextos lingüísticos y culturales.

Al examinar cómo los términos clave para la discapacidad y la inclusión han evolucionado en tres sociedades lingüística y culturalmente distintas (Estados Unidos, Rusia y China), el análisis revela que la "transformación del discurso" no es un proceso uniforme ni lineal. Está moldeada por estructuras gramaticales que facilitan o resisten las construcciones inclusivas, por valores culturales que enfatizan el individualismo o el colectivismo, por tradiciones políticas que sitúan la agencia primordial del cambio en la sociedad civil o en el Estado, y por legados históricos que continúan resonando en la terminología contemporánea.

Estados Unidos, Rusia y China representan tres sociedades lingüística y culturalmente distintas; cada una encarna un modelo diferente de discurso de derechos: la tradición liberal individualista del Occidente anglófono, el modelo híbrido postsoviético y el marco socialista confuciano de la China contemporánea. Juntas ofrecen una comparación singularmente reveladora de cómo las normas globales de inclusión son apropiadas, resistidas o transformadas a lo largo de diversos contextos lingüísticos y políticos.

Por lo tanto, el propósito de esta investigación es examinar cómo han evolucionado los términos clave para la discapacidad y la inclusión en los Estados Unidos, Rusia y China, e identificar los factores culturales, lingüísticos y políticos que dan forma a estas trayectorias, para comprender lo que la transformación del discurso de la inclusión revela sobre los cambios sociales más amplios en cada contexto.

Lo que está en juego en este análisis no es meramente académico. A medida que las organizaciones internacionales continúan promoviendo la educación inclusiva como una norma global —y que los gobiernos nacionales adoptan políticas enmarcadas en el

lenguaje de los derechos humanos—, los supuestos integrados en ese lenguaje a menudo se dan por sentados.

Sin embargo, cuando un documento de política que proclama la "inclusión para todos" se traduce a un idioma cuya estructura gramatical se resiste a las construcciones de "el lenguaje centrado en la persona", o a un contexto cultural donde la discapacidad se ha entendido históricamente a través de marcos de caridad o vergüenza, el significado original puede transformarse fundamentalmente. Comprender estas dinámicas lingüicoculturales es, por lo tanto, esencial no solo para los investigadores comparativos, sino para cualquier persona involucrada en el trabajo práctico de promover la educación inclusiva a través de las fronteras.

En este contexto, este capítulo aborda dos preguntas relacionadas: (a) ¿cómo han cambiado los lenguajes de la discapacidad y la inclusión a lo largo del tiempo en los Estados Unidos, Rusia y China, y qué nos dicen estos cambios sobre los supuestos culturales arraigados en cada sociedad?; y (b) ¿qué explica los diferentes caminos que estos países han tomado al adoptar o resistir el lenguaje inclusivo?

MATERIALES

Para examinar cómo se ha transformado el lenguaje de la inclusión a través de las culturas, este capítulo adopta un enfoque metodológico que reúne el análisis del discurso, la comparación lingüicocultural y un enfoque sostenido en los contextos educativos.

El objetivo no es meramente catalogar los cambios terminológicos, sino comprender qué revelan estos cambios sobre supuestos culturales más profundos y cómo se manifiestan en el entorno institucional específico de la educación, donde lo que está en juego en la inclusión se siente, quizás, con mayor agudeza.

1. El fundamento teórico de este estudio reside en el análisis del discurso, particularmente tal como se desarrolló en la obra de Michel Foucault (1972) y posteriormente se adaptó para la investigación educativa crítica.

    - Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un vehículo neutral para describir realidades preexistentes, sino un conjunto de prácticas que constituyen activamente esas realidades. Esta percepción es especialmente pertinente para la educación, donde la terminología oficial en las leyes, documentos de política, currículos y materiales de formación docente moldea directamente cómo los educadores perciben y responden a los alumnos a su cargo.

    - El presente estudio, por lo tanto, se centra en el discurso educativo en el sentido más amplio. Dentro de este amplio marco discursivo, el capítulo propone lo que podría denominarse un enfoque lingüicocultural como metodología. El término señala el compromiso de examinar el lenguaje y la cultura como fenómenos inseparables.

    - Las elecciones lingüísticas nunca se realizan en un vacío cultural; están moldeadas por supuestos profundamente arraigados sobre la individualidad, la normalidad y la obligación social. Por el contrario, las actitudes culturales no solo se reflejan en el lenguaje, sino que se reproducen y, a veces, se disputan a través de él.

    - Este lente lingüicocultural es particularmente valioso para la investigación comparativa porque resiste la tentación de tratar los casos nacionales como contenedores estáticos dentro de los cuales la inclusión existe o no existe. En su lugar, atiende al proceso dinámico a través del cual cada sociedad construye su propio entendimiento de la inclusión y a los rastros lingüísticos que este proceso deja atrás.

2. Las tres sociedades examinadas en este capítulo (Estados Unidos, Rusia y China) fueron seleccionadas precisamente

porque ofrecen contextos lingüicoculturales que contrastan marcadamente. Cada una representa una configuración diferente de los factores con mayor probabilidad de moldear el discurso educativo.

- Estados Unidos ejemplifica una tradición liberal individualista en la que los marcos de derechos civiles han influido fuertemente en el lenguaje de la discapacidad, y donde los movimientos organizados de autogestión han disputado activamente la terminología.

- Rusia presenta un contexto postsoviético en el que el legado de la defectología (un enfoque medicalizado de la discapacidad con su propio vocabulario especializado) continúa coexistiendo con intentos más recientes de adoptar normas internacionales.

- China ofrece un caso de reforma lingüística dirigida por el Estado dentro de un marco cultural socialista confuciano, donde los cambios terminológicos a menudo se inician desde arriba y se filtran a través de supuestos distintos sobre la armonía social y la responsabilidad colectiva.

- Juntos, estos tres casos permiten una comparación que no es meramente ilustrativa ni estrechamente representativa, sino analíticamente productiva.

3. El análisis se centra en el discurso educativo de cada país, basándose en tres tipos principales de fuentes con parámetros cuantitativos específicos.

   3.1 El primero consiste en **documentos legales y de política a nivel nacional.**

   - Para los Estados Unidos, el análisis examina la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (20 U.S.C. §1400 et seq.), la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (42 U.S.C. §12101 et seq.) y las regulaciones

de implementación para ambos estatutos contenidas en el 34 CFR Capítulo III.

- Para Rusia, el estudio analiza la Ley Federal n.º 273-FZ "Sobre la Educación en la Federación de Rusia" (2012, según enmendada), particularmente el Artículo 79 que rige las condiciones especiales para estudiantes con discapacidades, junto con los mandatos recientes de marzo de 2025 introducidos por el Ministerio de Educación que exigen que todas las organizaciones educativas creen entornos accesibles.

- Para China, el análisis cubre las Regulaciones sobre la Educación de Personas con Discapacidades (revisión de 2017), el Segundo Programa de Mejora de la Educación Especial (2017-2020) y las revisiones propuestas a la Ley Nacional de Lenguaje Común y Escritura (borrador de 2025), que incluye disposiciones para el uso estandarizado del lenguaje de señas nacional común y el braille.

En total, se analizaron 24 documentos legales y de política a nivel federal en los tres países (9 para los Estados Unidos, 7 para Rusia y 8 para China). Estos textos son significativos porque establecen la terminología oficial que se espera que utilicen las instituciones educativas y porque revelan las categorías a través de las cuales el Estado conceptualiza la discapacidad y la inclusión.

3.2. La segunda fuente es **la literatura académica**, que incluye tanto investigaciones revisadas por pares como libros de texto influyentes en campos como la educación especial, la pedagogía inclusiva y la formación docente. El estudio se nutre de investigaciones revisadas por pares de múltiples bases de datos.

- Para los Estados Unidos, se examinaron 43 estudios empíricos sobre preferencias lingüísticas en discapacidad y prácticas inclusivas, incluyendo encuestas de muestras grandes como Taboas et al. (2022) (n = 1,730 adultos

autistas) y Kenny et al. (2016) (n = 3,470 miembros de la comunidad del autismo).

- Para Rusia, el análisis incorpora 28 estudios, incluyendo investigaciones sociológicas recientes de Rostovskaya et al. (2025) basadas en una encuesta a 246 estudiantes y 10 entrevistas semiestructuradas que examinan las actitudes hacia los entornos inclusivos.

- Para China, se analizaron 36 estudios, incluyendo la encuesta de Yousefi et al. (2025) a 211 docentes de primaria y secundaria en cuatro ciudades chinas (Beijing, Tianjin, Chengdu y Qingdao) sobre la eficacia docente en la implementación de prácticas inclusivas.

Una revisión sistemática de la literatura sobre educación inclusiva de 2015 a 2025 identificó 2,729 artículos a nivel mundial, con 357 centrados específicamente en la educación inclusiva sostenible (Işıkgöz, 2025). El discurso académico tanto refleja como moldea la práctica profesional; los términos que aparecen en las publicaciones de investigación y en los libros de texto son a menudo los que se filtran al lenguaje del aula y a los programas de educación docente.

3.3. La tercera fuente es **el discurso mediático**, examinado selectivamente para captar cómo se discute la inclusión en la esfera pública.

- Para los Estados Unidos, se analizaron 47 artículos de medios de periodismo educativo (*Education Week, The Chronicle of Higher Education*) y periódicos nacionales (*The New York Times, The Washington Post*) publicados entre 2020 y 2025.

- Para Rusia, la muestra incluye 32 artículos de *Izvestia, RIA Novosti* y medios regionales, incluyendo la cobertura de los anuncios del Ministerio de Educación de julio de 2025 sobre el monitoreo anual de entornos inclusivos en todas las escuelas.

- Para China, se examinaron 41 artículos de *Xinhua, China Daily* y plataformas de noticias educativas, incluyendo la cobertura del programa de educación inclusiva para la discapacidad de UNICEF-China, que ha llegado a aproximadamente 1.1 millones de niños en 1,682 escuelas y jardines de infancia en siete provincias.

  La cobertura periodística, el periodismo educativo y las plataformas en línea brindan una visión de la terminología que circula más allá de los círculos oficiales y académicos, y de los puntos de tensión donde el debate público se cruza con la política y la práctica.

En cada caso, el análisis procede identificando los términos clave utilizados para referirse a la discapacidad y la inclusión, rastreando sus cambios y examinando los contextos en los que surgieron nuevos términos o se abandonaron los antiguos.

Se presta especial atención a los momentos de transición terminológica, como la adopción de nuevas leyes, la publicación de informes influyentes y el surgimiento de movimientos de reivindicación, ya que estos momentos suelen cristalizar cambios culturales y políticos más amplios. El objetivo no es producir un inventario exhaustivo de cada término utilizado, sino capturar sus campos semánticos, las principales trayectorias de cambio y los factores que parecen haberlos impulsado.

METODOLOGÍA

El procedimiento analítico es cualitativo e interpretativo, informado por los principios del análisis crítico del discurso. Los términos se examinan no de forma aislada, sino en sus contextos discursivos: las oraciones, documentos y debates en los que aparecen. Esto permite prestar atención a lo que los lingüistas llaman prosodia semántica: las asociaciones y evaluaciones que se adhieren a las palabras más allá de sus definiciones de diccionario.

Este enfoque, como cualquier método cualitativo, tiene sus limitaciones. El análisis se basa en fuentes escritas y, por lo tanto, captura el discurso oficial y publicado más fácilmente que el uso cotidiano del lenguaje en las aulas, los hogares o las comunidades. Es difícil afirmar con certeza cómo hablan los docentes sobre la discapacidad cuando se guardan los documentos, o cómo experimentan los niños con discapacidad las etiquetas que se les aplican. Estas preguntas requerirían una investigación etnográfica o basada en entrevistas que está fuera del alcance de este capítulo.

El estudio también está limitado por las diferencias estructurales fundamentales en los idiomas (inglés, ruso y chino). Aunque se ha hecho todo lo posible para garantizar la precisión, inevitablemente algunos matices escapan a la traducción. Estas limitaciones, sin embargo, son también direcciones para investigaciones futuras. El análisis lingüicocultural desarrollado aquí pretende ser un punto de partida, no la última palabra. Es un marco que puede refinarse, probarse y extenderse mediante la colaboración con investigadores que trabajen en otros contextos lingüísticos y culturales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Estados Unidos

El análisis diacrónico basado en corpus revela una trayectoria clara en el inglés estadounidense siguiendo lo que Pinker denomina la "cinta de correr de los eufemismos" (*euphemism treadmill*). Antes de la década de 1960, términos como "lisiado" (*crippled*), "cojo" (*lame*) y "minusválido" (*handicapped*) dominaban el discurso público, con "handicapped" originándose en la mendicidad y conllevan asociaciones implícitas de dependencia. Los sistemas de clasificación médica introdujeron categorías jerárquicas, incluyendo "débil mental", "imbécil" e "idiota", reemplazados más tarde por "retraso mental" como una alternativa más científica.

El movimiento por los derechos de las personas con discapacidad de las décadas de 1970 y 1980 trajo una reforma lingüística

deliberada a través del lenguaje "centrado en la persona" (*people-first language*, PFL), codificado en la Ley de Estadounidenses con Discapacidades (1990) y la Ley de Educación para Personas con Discapacidades. Las guías de estilo profesionales, incluyendo el *Associated Press Stylebook* y el *Manual de Publicación de la American Psychological Association*, adoptaron el PFL como obligatorio.

Investigaciones recientes documentan una divergencia significativa entre las preferencias profesionales y comunitarias: los estudios encuentran que el 87 % de los adultos autistas prefieren el lenguaje de "la identidad primero" (*identity-first language*, IFL) (persona autista), mientras que la comunidad sorda históricamente ha preferido el IFL (persona sorda).

Entre los individuos ciegos y con discapacidad visual, Bickford (2004) encontró que el 48 % prefería el IFL, el 37 % no tenía preferencia y el 15 % prefería el PFL; Sharif et al. (2022) encontraron posteriormente que el 40 % prefería el IFL. La investigación de Kenny (2016) documentó que los profesionales y los padres son significativamente más propensos a usar el PFL, mientras que los individuos autistas prefieren abrumadoramente el IFL. Lei (2021) cuantificó esta brecha en un 54 % de autogestores que prefieren "autista" frente al 15.6 % de los profesionales.

2. Rusia

El período soviético estableció un paradigma dominante arraigado en la defectología, con términos clave que incluían "inválido" (*инвалид*), del latín "sin poder", y "defectuoso" (*дефективный*), que portaba el peso semántico de la deficiencia irreversible y la exclusión social.

Las décadas de 1990 y 2000 trajeron anglicismos introducidos por organizaciones internacionales y ONG: "persona con discapacidades" (*лицо с ограниченными возможностями здоровья* (OVZ) o *человек с инвалидностью*) entró en el discurso oficial y académico. La ratificación de la CDPD de la ONU en 2012 integró

el lenguaje de derechos en la ley federal. Los mandatos recientes de marzo de 2025 exigen que todas las organizaciones educativas creen condiciones especiales para estudiantes con discapacidades.

El análisis del uso actual muestra que el PFL en ruso funciona principalmente como una jerga burocrática no totalmente integrada en el habla cotidiana. El término "persona con capacidades de salud limitadas" (*лицо с ОВЗ*) ejemplifica el eufemismo burocrático, marcado estilísticamente como formal y oficial. El análisis gramatical revela que la fuerte tendencia del ruso hacia la sustantivación (*инвалид, аутист*) se resiste a las construcciones del "lenguaje centrado en la persona", creando una brecha persistente entre el lenguaje oficial y la realidad vivida.

3. China

En China, el término dominante para las personas con discapacidad ha sido "残疾人" (*cánjí rén*), donde el carácter "残" (*cán*) conlleva el peso semántico de "lisiado, mutilado o incompleto", integrando el modelo médico orientado al déficit directamente en el lenguaje.

Reformas recientes introdujeron alternativas: "残障人士" (*cánzhàng rénshì*) reemplaza "疾" (jí, enfermedad) con "障" (*zhàng*, barrera), reposicionando semánticamente la discapacidad de un defecto individual a una interacción con obstáculos ambientales. Otro término emergente, "特需儿童" (*tèxū értóng*) —"niños con necesidades especiales"— representa un calco directo del discurso internacional utilizado principalmente en contextos educativos.

La investigación sobre educación inclusiva se ha centrado desproporcionadamente en estudiantes universitarios con discapacidades visuales, mientras que los niños con autismo, discapacidades intelectuales y desafíos conductuales siguen estando significativamente subestudiados.

La política de "Aprendizaje en Aulas Regulares", iniciada en la década de 1980, situó a más del 63 % de los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares para el año 2000, aunque los

académicos señalan que "la inclusión a menudo se confunde con un juego de números". Las disparidades regionales persisten entre las zonas urbanas y rurales, con recursos y personal capacitado concentrados en las ciudades.

El análisis cienciométrico de la investigación china de 1999 a 2024 revela que los términos "educación inclusiva" (全纳教育, *quán nà jiàoyù*), "aprendizaje en aulas regulares" (随班就读, *suí bān jiù dú*) y "educación especial" (特殊教育, *tèshū jiàoyù*) se utilizan indistintamente tanto en publicaciones académicas como en documentos de política, lo que impide la formación de un marco teórico coherente para entender la inclusión.

DISCUSIÓN

1. Estados Unidos

Rastrear la evolución del lenguaje de la discapacidad en los Estados Unidos revela no solo una sucesión de términos, sino cambios fundamentales en la forma en que la sociedad entendía la naturaleza de la diferencia humana. Cada término que entró en el uso generalizado portaba una coloración cognitiva específica, reflejando el modelo de percepción dominante en ese momento, ya fuera moral, médico o social.

Antes de principios del siglo XX, el inglés estadounidense carecía de una categoría unificada de "discapacidad" y, más aún, de "inclusividad". Los términos descriptivos para condiciones específicas, como "cojo" (*lame*), "lisiado" (*crippled*), "ciego" (*blind*) y "sordo" (*deaf*), eran comunes, pero no se agrupaban bajo un mismo paraguas conceptual.

Esto comenzó a cambiar con el desarrollo de la clasificación médica. Influenciado por la psiquiatría europea, particularmente por el trabajo de Esquirol —quien distinguía entre "imbéciles" (capaces de cierta eficacia, pero limitada) e "idiotas" (incapaces de pensamiento y aprendizaje)—, el término "débil mental"

(*feeble-minded*) se extendió a principios del siglo XX como una categoría general para la discapacidad intelectual (Goodey, 2011). Su campo semántico estaba fuertemente teñido por ideas eugenésicas de "peligro" para la sociedad y defecto hereditario, las cuales se utilizaron para justificar la segregación e incluso la esterilización.

A mediados de siglo, surgió "retraso mental" (*mental retardation*) como una alternativa supuestamente más científica y clínicamente neutral. Sin embargo, como demuestran los estudios de corpus, este también adquirió rápidamente connotaciones estigmatizantes, siguiendo la "cinta de correr de los eufemismos" (Johansson, 2022).

La trayectoria de un término a otro muestra un patrón consistente: cada término comienza como una mejora, destinada a reducir el estigma, pero con el tiempo absorbe asociaciones negativas y eventualmente requiere un reemplazo. Lo que esto revela es que el lenguaje en sí no es el problema, sino el estigma. Los nuevos términos solo pueden ser soluciones temporales a menos que vayan acompañados de cambios más profundos en las actitudes sociales y las prácticas institucionales.

El surgimiento del lenguaje del lenguaje centrado en la persona (PFL) en las décadas de 1970 y 1980 marcó una ruptura deliberada con este ciclo. Arraigado en el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad, el PFL se construyó sobre una lógica simple pero poderosa: la persona importa más que el diagnóstico, y el lenguaje debe afirmar la dignidad humana por encima de todo (Devlieger, 1999).

El cambio de "persona discapacitada" (*disabled person*) a "persona con una discapacidad" (*person with a disability*) no fue meramente gramatical; fue filosófico, insistiendo en que la discapacidad era una característica entre muchas, no el rasgo definitorio de la identidad de un individuo.

Esta lógica se institucionalizó rápidamente. La Ley de Estadounidenses con Discapacidades (1990) y la Ley de

Educación para Personas con Discapacidades integraron el PFL en la legislación federal. Las guías de estilo profesionales (el *AP Stylebook* y el *Manual de Publicación de la APA*) hicieron lo propio, exigiendo el PFL como el estándar para una comunicación respetuosa. Superficialmente, esto parecía ser una victoria para el movimiento por los derechos de las personas con discapacidad: el lenguaje respetuoso ya no era una cuestión de elección individual, sino una obligación profesional y legal.

Sin embargo, la institucionalización trajo sus propias complicaciones. Cuando las reglas del lenguaje creadas específicamente para respetar la dignidad humana comienzan a anular las preferencias reales de las personas a las que pretenden respetar, el propósito original puede distorsionarse. La promoción agresiva del PFL como la única forma aceptable de hablar sobre la discapacidad incluso ha producido consecuencias no deseadas. Cuando se imponen desde arriba términos artificiales y mandatados burocráticamente, generan resistencia en lugar de aceptación.

Las mismas personas para las que el PFL fue diseñado para respetar, a veces lo experimentan como algo distanciador, clínico o eufemístico de formas que resultan poco auténticas. ¿Qué significa que un lenguaje de respeto sea rechazado activamente por algunos de aquellos para quienes fue creado para honrar? Esta pregunta llega al corazón de la paradoja: el lenguaje destinado a afirmar la dignidad puede, cuando se impone sin sensibilidad, producir el efecto contrario: no la inclusión, sino la alienación.

El desarrollo más sorprendente en el discurso reciente sobre la discapacidad en los Estados Unidos es que muchas personas con discapacidad han comenzado a rechazar el “lenguaje centrado en la persona” en favor de alternativas de "la identidad primero". Esto no es un rechazo a los valores que sustentan al PFL, sino una afirmación de que esos valores se expresan mejor a través de un lenguaje que reivindica la discapacidad como identidad, en lugar de como una adición desafortunada a una persona que de otro modo sería "normal".

La comunidad autista ha liderado este cambio de la manera más visible. Su razonamiento es claro: el autismo no es separable de la persona, y el PFL sugiere implícitamente que hay una "persona" y luego el "autismo" unido a ella, algo que idealmente podría eliminarse (Keating et al., 2023).

Sin embargo, esta preferencia no es uniforme en todas las comunidades de personas con discapacidad. La comunidad sorda históricamente ha preferido el lenguaje de "la identidad primero", viendo la sordera como una identidad cultural más que como un déficit médico. Entre los individuos ciegos y con discapacidad visual, el panorama es más mixto. La Federación Nacional de Ciegos ha utilizado oficialmente el IFL desde 1993, argumentando que "ciego" no es una palabra de la cual avergonzarse.

Es en el ámbito educativo donde estas tenciones se manifiestan con mayor intensidad. Las escuelas mantienen un fuerte compromiso con el PFL, consagrado en la IDEA y reforzado a través de la formación docente y los estándares profesionales. A los docentes se les enseña a hablar de "estudiantes con discapacidades" y a evitar el lenguaje que pueda definir a un niño por su diagnóstico.

No obstante, en las aulas este compromiso choca cada vez más con las preferencias de los propios estudiantes. Los adolescentes con discapacidades están formando sus identidades y, para muchos, el IFL resuena de manera más auténtica. Cuando un docente capacitado para usar el PFL se encuentra con un estudiante autista que dice: "soy autista, no una persona con autismo", ¿qué lenguaje debería prevalecer?

Algunos investigadores sostienen que la mejor práctica es preguntar y respetar la preferencia individual, particularmente en las relaciones terapéuticas y educativas (Flowers et al., 2023). La APA recomienda ahora respetar la preferencia individual y, en caso de duda, utilizar el PFL permaneciendo abierto a los comentarios (APA, 2022). La tarea ya no consiste simplemente en enseñar el lenguaje "correcto", sino en desarrollar la sensibilidad

para comprender que la corrección depende del contexto, de la comunidad y del individuo.

El caso estadounidense revela un discurso sobre la discapacidad que es inusualmente dinámico, disputado y vivo. El lenguaje no se impone desde arriba, sino que se produce desde abajo por comunidades, movimientos e individuos que reclaman el derecho a nombrarse a sí mismos. El resultado es desordenado, fragmentado y, a veces, contradictorio.

Esta misma dinámica, sin embargo, plantea interrogantes que se extienden más allá del contexto estadounidense. ¿Qué sucede cuando tales discusiones están ausentes, cuando el lenguaje cambia lentamente o no cambia en absoluto? ¿Qué moldea el campo semántico de la terminología de la discapacidad cuando los movimientos de autogestión no tienen voz, o cuando el Estado controla el cambio lingüístico desde arriba? Las respuestas a estas preguntas surgirán a medida que pasemos a casos donde las fuerzas que moldean el discurso son fundamentalmente diferentes.

2. Rusia

Rastrear la evolución del discurso sobre la discapacidad en Rusia significa navegar por una estructura compleja donde capas de la ideología soviética, la transformación postsoviética y las influencias globales contemporáneas se superponen entre sí. El resultado es un paisaje lingüístico marcado por tensiones profundas y contradicciones no resueltas.

Mucho antes de que el lenguaje contemporáneo de los derechos entrara en escena, el período soviético estableció un paradigma dominante arraigado en la defectología: un enfoque medicalizado que enmarcaba la discapacidad como un déficit que debía corregirse dentro de un sistema separado de instituciones especializadas dirigidas por el Estado.

Los términos clave de esta período eran *invalid* (инвалид) y *defektivny* (дефективный). Estos no eran descriptores neutrales,

sino marcadores del lugar de una persona fuera de la corriente principal, objetos de cuidado estatal en lugar de sujetos de derechos. Este legado lingüístico no desapareció simplemente con la Unión Soviética; persiste en la conciencia pública y, en ocasiones, en la jerga profesional, creando una poderosa resaca contra la cual deben nadar los términos más nuevos e inclusivos.

Las décadas de 1990 y 2000 trajeron nuevos conceptos, a menudo traducciones directas o anglicismos, introducidos por organizaciones internacionales y ONG. El término "persona/individuo con discapacidades" (*лицо с ограниченными возможностями здоровья* o *человек с инвалидностью*) entró en el discurso oficial y académico, representando un esfuerzo consciente por desplazar el enfoque de la condición hacia la persona. La ratificación de la CDPD de la ONU en 2012 dio un mayor impulso a este proceso, integrando el lenguaje de los derechos y la inclusión social en la legislación federal. Sin embargo, esta importación de terminología de arriba hacia abajo ha creado una situación lingüística única.

Actualmente, el lenguaje de la inclusión en Rusia funciona como una jerga profesional, burocrática, formal y no totalmente integrada en el habla cotidiana. Aunque su intención es ser neutral, la construcción misma de los nuevos términos puede resultar distanciadora y clínica, reflejando el papel del Estado como el agente primordial del cambio discursivo. Esto plantea una pregunta crítica para el contexto ruso: ¿cuáles son las consecuencias cuando un lenguaje diseñado para afirmar la dignidad humana es generado y mandatado principalmente por la burocracia estatal, en lugar de surgir de las comunidades que pretende describir?

Los agentes del cambio discursivo en Rusia están, por lo tanto, configurados de manera muy diferente a los del caso estadounidense. El motor principal es, sin duda, el Estado. El Ministerio de Educación y la legislación federal establecen la terminología oficial, como se observa en los mandatos recientes de marzo de 2025 que exigen que todas las organizaciones educativas creen condiciones especiales para estudiantes con discapacidades.

Un segundo agente, cada vez más vocal, es la comunidad de padres. Como señaló la Comisionada para los Derechos del Niño, Maria Lvova-Belova, los padres deben ver la escuela como un "punto de apoyo", destacando el papel del activismo parental al presionar por una mejor implementación de las políticas inclusivas en el terreno. Un tercer agente es la comunidad profesional de educadores, psicólogos y defectólogos, quienes tienen la tarea de traducir la política en práctica.

Lo que está notablemente ausente, sin embargo, es un cuarto agente que es central en el caso estadounidense: los movimientos organizados de autogestión de las propias personas con discapacidad. La voz de los adultos con discapacidad para moldear el discurso sobre sus propias vidas es mínima en la esfera pública rusa. Por lo tanto, el discurso se produce en gran medida para y sobre las personas con discapacidad, en lugar de ser producido por ellas.

Desde marzo de 2025, el impulso legislativo bienintencionado para proveer a los estudiantes con discapacidades se traduce a menudo en lo que puede describirse como "inclusión forzada" (*насильственная инклюзия*) —la ubicación administrativa de niños con necesidades especiales en aulas regulares, independientemente de la preparación real de la escuela. Los docentes se encuentran en el epicentro de esta contradicción.

La investigación sobre las percepciones de los educadores revela una brecha significativa y preocupante entre la política y la práctica. Si bien existe un apoyo formal a la idea de la inclusión, muchos docentes reportan profundas dificultades psicológicas y una baja eficacia percibida del proceso educativo, dados los altos costos profesionales y emocionales implicados. Existe la obligación de crear "condiciones especiales", pero los especialistas calificados (logopedas, psicólogos, maestros de educación especial) requeridos para proporcionarlas suelen estar ausentes.

El término "inclusión" se implementa, por lo tanto, como un hecho burocrático, una casilla de verificación en un formulario, sin el

cambio cultural y profesional que lo acompañaría para hacerlo significativo. Esto transforma un discurso bienintencionado en una fuente de agotamiento profesional para los docentes y en un sitio potencial de exclusión para los mismos niños que pretende apoyar.

El caso ruso, por lo tanto, representa un modelo híbrido distinto. Es un discurso moldeado por un Estado poderoso, una comunidad profesional dedicada, pero a menudo abrumada, y un lobby parental activo pero posicionado externamente. El lenguaje de los derechos existe, pero se filtra a través de un lente burocrático y se implementa en un sistema donde los recursos y la capacitación son perpetuamente escasos.

La ausencia de un movimiento fuerte de autogestión significa que el discurso carece de un ciclo de retroalimentación correctiva crucial: las voces de quienes viven la realidad de la discapacidad cada día. Esta configuración plantea preguntas fundamentales que resonarán al pasar a nuestro caso final: ¿cómo se transforma el significado de la inclusión cuando los motores primordiales del cambio lingüístico son el Estado y la pericia profesional, en lugar de la sociedad civil? ¿Y cuáles son los límites de un lenguaje basado en derechos impuesto desde arriba en un contexto donde los fundamentos prácticos y culturales para este permanecen desarrollados de manera desigual?

3. China

La evolución del discurso sobre la discapacidad en China revela un paisaje moldeado fundamentalmente por el Estado, donde la reforma del lenguaje se persigue como un instrumento de armonía social y desarrollo nacional. A diferencia de las transformaciones impulsadas por la comunidad en los Estados Unidos o del modelo híbrido de Rusia, el caso chino representa un proceso predominantemente de arriba hacia abajo, uno que ilumina tanto las posibilidades como las profundas limitaciones del cambio lingüístico gestionado por el Estado.

La trayectoria histórica de los términos clave está inscrita directamente en el propio sistema de escritura. Durante décadas, el término dominante para las personas con discapacidad fue "残疾人" (*cánjí rén*). El carácter "残" (*cán*) conlleva el peso semántico de "lisiado", "mutilado" o "incompleto", una elección léxica que integra un modelo médico de la discapacidad orientado al déficit directamente en el lenguaje. Este término, aún ampliamente utilizado, refleja una comprensión tradicional de la discapacidad como una tragedia individual y una carga social.

Reformas más recientes han introducido alternativas como "残障人士" (*cánzhàng rénshì*), o "persona con barreras". El cambio crucial aquí es el reemplazo de "疾" (*jí*-enfermedad, dolencia) por "障" (*zhàng*-barrera, obstáculo), lo cual reposiciona semánticamente la discapacidad de un defecto individual a una interacción entre la persona y los obstáculos ambientales.

Otro término emergente, "特需儿童" (*tèxū értóng*) —"niños con necesidades especiales"— representa un calco directo del discurso internacional, utilizado primordialmente en contextos educativos. Sin embargo, a pesar de estas innovaciones terminológicas, persiste una ambigüedad conceptual fundamental. Esta ambigüedad conceptual se ve agravada por el hecho de que el Estado opera como el único agente legítimo de cambio lingüístico.

Desarrollos legislativos recientes ilustran vívidamente esta dinámica. En septiembre de 2025, durante las deliberaciones sobre la revisión de la Ley Nacional de Lenguaje Común y Escritura, múltiples diputados de la Asamblea Popular Nacional propusieron añadir disposiciones para el "uso estandarizado del lenguaje de señas nacional común y el braille".

Como señaló el diputado Lü Shiming, China tiene 24 millones de ciudadanos sordos y 17.3 millones de ciudadanos ciegos, poblaciones para quienes el lenguaje de señas y el braille son medios esenciales de comunicación diaria, acceso a la información y recepción de servicios públicos básicos.

La propuesta de consagrar estos lenguajes en la ley nacional representa un reconocimiento formal significativo de los derechos lingüísticos de los ciudadanos con discapacidad. Sin embargo, también ilustra la paradoja de la reforma gestionada por el Estado: la política lingüística se desarrolla "desde arriba" con el objetivo de la estandarización y la unificación nacional, en lugar de surgir orgánicamente de las prácticas comunicativas de las propias comunidades de sordos y ciegos.

El concepto mismo de "lenguaje de señas nacional común" (国家通用手语) encarna esta tensión: un lenguaje oficial y estandarizado impuesto a una población diversa de usuarios de señas que pueden utilizar variantes regionales o comunitarias en su vida diaria. Aquí, el proyecto bienintencionado de empoderamiento corre el riesgo de transformarse en una forma de hándicap lingüístico, donde los ciudadanos con discapacidad se ven obligados a usar un lenguaje que puede resultarles extraño, burocrático y desconectado de su experiencia vivida.

La cuestión de las diferencias del neurodesarrollo en China debe entenderse dentro de un contexto cultural y demográfico específico. El legado de la política del hijo único (1979-2016) creó el fenómeno de los "pequeños emperadores" (小皇帝): hijos únicos criados con un enfoque y una expectativa parental intensos. Dentro de este marco, cualquier comportamiento percibido como "enfermo" o anormal —hiperactividad, rasgos autistas, retrasos en el desarrollo— es experimentado con particular agudeza por las familias. El imperativo cultural de "salvar la cara" (面子, *miànzi*) agrava esta presión, creando poderosos incentivos para la negación y el ocultamiento.

En los entornos educativos, ha surgido una práctica profundamente problemática: las escuelas a menudo evitan comunicar verdades difíciles a los padres sobre los desafíos del desarrollo de sus hijos. Los docentes y administradores, ansiosos por mantener la armonía y evitar el conflicto, pueden "fingir que todo es normal", dejando a los padres ignorantes de las necesidades de sus hijos y privando a los niños de una intervención temprana.

Las consecuencias de este silencio repercuten en las aulas. Los niños normotípicos sufren por la falta de atención y apoyo docente adecuados, mientras los educadores luchan por gestionar una inclusión no preparada. Los niños con diferencias más pronunciadas son frecuentemente relegados al fondo del aula: presentes físicamente, pero excluidos pedagógicamente, una forma de segregación informal dentro de las estructuras formales de integración. Esta práctica refleja una tensión más profunda entre el compromiso oficial del Estado con la armonía social y la realidad desordenada y exigente de acomodar la diversidad genuina.

La ausencia de movimientos organizados de autogestión en China crea un vacío discursivo llenado principalmente por voces estatales y profesionales. La investigación sobre la educación inclusiva se ha centrado desproporcionadamente en estudiantes universitarios con discapacidades visuales, mientras que otras poblaciones marginadas, incluyendo niños con autismo, discapacidades intelectuales y desafíos conductuales, permanecen significativamente subestudiadas. Esta atención desigual refleja tanto las prioridades de investigación como, tal vez, una tendencia cultural a privilegiar las discapacidades "visibles" o "acomodables" sobre aquellas que se perciben como más desafiantes o disruptivas.

El problema de la preparación insuficiente de los docentes es ampliamente reconocido como una barrera clave para una inclusión significativa. Los docentes reportan sentirse poco preparados y abrumados, haciendo eco de patrones observados globalmente, pero intensificados por la escala y la velocidad de la reforma educativa en China. Como señala un análisis, "la educación inclusiva en China sigue siendo más simbólica que sustantiva". Las políticas existen en el papel, pero la infraestructura profesional para implementarlas va muy a la zaga.

En ningún lugar es más evidente la brecha entre la retórica política y la realidad del aula que en el modelo chino de inclusión: "Aprendizaje en Aulas Regulares" (随班就读, *suí bān jiù dú*). Iniciada en la década de 1980 como una respuesta pragmática a la capacidad limitada de las escuelas especiales, la política de LRC

(por sus siglas en inglés) tenía como objetivo aumentar el acceso educativo para niños con discapacidades colocándolos en aulas regulares.

Para el año 2000, más del 63 % de los estudiantes con discapacidad que recibían educación estaban inscritos en escuelas regulares a través de este mecanismo. Sin embargo, como han señalado los académicos, "la inclusión a menudo se confunde con un juego de números"; el logro administrativo de colocar a los niños en las aulas se confunde con el trabajo pedagógico de incluirlos realmente. Persisten problemas profundos: marcadas disparidades regionales entre las zonas urbanas y rurales, donde los recursos y el personal capacitado se concentran en las ciudades; conceptos erróneos sociales que estigmatizan la discapacidad y limitan la aceptación comunitaria; y un acceso severamente limitado a la educación superior para estudiantes con discapacidades.

La política de "sociedad armoniosa" (和谐社会, *héxié shèhuì*) que ha guiado el desarrollo social chino crea una poderosa retórica oficial de inclusión, pero esta retórica puede oscurecer en lugar de iluminar las luchas reales de los docentes, las familias y los niños en el terreno.

El caso chino, entonces, presenta un modelo distinto de transformación del discurso: uno impulsado casi exclusivamente por el Estado, que procede a través de una reforma lingüística de arriba hacia abajo y opera en ausencia de una autogestión organizada o de una impugnación comunitaria del lenguaje oficial.

La ambigüedad conceptual que impregna tanto la política como la academia refleja una incertidumbre más profunda: ¿qué significa exactamente la "inclusión" en un contexto donde la categoría misma de discapacidad aún se está negociando, donde las voces de las propias personas con discapacidad rara vez se escuchan y donde el compromiso del Estado con la armonía puede, paradójicamente, silenciar los conflictos y tensiones que la inclusión genuina conlleva inevitablemente?

Este caso plantea preguntas profundas que resonarán al avanzar hacia la síntesis comparativa: ¿cuáles son los límites de la reforma lingüística gestionada por el Estado cuando las comunidades más afectadas no tienen voz en la configuración del lenguaje utilizado para describirlas? ¿Y qué precio se paga cuando la "armonización" procede sin el trabajo desordenado, difícil, pero esencial de escuchar a quienes viven la realidad de la discapacidad todos los días?

DISCUSIÓN

Los tres casos examinados (Estados Unidos, Rusia y China) revelan que la transformación del discurso de la inclusión no es un proceso uniforme ni lineal. Cada sociedad navega la presión global hacia un lenguaje basado en derechos a través de sus propios filtros culturales, lingüísticos y políticos, produciendo configuraciones distintas de cambio discursivo. Poner estos casos en conversación ilumina no solo lo que es único en cada uno, sino también lo que está en juego en el proyecto más amplio de comprender cómo el lenguaje moldea y es moldeado por las concepciones evolutivas de la discapacidad y la inclusión.

1. La divergencia más notable entre los tres casos reside en la agencia primordial que impulsa el cambio discursivo.

    - En los Estados Unidos, la transformación surge “desde abajo”, desde las propias comunidades de personas con discapacidad, organizadas en poderosos movimientos de autogestión que disputan, remodelan y, en ocasiones, rechazan el lenguaje propuesto por profesionales y responsables políticos. El rechazo de la comunidad autista al lenguaje “centrado en la persona” en favor de alternativas de “la identidad primero” representa quizás el ejemplo más vívido de esta dinámica: una comunidad que afirma su derecho a nombrarse a sí misma, incluso cuando ese nombramiento contradice las normas oficiales.

- En Rusia, por el contrario, el cambio procede a través de un modelo híbrido donde las iniciativas estatales coexisten con el activismo parental, pero donde la voz de los propios adultos con discapacidad permanece mayoritariamente sin ser escuchada. El lenguaje de la inclusión en Rusia se produce "para" las personas con discapacidad, moldeado por imperativos burocráticos y pericia profesional, pero rara vez es cuestionado o afirmado por aquellos a quienes describe.

- China representa la forma más pura de transformación de arriba hacia abajo, donde el Estado actúa como el único agente legítimo de reforma lingüística, estandarizando la terminología a través de la legislación y la política, mientras que las comunidades más afectadas por estos cambios no tienen una voz organizada en el proceso.

2. Estas diferentes configuraciones producen relaciones fundamentalmente distintas con el lenguaje "centrado en la persona" (PFL).

   - En los Estados Unidos, el PFL se ha convertido en un sitio de debate activo y, a veces, acalorado; un discurso vivo donde las comunidades sopesan los méritos de "persona con autismo" frente a "persona autista", donde las organizaciones profesionales actualizan sus guías de estilo en respuesta a la presión comunitaria, y donde el significado mismo del lenguaje respetuoso se renegocia constantemente.

   - En Rusia, el PFL existe principalmente como una importación burocrática, un conjunto de términos oficiales ("persona con discapacidades" [*человек с инвалидностью*], "individuo con capacidades de salud limitadas" [*лицо с ОВЗ*]) que circulan en documentos de política y formación profesional, pero que permanecen marcados estilísticamente como formales o "librescos" en el habla cotidiana. La estructura gramatical del ruso,

con su fuerte tendencia hacia la sustantivación, se resiste a la construcción del "lenguaje centrado en la persona", creando una brecha persistente entre el lenguaje oficial y la práctica lingüística vivida.

- En China, el PFL entra como un calco gestionado por el Estado, con términos como "niños con necesidades especiales" (特需儿童) que aparecen en documentos de política junto a una terminología más antigua y estigmatizante. La propia escritura en la que se redactan estos términos añade una capa de transparencia semántica: el carácter "残" en el aún dominante 残疾人 codifica literalmente la "incompleción" o el "defecto" en el lenguaje, un legado léxico que no puede eliminarse simplemente por ley.

3. La presencia o ausencia de autogestión surge —quizás— como la variable más crítica que distingue estos casos.

   - En los Estados Unidos, las propias personas con discapacidad son centrales en el discurso, no como objetos de estudio o receptores de servicios, sino como productoras de significado, como autoridades sobre su propia experiencia. Esto crea un discurso dinámico y autocorrectivo, donde el lenguaje que deja de servir a la comunidad puede ser desafiado y cambiado.

   - En Rusia, la ausencia de una autogestión organizada deja un vacío llenado por las voces estatales y profesionales. El activismo parental proporciona cierto contrapeso, pero los padres hablan por sus hijos, no como personas con discapacidad ellos mismos. El resultado es un discurso que es más estable pero también más rígido, menos receptivo a los autoconceptos evolutivos de aquellos a quienes describe.

   - En China, la ausencia es casi total: las personas con discapacidad aparecen en la política y la academia como

poblaciones que deben ser atendidas, problemas que deben ser resueltos, pero rara vez como agentes con sus propias reivindicaciones sobre cómo deben ser nombrados y conocidos.

4. Sin embargo, en medio de estas divergencias, también surgen convergencias sorprendentes. Las tres sociedades lidian con lo que podría denominarse "inclusión forzada": la ubicación administrativa de niños con discapacidades en aulas regulares sin el apoyo sistémico necesario para que esa ubicación sea significativa.

    - En los Estados Unidos, esto toma la forma de mandatos de inclusión que superan la preparación docente y la asignación de recursos.

    - En Rusia, aparece como "*насильственная инклюзия*", donde los requisitos legales chocan con los legados de la era soviética de escasez de recursos y falta de preparación profesional.

    - En China, se manifiesta en la política de Aprendizaje en Aulas Regulares, donde "la inclusión a menudo se confunde con un juego de números": el logro burocrático de colocar cuerpos en las aulas se confunde con el trabajo pedagógico de incluirlos realmente.

5. El reverso de la inclusión forzada es la exclusión de los individuos normotípicos.

    - Cuando los recursos de los docentes se agotan por las demandas de una inclusión no preparada, todos los niños en el aula sufren.

    - Cuando los padres de niños normotípicos se resisten a las aulas inclusivas, temiendo una disminución de la calidad educativa para sus propios hijos, no están expresando necesariamente un prejuicio; pueden estar respondiendo

racionalmente a un sistema que pide a los docentes que hagan lo imposible sin proporcionarles las herramientas para lograrlo.

- Y cuando los docentes expresan abiertamente su renuencia a trabajar con niños con discapacidades, se enfrentan a la condena pública. Sin embargo, bajo esa renuencia a menudo subyace no el capacitismo sino la desesperación; la desesperación de que se les pida realizar la inclusión sin recibir la capacitación, el apoyo o los recursos para hacerla real.

6. Estas tensiones apuntan hacia otro conjunto de preguntas que guiarán el análisis. ¿Cómo exactamente han evolucionado los términos clave en cada país y qué campos semánticos se han formado a su alrededor? ¿Cuál es la trayectoria precisa de la "cinta de correr de los eufemismos" en cada contexto lingüístico? ¿Dónde están los puntos de resistencia, disputa y transformación, y dónde el discurso simplemente se impone, se acepta o se ignora? Estas son las preguntas que un análisis más detallado y minucioso de la propia terminología debe abordar ahora.

CONCLUSIONES

Este capítulo ha examinado la transformación del discurso de la inclusión a través de tres sociedades lingüística y culturalmente distintas (Estados Unidos, Rusia y China) a través del lente del análisis lingüicocultural.

Al rastrear la evolución de la terminología clave para la discapacidad y la inclusión en cada contexto, el análisis ha revelado que el cambio global hacia un lenguaje basado en derechos no es uniforme ni lineal, sino que se filtra a través de estructuras gramaticales, valores culturales, tradiciones políticas y legados históricos específicos. Varias conclusiones surgen de esta investigación comparativa.

En primer lugar, la agencia primordial que impulsa el cambio discursivo varía fundamentalmente en los tres casos.

- Estados Unidos ejemplifica un modelo de abajo hacia arriba (*bottom-up*) en el que los movimientos organizados de autogestión, particularmente dentro de las comunidades autista y sorda, disputan, remodelan y, en ocasiones, rechazan el lenguaje oficial de manera activa. El resultado es un discurso dinámico y fragmentado donde el significado del lenguaje respetuoso se renegocia constantemente, y donde las propias personas con discapacidad son productoras centrales de significado en lugar de receptoras pasivas de una terminología mandatada profesionalmente.

- Rusia representa un modelo híbrido en el que las iniciativas estatales coexisten con el activismo parental, pero donde la voz de los adultos con discapacidad permanece mayoritariamente sin ser escuchada. El lenguaje de la inclusión aquí se produce «para» las personas con discapacidad, moldeado por imperativos burocráticos y pericia profesional, pero rara vez es cuestionado o afirmado por aquellos a quienes describe.

- China encarna la forma más pura de transformación de arriba hacia abajo (*top-down*), con el Estado actuando como el único agente legítimo de reforma lingüística, estandarizando la terminología a través de la legislación y la política, mientras que las comunidades más afectadas por estos cambios no tienen una voz organizada en el proceso.

En segundo lugar, la relación entre el lenguaje y sus usuarios está mediada por estructuras gramaticales y de escritura que resisten o facilitan formulaciones particulares.

- El inglés, con sus construcciones flexibles de modificador-sustantivo, acomoda fácilmente tanto las alternativas de «lenguaje centrado en la persona» como las de «la identidad primero», permitiendo un debate activo sobre sus méritos relativos.

- El ruso, por el contrario, exhibe una fuerte tendencia hacia la sustantivación (инвалид, аутист) que hace que las construcciones de «lenguaje centrado en la persona» se perciban estilísticamente marcadas, formales y distantes del habla cotidiana.

- El chino añade otra capa de complejidad a través de su escritura logográfica, donde el carácter «残» en el aún dominante «残疾人» codifica literalmente la «incompleción» y el «defecto» en el lenguaje, un legado semántico que no puede eliminarse simplemente por ley. Estas estructuras lingüísticas no son vehículos neutrales para las normas internacionales, sino configuradores activos de cómo esas normas pueden ser recibidas y expresadas.

En tercer lugar, la presencia o ausencia de autogestión surge como quizás la variable más crítica que distingue estos casos.

- En Estados Unidos, una autogestión fuerte y organizada crea un discurso autocorrectivo, donde el lenguaje que deja de servir a la comunidad puede ser desafiado y cambiado. La preferencia del 87 % de la comunidad autista por el lenguaje de «la identidad primero», documentada en múltiples estudios, no representa un rechazo a los valores que sustentan el lenguaje de «lenguaje centrado en la persona», sino una afirmación de que esos valores se expresan mejor a través de un lenguaje que reivindica la discapacidad como identidad en lugar de como una adición desafortunada.

- En Rusia, la ausencia de una autogestión organizada deja un vacío llenado por las voces estatales y profesionales. El activismo parental proporciona cierto contrapeso, pero los padres hablan por sus hijos, no como personas con discapacidad ellos mismos.

- En China, la ausencia es casi total. Las personas con discapacidad aparecen en la política como poblaciones que deben ser atendidas, problemas que deben ser resueltos, pero

rara vez como agentes con sus propias reivindicaciones sobre cómo deben ser nombrados y conocidos.

En cuarto lugar, a pesar de estas divergencias, las tres sociedades lidian con lo que podría denominarse «inclusión forzada»: la ubicación administrativa de niños con discapacidades en aulas regulares sin el apoyo sistémico necesario para que esa ubicación sea significativa.

- En Estados Unidos, esto toma la forma de mandatos de inclusión que superan la preparación docente y la asignación de recursos.

- En Rusia, aparece como «насильственная инклюзия», donde los requisitos legales chocan con los legados de la era soviética de escasez de recursos y falta de preparación profesional.

- En China, se manifiesta en la política de Aprendizaje en Aulas Regulares; el logro burocrático de colocar cuerpos en las aulas se confunde con el trabajo pedagógico de incluirlos realmente.

En quinto lugar, el reverso de la inclusión forzada es la exclusión de los individuos normotípicos.

- Cuando los sistemas educativos priorizan la ubicación administrativa de niños con discapacidades en aulas regulares sin invertir simultáneamente en la infraestructura que hace posible una inclusión genuina, las consecuencias repercuten hacia afuera afectando a cada niño en el salón.

- Los docentes, ya sobrepasados por el aumento del tamaño de las clases y las crecientes demandas administrativas, se ven obligados a abordar una gama de necesidades imposiblemente amplia con los mismos recursos finitos.

- El tiempo y la atención se convierten en bienes de suma cero: cada momento dedicado a gestionar comportamientos para los cuales se carece de formación, cada minuto dedicado a

adaptar materiales sobre la marcha, es tiempo robado a los otros veinte o veinticinco estudiantes que también tienen derechos legítimos sobre la pericia del docente.

- Esta dinámica crea una forma silenciosa pero profunda de inequidad educativa que pasa desapercibida en el discurso político: el niño que termina el trabajo rápido y se queda esperando a que la clase lo alcance, el estudiante que lucha con un concepto, pero duda en pedir ayuda porque el docente ya está abrumado, el niño brillante pero silencioso que aprende pronto que sus necesidades no serán prioridades; estos estudiantes también tienen que «pagar el precio» de una inclusión no preparada.

- Su exclusión no es formal; permanecen en el aula, presentes y contabilizados. Pero están pedagógicamente marginados, sus necesidades de aprendizaje no son atendidas. Cuando los padres de niños normotípicos se resisten a las ubicaciones inclusivas, su oposición a menudo se descarta como prejuicio o falta de compromiso con la diversidad.

- Sin embargo, este descarte pasa por alto un punto crucial: estos padres pueden estar respondiendo racionalmente a un sistema que pide a los docentes que hagan lo imposible, y luego culpa a todos cuando lo imposible resulta ser, de hecho, imposible. Ven las experiencias educativas de sus hijos diluidas, las oportunidades disminuidas, y abogan por lo que saben que sus hijos necesitan.

- Hasta que la inclusión se entienda no solo como la presencia de cuerpos diversos en espacios compartidos, sino como la reorganización fundamental de cómo las escuelas cuentan con personal, se financian y se conciben, la «inclusión forzada» continuará produciendo las mismas exclusiones que afirma superar.

Por último, las investigaciones futuras podrían ampliar este marco lingüicocultural en varias direcciones.

- Los estudios comparativos que incluyan contextos lingüísticos y culturales adicionales pondrían a prueba y refinarían los patrones identificados aquí.

- Los análisis diacrónicos de corpus de cada lengua podrían proporcionar un seguimiento más preciso del cambio semántico a lo largo del tiempo.

- Las investigaciones etnográficas del discurso en el aula podrían iluminar cómo la terminología oficial es realmente adoptada, resistida o transformada en la práctica educativa cotidiana.

- Y quizás lo más importante, la investigación que centre las voces de las propias personas con discapacidad —sus propias preferencias, prácticas de nombramiento y críticas al lenguaje utilizado para describirlas— abordaría la brecha más significativa que este capítulo ha identificado.

La transformación del discurso de la inclusión no es una historia de progreso lineal del estigma al respeto, de la exclusión a la inclusión. Es una historia de negociación constante, de ganancias y pérdidas, de un lenguaje que libera y un lenguaje que constriñe, de comunidades que reclaman el derecho a nombrarse a sí mismas y sistemas que resisten esa reivindicación. Comprender estas dinámicas en toda su especificidad cultural, complejidad gramatical y tensión política es esencial para que el compromiso global con la educación inclusiva se convierta en algo más que una promesa en papel.

REFERENCIAS

American Psychological Association. (2022). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Baker, P., & Francis, S. (2021). Rational capacity and incomplete adults: The mentally impaired in Ancient Greece. In *The mentally impaired in Ancient Greece*. Oxford University Press.

Baumuratova, D., Zhukabayeva, T., Abdildayeva, A., & Karabay, A. (2025). Bibliometric analysis of inclusive education research integrating digital technologies and gamification strategies. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies, 8*(6), 451-475.

Bickford, J. O. (2004). Preferences of individuals with visual impairments for the use of person-first language. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98*(11), 650-654.

Devlieger, P. J. (1999). From handicap to disability: Language use and cultural meaning in the United States. *Disability and Rehabilitation, 21*(7), 346-354.

Draycott, J. (2023). *Prosthetics and assistive technology in ancient Greece and Rome*. Cambridge University Press.

Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language* (2nd ed.). Routledge.

Farooq, M. S., & Biancalani, G. (2025). Inclusive education and disability: A comparative bibliometric study across five nations. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 8244-8250). IATED.

Flowers, P., Williams, D. M., & Cree, V. E. (2023). Language preferences in therapeutic and educational settings: A systematic review. *Journal of Disability Studies, 39*(2), 112-128.

Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Pantheon Books.

Goodey, C. F. (2011). *A history of intelligence and 'intellectual disability': The shaping of psychology in early modern Europe*. Ashgate Publishing.

Herrera, A. (2022). Prosthetics for Osiris: Evidence for assistive technology in Ancient Egypt. In *The Palgrave encyclopedia of disability and health*. Springer.

Işıkgöz, M. (2025). Aggregated descriptive data on inclusive and sustainability-inclusive education literature (2015-2025) [Data set]. Figshare. https://doi.org/10.6084/m9.figshare.xxxxxxx

Johansson, A. (2022). Semantic change and the description of disability: A diachronic corpus study [Master's thesis, Stockholm University]. DiVA Portal.

Kapitan, A. (2017). *Language rules and the limits of respect*. Disability Studies Quarterly. https://dsq-sds.org/article/view/xxxx

Keating, C. T., Hickman, L., Leung, J., & Monk, R. (2023). Autism-related language preferences of autistic individuals across the globe: A systematic review. *Autism, 27*(3), 573-588.

Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2016). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK Autism Community. *Autism, 20*(4), 442-462.

Köpfer, A., & Proyer, M. (2025). In-between culture and category: Cross-cultural comparison as a methodological approach in inclusive education research. *European Journal of Inclusive Education, 4*(3), 25-37.

Laes, C. (2024). *Disability and healing in Greek and Roman myth*. Cambridge University Press.

Laes, C., Goodey, C. F., & Rose, M. L. (Eds.). (2013). *Disabilities in Roman antiquity: Disparate bodies, a capite ad calcem*. Brill.

Lei, J., Jones, L., & Brosnan, M. (2021). Exploring an e-learning community's response to the language of autism. *Autism, 25*(7), 1988-1999.

Lepore-Stevens, M., & Donnelly, B. (2024). Language preferences of youth with visual impairments. *British Journal of Visual Impairment, 42*(1), 45-58.

Lvova-Belova, M. (2025). Key directions in supporting families with children with disabilities. *International Conference Proceedings, Moscow State Psychological and Pedagogical University*.

Macquarie University. (2024). Causal origins of Egyptian conceptual thinking [Dataset]. Macquarie University.

Md Jani, S. H., Ali, S. M., & Akma Ahmad, S. N. (2025). Bibliometric analysis of global research trends in inclusive education. *Information Management and Business Review, 17*(2I), 211-219.

Metzler, I. (2017). *Disability in medieval Europe: Thinking about physical impairment during the high Middle Ages, c. 1100-1400*. Routledge.

Rostovskaya, T. K., Kuchmaeva, O. V., & Zolotareva, O. A. (2025). Attitudes of Russian youth toward inclusive education: Results of a sociological study. *Bulletin of the Russian Academy of Sciences, 95*(2), 112-124.

Sharif, S., Guimaraes, T., & Kuper, H. (2022). Language preferences of people with visual impairments: A cross-sectional study. *Disability and Rehabilitation, 44*(15), 3982-3989.

Sneed, D. (2020). The architecture of access: Ramps at ancient Greek healing sanctuaries. *Antiquity, 94*(376), 1015-1029.

Stahl, J. (2011). Physically deformed and disabled people. In M. Peachin (Ed.), *The Oxford handbook of social relations in the Roman world*. Oxford University Press.

Taboas, A., Doepke, K., & Zimmerman, C. (2022). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism, 26*(4), 862-873.

Victor, M. M., da Silva, B. S., & Grevet, E. H. (2018). Attention-deficit hyperactivity disorder in ancient Greece: The Obtuse Man of Theophrastus. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 52*(6), 509-513.

Whitmore, K., & Buzon, M. (2024). Dwarfism in Ancient Egypt/Nubia: Utilising the bioarchaeology of care approach. In *The bioarchaeology of care: Method and practice*. Routledge.

Yousefi, Z., Wang, L., & Chen, X. (2025). Teacher efficacy in inclusive education: A survey of primary and secondary school teachers in four Chinese cities. *International Journal of Inclusive Education, 29*(3), 345-362.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOSTENIBLE EN INDONESIA: Política, Práctica y Transformación Sistémica

Nourma Yulita
nourma@mails.ccnu.edu.cn
Estudiante de Doctorado en Educación
Departamento de Principios de
Pedagogía, Escuela de Educación
Universidad Normal de China Central
https://orcid.org/0000-0002-4765-4744

Teguh Daniel Bandaso
daniel_bandaso@mails.ccnu.edu.cn
Estudiante de Maestría en Educación
Departamento de Principios de
Pedagogía, Escuela de Educación
Universidad Normal de China Central
https://orcid.org/0009-0004-4767-8369

RESUMEN

Este estudio examina el desarrollo de la educación inclusiva y sostenible en Indonesia mediante el análisis de los marcos políticos, los desafíos de implementación y las estrategias para su transformación sistémica. La educación inclusiva se ha convertido en un componente central de la reforma educativa global, enfatizando el acceso equitativo, el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de las barreras estructurales que limitan la participación en el aprendizaje. Utilizando un enfoque conceptual cualitativo basado en el análisis de políticas y la revisión de la literatura, este estudio sintetiza la investigación existente,

los marcos políticos internacionales y las regulaciones educativas nacionales relacionadas con la educación inclusiva en Indonesia. El análisis explora cómo los principios de inclusión global se traducen en políticas nacionales y se implementan dentro de diversos contextos regionales. Los hallazgos indican que Indonesia ha demostrado un fuerte compromiso político con la educación inclusiva, reflejado en los marcos regulatorios y el aumento del acceso para estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje. Sin embargo, persisten desafíos significativos en términos de preparación docente, accesibilidad de la infraestructura, articulación institucional y actitudes sociales hacia la discapacidad y la diversidad. Las disparidades regionales, particularmente entre las áreas urbanas y rurales, afectan aún más la efectividad de la implementación de las políticas. El estudio destaca que la educación inclusiva en Indonesia debe entenderse como una transformación sistémica más que como una iniciativa educativa limitada. El fortalecimiento de la capacidad docente, la mejora de los sistemas de monitoreo, la expansión de la infraestructura accesible y la promoción del compromiso comunitario son estrategias esenciales para una educación inclusiva sostenible. En última instancia, la educación inclusiva contribuye no solo a la equidad educativa, sino también a objetivos más amplios de cohesión social, participación económica y desarrollo nacional sostenible.

Palabras clave: Educación inclusiva; Política educativa; Sostenibilidad; Equidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en una de las prioridades globales centrales de la reforma educativa, reflejando un compromiso más amplio con la equidad, los derechos humanos y la justicia social. Los marcos internacionales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible, enfatizan que los sistemas educativos deben garantizar un acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes, independientemente de

su origen socioeconómico, condición de discapacidad, género o identidad cultural (UNESCO, 2020). En lugar de limitarse a la integración de estudiantes con discapacidades en las aulas regulares, la educación inclusiva representa una transformación sistémica en la que las escuelas, los currículos, los docentes y las políticas se rediseñan para responder a la diversidad de los alumnos.

El cambio global hacia la inclusión ha ido acompañado de un reconocimiento cada vez mayor de que la exclusión educativa a menudo resulta no solo de la discapacidad, sino también de desigualdades estructurales como la pobreza, el aislamiento geográfico, las diferencias lingüísticas y la marginación social. Por lo tanto, los sistemas educativos son motivados a adoptar enfoques holísticos que aborden simultáneamente la gestión institucional, la asignación de recursos, la capacidad docente y los mecanismos de monitoreo (OECD, 2023). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no es simplemente una estrategia pedagógica, sino un marco de políticas para crear sociedades más equitativas y resilientes.

Indonesia, como uno de los países más grandes y diversos del mundo, enfrenta desafíos y oportunidades únicos al implementar la educación inclusiva. Dada su extensa condición de archipiélago, su población multicultural y las disparidades en infraestructura y recursos, el país debe abordar la inclusión a través de múltiples dimensiones de manera simultánea.

El gobierno de Indonesia ha adoptado formalmente políticas que promueven la escolarización inclusiva; sin embargo, traducir estos compromisos en una práctica de aula efectiva sigue siendo un proceso continuo influenciado por la capacidad institucional, la preparación docente y las actitudes sociales hacia la discapacidad y la diversidad (Sunardi et al., 2011).

Este capítulo examina el desarrollo de la educación inclusiva y sostenible en Indonesia mediante la exploración de los marcos políticos, los desafíos de implementación y las transformaciones pedagógicas. Su objetivo es demostrar que la educación inclusiva

en Indonesia no puede entenderse únicamente como una reforma técnica, sino que debe analizarse como una interacción compleja entre la política nacional, los contextos locales y las agendas educativas globales.

La educación inclusiva ha sido reconocida cada vez más no solo como una reforma pedagógica, sino también como una estrategia más amplia para la transformación social. Las investigaciones indican que los sistemas educativos que priorizan la equidad y la participación tienden a producir sociedades más resilientes y un desarrollo de capital humano más sólido (Ainscow, 2020; Slee, 2023). En este sentido, la educación inclusiva está estrechamente conectada con las agendas de desarrollo sostenible, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que enfatiza la educación equitativa y de calidad para todos los alumnos.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio emplea un diseño de investigación conceptual cualitativa basado en la revisión de la literatura y el análisis de políticas para examinar el desarrollo de la educación inclusiva y sostenible en Indonesia. La investigación tiene como objetivo analizar cómo se formulan, implementan e integran las políticas de educación inclusiva dentro de agendas de reforma educativa más amplias. En lugar de realizar una investigación de campo primaria, este estudio sintetiza la literatura académica existente, los informes de políticas internacionales y las regulaciones educativas nacionales para desarrollar una comprensión integral de la educación inclusiva como una transformación sistémica dentro del sistema educativo indonesio.

Los materiales primarios utilizados en esta investigación consisten en publicaciones académicas, documentos de políticas e informes institucionales relacionados con la educación inclusiva. Las fuentes académicas incluyen artículos de revistas revisadas por pares, libros e informes de investigación que discuten la educación

inclusiva, los estudios sobre discapacidad, el desarrollo de políticas educativas y los sistemas de educación sostenible. Estos materiales proporcionan perspectivas teóricas y conocimientos empíricos que ayudan a explicar cómo se implementan las políticas de educación inclusiva en diferentes contextos educativos.

Investigaciones previas resaltan que la educación inclusiva está estrechamente vinculada a temas más amplios de justicia social, accesibilidad y participación en los sistemas educativos (Mitra, 2018). Asimismo, los estudios que examinan la implementación de la educación inclusiva en Indonesia proporcionan información importante sobre los desafíos institucionales y pedagógicos que enfrentan las escuelas para acoger a diversos alumnos (Sunardi et al., 2011; Efendi et al., 2022).

Sumado a la literatura académica, el estudio incorpora informes de políticas y directrices publicadas por organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial. Estas instituciones desempeñan un papel significativo en la configuración de las agendas educativas globales relacionadas con la inclusión, la equidad y el desarrollo sostenible. Sus publicaciones proporcionan marcos de políticas y perspectivas comparativas que ayudan a contextualizar las iniciativas de educación inclusiva de Indonesia dentro de desarrollos internacionales más amplios (UNESCO, 2020; OECD, 2023). Los informes de políticas internacionales también destacan la importancia de una reforma institucional coordinada, la formación docente y estructuras de gestión inclusivas para apoyar los sistemas de educación inclusivas (World Bank, 2020).

Las políticas educativas nacionales y los marcos regulatorios también constituyen un componente importante de los materiales de investigación. El estudio permite examinar los desarrollos de las políticas indonesias que promueven la educación inclusiva y abordan el acceso educativo para estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje. Estudios previos enfatizan que, si bien Indonesia ha establecido compromisos políticos con la educación inclusiva, la implementación en las regiones sigue siendo desigual debido a las diferencias en la capacidad institucional,

la disponibilidad de infraestructura y la preparación docente (Suhendri, 2020; Novrizal & Manaf, 2024). Por lo tanto, estos materiales proporcionan una visión valiosa sobre la interacción entre los marcos de políticas y las prácticas educativas locales.

El análisis de datos en este estudio sigue un enfoque de análisis temático cualitativo. La literatura y los documentos de política recopilados se revisaron sistemáticamente para identificar temas recurrentes relacionados con el desarrollo y la implementación de la educación inclusiva. El análisis se centra en varias dimensiones clave discutidas frecuentemente en la literatura, incluyendo el desarrollo de políticas, la capacidad docente, la accesibilidad de la infraestructura, la coordinación de las entidades regulatorias y las actitudes sociales hacia la discapacidad y la diversidad. Investigaciones previas han demostrado que la preparación docente y el desarrollo profesional desempeñan un papel particularmente importante en la determinación del éxito de las iniciativas de educación inclusiva (Forlin & Chambers, 2011; Supriyanto, 2019).

El proceso de análisis temático se realizó en tres etapas. Primero, se recopilaron y categorizaron la literatura y los documentos de política relevantes de acuerdo con su enfoque temático. Segundo, se analizaron los materiales para identificar patrones, similitudes y diferencias en cómo se conceptualiza e implementa la educación inclusiva en diferentes contextos. Finalmente, los temas identificados se sintetizaron para construir un marco analítico que explique la relación entre los compromisos políticos, la capacidad institucional y los factores socioculturales que influyen en los resultados de la educación inclusiva.

A través de este enfoque cualitativo, el estudio pretende generar una comprensión integral de la educación inclusiva como un proceso de reforma multidimensional. Al integrar perspectivas teóricas, análisis de políticas y hallazgos empíricos de investigaciones previas, esta metodología permite la identificación de desafíos estructurales y oportunidades estratégicas para fortalecer la educación inclusiva y sostenible en Indonesia.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Fundamentos conceptuales de la educación inclusiva

La educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de que la diversidad es una característica inherente a cualquier entorno de aprendizaje, en lugar de una excepción que deba gestionarse a través de estructuras separadas.

Los sistemas educativos modernos reconocen cada vez más que las diferencias en capacidad, origen socioeconómico, cultura, idioma, género y estilo de aprendizaje son características normales de las aulas. Por lo tanto, la educación inclusiva no busca ajustar a los alumnos a los sistemas existentes, sino transformar las estructuras educativas para que puedan acoger esta diversidad.

La academia contemporánea define la inclusión como un proceso continuo orientado a aumentar la participación y reducir las barreras para el aprendizaje y el compromiso de todos los estudiantes (Save the Children, 2016). Desde esta perspectiva, la inclusión no es una política o un programa fijo, sino un esfuerzo continuo para asegurar que los sistemas educativos sigan respondiendo a las realidades sociales cambiantes.

Tabla 1

Principios fundamentales de la educación inclusiva

Dimensión	Descripción	Implicación para los sistemas educativos
Participación	Garantizar que todos los alumnos puedan participar en los procesos de aprendizaje	Requiere entornos accesibles y pedagogía inclusiva
Equidad	Abordar las barreras estructurales de la educación	Requiere una asignación de recursos focalizada

Reconocimiento de la diversidad	Ver las diferencias como algo normal	Requiere un currículo y una evaluación flexibles
Reforma sistémica	Transformar las instituciones, no a los alumnos	Requiere coordinación entre los niveles de política
Sostenibilidad	Adaptabilidad a largo plazo de los sistemas educativos	Requiere evaluación e innovación continuas

Este cambio de perspectiva representa una transformación significativa de los enfoques anteriores de la educación especial. Los modelos tradicionales a menudo se centraban en identificar déficits individuales y proporcionar estructuras de apoyo separadas, como escuelas especiales o programas segregados. Si bien tales enfoques tenían la intención de abordar las necesidades de los alumnos, frecuentemente reforzaban la exclusión social al aislar a los estudiantes de los entornos educativos regulares. La educación inclusiva desafía esta lógica al enfatizar que las barreras para el aprendizaje están integradas dentro de las estructuras institucionales, y no en los individuos. Como resultado, la responsabilidad del cambio se traslada del alumno al sistema educativo en sí mismo.

La educación inclusiva también se cruza con marcos más amplios de desarrollo humano y justicia social. La investigación sobre discapacidad y desarrollo demuestra que la exclusión educativa a menudo refleja desigualdades estructurales que restringen el acceso de los individuos a la participación económica, la atención médica y el compromiso cívico (Mitra, 2018). La educación funciona no solo como un mecanismo para adquirir conocimientos, sino también como una puerta de entrada a la inclusión social y la movilidad económica. Cuando a los individuos se les niega el acceso a oportunidades de aprendizaje inclusivo, enfrentan desventajas a largo plazo que se extienden mucho más allá de la escolarización. Desde este punto de vista, la educación inclusiva contribuye directamente a reducir la pobreza, promover oportunidades de empleo y fortalecer la cohesión social.

Además, la educación inclusiva está estrechamente vinculada a los enfoques del desarrollo basados en derechos. Las convenciones internacionales enfatizan la educación como un derecho humano fundamental, y la escolarización inclusiva se entiende cada vez más como un requisito previo para ejercer este derecho. Garantizar el acceso a la educación sin discriminación requiere sistemas que eliminen activamente las barreras, en lugar de limitarse a proporcionar oportunidades de inscripción formal. La educación inclusiva refleja, por tanto, un compromiso normativo más amplio con la igualdad, la participación y la dignidad. Al enfatizar el derecho de todos los alumnos a participar plenamente en la educación, los marcos inclusivos van más allá de los modelos orientados al bienestar y se dirigen hacia enfoques fundamentados en la justicia y el empoderamiento.

Los análisis de políticas resaltan además que la educación inclusiva opera a través de múltiples dimensiones interconectadas. Los sistemas exitosos suelen abordar simultáneamente el diseño curricular, la formación docente, la distribución de recursos, la organización escolar y los mecanismos de monitoreo (World Bank, 2020). Estos elementos no pueden tratarse de forma aislada porque cada uno influye en la efectividad de los demás.

Por ejemplo, los currículos inclusivos requieren docentes que sean capaces de adaptar la instrucción a diversas necesidades de aprendizaje. Del mismo modo, los programas de desarrollo profesional deben estar respaldados por políticas institucionales que permitan a los docentes flexibilidad en la implementación del currículo. Los sistemas de monitoreo, a su vez, son necesarios para evaluar si las estrategias inclusivas están logrando los resultados previstos. Esta perspectiva sistémica subraya que la inclusión no se logra a través de reformas aisladas, sino mediante una transformación institucional coordinada.

Otra dimensión importante de la educación inclusiva concierne a la pedagogía. La pedagogía inclusiva enfatiza el diseño proactivo de entornos de aprendizaje en lugar de la adaptación reactiva a las necesidades individuales. En vez de modificar las lecciones después

de que surgen dificultades, se alienta a los docentes a diseñar una instrucción que anticipe la diversidad desde el principio. Estrategias como la instrucción diferenciada, el aprendizaje cooperativo y la evaluación flexible permiten a los estudiantes interactuar con el contenido de múltiples maneras, reduciendo así la probabilidad de exclusión. La pedagogía inclusiva, por lo tanto, desafía la suposición de que la estandarización garantiza la calidad. Por el contrario, sugiere que la capacidad de respuesta a la diversidad mejora tanto la equidad como la efectividad educativa.

La conceptualización de la inclusión también incorpora cada vez más principios de sostenibilidad. Los sistemas educativos sostenibles deben ser capaces de responder a los cambios demográficos, el cambio tecnológico, los desafíos ambientales y la transformación social a lo largo del tiempo. La educación inclusiva contribuye a esta adaptabilidad al asegurar que los sistemas estén diseñados para acoger a diversos alumnos en lugar de depender de estructuras institucionales rígidas.

Los sistemas educativos que priorizan la inclusión están, por tanto, mejor equipados para responder a los desafíos emergentes porque ya poseen mecanismos de flexibilidad y capacidad de respuesta (OECD, 2023). La inclusión y la sostenibilidad funcionan como principios que se refuerzan mutuamente, destinados a construir sistemas educativos resilientes capaces de servir a poblaciones diversas a través de las generaciones.

Además, la educación inclusiva contribuye a la dimensión social de la sostenibilidad. Las sociedades caracterizadas por altos niveles de desigualdad a menudo enfrentan inestabilidad, conflicto social y un crecimiento económico limitado. Al expandir el acceso a una educación de calidad y promover la participación entre los grupos marginados, la educación inclusiva fortalece la cohesión social y apoya el desarrollo a largo plazo. En este sentido, la inclusión debe ser vista no meramente como un imperativo moral, sino también como una inversión estratégica en la estabilidad y prosperidad de la sociedad.

Figura 1

Marco conceptual para el desarrollo de una educación inclusiva y sostenible en Indonesia

La Figura 1 presenta un marco conceptual que ilustra la relación entre los principios globales de la educación inclusiva, las estructuras de las políticas nacionales y las condiciones de implementación en Indonesia.

El marco destaca que los resultados de la educación inclusiva están configurados no solo por los compromisos formales de las políticas, sino también por la interacción de la capacidad docente, la infraestructura, las entidades regulatorias y las actitudes sociales a nivel local. Las intervenciones estratégicas tales como el desarrollo profesional, la asignación de recursos, los sistemas de monitoreo, el compromiso comunitario y el apoyo tecnológico funcionan como factores mediadores que traducen la política en práctica. Al enfatizar estas dimensiones interconectadas, el marco subraya que la educación inclusiva y sostenible surge de una reforma sistémica coordinada en lugar de iniciativas aisladas.

Este marco resalta que los resultados de la educación inclusiva dependen de la interacción entre los compromisos políticos, la capacidad institucional y el compromiso comunitario. Estudios previos enfatizan que las reformas inclusivas son más exitosas cuando el diseño de las políticas, la preparación docente y la coordinación del gobierno están alineados dentro de un enfoque sistémico (Ainscow & Miles, 2008; OECD, 2023).

2. Desarrollo de las políticas de educación inclusiva en Indonesia

Indonesia ha logrado avances sustanciales en el desarrollo de marcos políticos que apoyan la educación inclusiva. Durante las últimas dos décadas, las regulaciones nacionales han enfatizado cada vez más el acceso igualitario a la educación, la integración de estudiantes con necesidades especiales en escuelas regulares y el reconocimiento de la diversidad como una preocupación educativa central. Estos desarrollos en las políticas reflejan tanto las prioridades nacionales como la participación de Indonesia en agendas educativas globales que promueven la escolarización inclusiva. Al integrar la inclusión dentro de las estrategias educativas nacionales, los responsables de la formulación de políticas señalan el compromiso de garantizar que los sistemas educativos respondan a las necesidades de todos los alumnos.

Tabla 2
Dimensiones clave de la política de educación inclusiva en Indonesia

Dimensión de la política	Progreso actual	Desafíos restantes
Marco legal	Fuerte compromiso nacional con la inclusión	Implementación local desigual
Acceso escolar	Aumento de la matrícula de diversos alumnos	Infraestructura limitada en áreas rurales
Preparación docente	Creciente conciencia sobre la pedagogía inclusiva	Formación profesional insuficiente
Sistemas de datos	Surgimiento de marcos de monitoreo iniciales	Falta de indicadores nacionales estandarizados
Conciencia comunitaria	Visibilidad creciente de las políticas	Estigma social persistente

Investigaciones indican que la adopción de políticas ha contribuido a mejoras medibles en el acceso a la educación para estudiantes con discapacidades y otros grupos marginados. Muchas escuelas públicas han comenzado a implementar prácticas inclusivas, incluyendo la modificación curricular, métodos de evaluación flexibles y una mejora en la documentación administrativa de las necesidades de los estudiantes (Efendi et al., 2022). Estos desarrollos sugieren que la educación inclusiva se reconoce cada vez más como un componente legítimo de la escolarización regular en lugar de una iniciativa periférica. También demuestran que los marcos de políticas pueden influir en las prácticas institucionales cuando cuentan con el respaldo de orientación administrativa y oportunidades de formación profesional.

Sin embargo, la traducción de los compromisos de las políticas nacionales a la práctica local sigue siendo desigual. La diversa geografía de Indonesia y su estructura de gobierno descentralizada crean variaciones significativas en la capacidad educativa entre las regiones. Las escuelas urbanas suelen tener un mejor acceso a docentes capacitados, servicios de apoyo especializados e infraestructura, lo que les permite implementar prácticas inclusivas de manera más efectiva. En contraste, las escuelas rurales y remotas

enfrentan frecuentemente escasez de personal calificado, acceso limitado a materiales de aprendizaje adaptativos e instalaciones inadecuadas. Estas disparidades resaltan los desafíos de implementar reformas a nivel nacional en contextos caracterizados por una desigualdad regional sustancial (Suhendri, 2020).

La percepción docente representa otro factor crítico que influye en la implementación. Los estudios muestran consistentemente que los educadores indonesios generalmente apoyan los principios de la educación inclusiva, pero a menudo se sienten insuficientemente preparados para abordar las demandas prácticas de las aulas inclusivas (Supriyanto, 2019). Los docentes pueden tener dificultades para adaptar los currículos, gestionar diversas necesidades de aprendizaje o colaborar con personal de apoyo especializado. Tales desafíos pueden generar incertidumbre y reducir la confianza en las prácticas inclusivas. El fortalecimiento de los programas de preparación docente y la provisión de oportunidades de desarrollo profesional continuo son, por lo tanto, esenciales para asegurar que los compromisos de las políticas se traduzcan en una práctica de aula efectiva.

Además, las políticas de educación inclusiva en Indonesia deben navegar por dinámicas culturales y sociales complejas. Las actitudes hacia la discapacidad, el rendimiento académico y la diferencia social varían entre las comunidades, influyendo tanto en las prácticas escolares como en las expectativas de los padres. En algunos contextos, las familias pueden percibir la escolarización inclusiva como beneficiosa para la integración social, mientras que en otros pueden preocuparse por los resultados académicos o las limitaciones de recursos. Una implementación efectiva de las políticas requiere, por tanto, no solo una reforma institucional, sino también estrategias de compromiso comunitario que fomenten la comprensión y el apoyo a la educación inclusiva.

La experiencia indonesia subraya que la educación inclusiva es tanto un proceso político como una transformación social. Las políticas pueden proporcionar marcos y recursos, pero una

inclusión significativa depende en última instancia de cambios en la cultura institucional, la práctica pedagógica y las actitudes de la comunidad.

El fortalecimiento de la educación inclusiva en Indonesia requiere, por tanto, una coordinación sostenida entre las autoridades nacionales, los gobiernos locales, las escuelas y las comunidades. Cuando estos actores colaboran eficazmente, la educación inclusiva puede ir más allá de los compromisos de las políticas formales y convertirse en una realidad vivida en las aulas de todo el país.

3. Desafíos en la implementación de la educación inclusiva

A pesar de los significativos avances en las políticas, Indonesia continúa enfrentando una serie de desafíos estructurales, institucionales y culturales para implementar la educación inclusiva de manera efectiva. Estos desafíos reflejan la complejidad de transformar los sistemas educativos en un contexto caracterizado por la diversidad geográfica, la distribución desigual de los recursos y la evolución de las actitudes sociales hacia la discapacidad y la diversidad. Si bien los marcos nacionales promueven la escolarización inclusiva, traducir estos compromisos en una práctica de aula consistente requiere abordar limitaciones sistémicas que se extienden más allá de las escuelas individuales.

Tabla 3

Barreras estructurales y culturales para la educación inclusiva

Categoría	Problemas clave	Impacto sistémico
Capacidad docente	Formación limitada en pedagogía inclusiva	Reduce la adaptabilidad en el aula
Infraestructura	Instalaciones y materiales inaccesibles	Limita la participación de diversos alumnos

Gobierno	Coordinación débil entre los niveles de política	Crea resultados regionales desiguales
Actitudes sociales	Estigma persistente hacia la discapacidad	Afecta la matricula y la participación
Distribución de recursos	Disparidades entre lo urbano y lo rural	Refuerza la desigualdad educativa

a. **Uno de los desafíos más significativos concierne a la capacidad docente.** La educación con enfoque inclusivo requiere que los educadores adopten enfoques pedagógicos flexibles, diseñen actividades de aprendizaje diferenciadas, colaboren con colegas y evalúen continuamente el progreso de los estudiantes. Estas demandas difieren sustancialmente de los modelos de enseñanza tradicionales que enfatizan la instrucción estandarizada y la evaluación uniforme. Muchos docentes en Indonesia informan de un acceso limitado a la formación profesional en pedagogía inclusiva, lo que reduce su confianza para abordar diversas necesidades de aprendizaje (Forlin & Chambers, 2011). Sin una preparación adecuada, los docentes pueden tener dificultades para adaptar la instrucción o pueden depender de métodos convencionales que, de manera inadvertida, excluyen a algunos alumnos. Esta situación resalta la importancia de fortalecer tanto la formación docente inicial como los sistemas de desarrollo profesional en servicio.

b. **Más allá de la formación formal, los docentes también enfrentan limitaciones prácticas que afectan su capacidad para implementar prácticas inclusivas.** El gran tamaño de las clases, el tiempo de instrucción limitado y las responsabilidades administrativas pueden dificultar la prestación de apoyo individualizado a los estudiantes. La educación inclusiva requiere una planificación cuidadosa de las lecciones, la resolución colaborativa de problemas y una reflexión continua, lo cual demanda tiempo y apoyo institucional. Cuando los docentes carecen de estos recursos, las prácticas inclusivas pueden pasar a un segundo plano frente a preocupaciones más inmediatas de gestión del aula. Por lo tanto, abordar la carga

de trabajo de los docentes y proporcionar sistemas de apoyo estructurados es esencial para sostener la pedagogía inclusiva.

c. **Las limitaciones de infraestructura y recursos representan otro obstáculo mayor.** La educación inclusiva depende de edificios escolares accesibles, materiales de aprendizaje adaptativos, tecnologías de apoyo y personal de apoyo especializado. En muchas regiones de Indonesia, especialmente en áreas rurales y remotas, tales recursos siguen siendo insuficientes. Las escuelas pueden carecer de rampas, baños accesibles o materiales de aprendizaje diseñados para estudiantes con discapacidades visuales o auditivas. Estas limitaciones no solo restringen la participación de los estudiantes con discapacidades, sino que también afectan el entorno de aprendizaje en general (Sunardi et al., 2011). Mejorar la accesibilidad física y los recursos de aprendizaje es, por lo tanto, fundamental para garantizar que las políticas inclusivas se traduzcan en una participación significativa.

d. **Las disparidades de recursos también se extienden a los sistemas de apoyo humano.** La educación inclusiva a menudo requiere la colaboración con consultores de educación especial, psicólogos o asistentes de enseñanza que puedan aportar experiencia para abordar diversas necesidades de aprendizaje. Sin embargo, tales profesionales están distribuidos de manera desigual en Indonesia: las escuelas urbanas suelen tener un mayor acceso que las rurales. Este desequilibrio crea inequidades en la calidad de la educación inclusiva disponible para los estudiantes según la región. Desarrollar estrategias para distribuir la experiencia profesional de manera más equitativa (como equipos de apoyo móviles o plataformas de consulta digital) podría ayudar a reducir estas disparidades.

e. **Las actitudes culturales hacia la discapacidad y la diversidad influyen aún más en la implementación de la educación inclusiva.** Aunque la conciencia sobre los principios inclusivos ha aumentado, el estigma social y los conceptos erróneos

sobre la discapacidad siguen siendo frecuentes en algunas comunidades. Estas percepciones pueden moldear las expectativas sobre las capacidades de los estudiantes e influir en las decisiones relativas a la ubicación escolar. Por ejemplo, algunos padres pueden temer que las aulas inclusivas no proporcionen el apoyo adecuado para sus hijos, mientras que otros pueden temer que la presencia de estudiantes con discapacidades pueda afectar los estándares académicos. Tales preocupaciones pueden afectar los patrones de matriculación, las relaciones entre pares y la dinámica del aula.

f. **Las actitudes de los docentes también están configuradas por normas culturales y expectativas institucionales.** Cuando los docentes perciben la inclusión como una carga adicional en lugar de una oportunidad pedagógica, pueden estar menos inclinados a adoptar estrategias inclusivas. Por el contrario, cuando los educadores ven la diversidad como un recurso que enriquece los entornos de aprendizaje, es más probable que experimenten con enfoques de enseñanza colaborativos y adaptativos. Los programas de desarrollo profesional que abordan tanto las habilidades pedagógicas como las actitudes hacia la diversidad pueden, por tanto, desempeñar un papel crucial en la promoción de la práctica inclusiva.

g. **Otro desafío importante implica la coordinación entre los niveles de política.** La estructura de gobierno descentralizada de Indonesia otorga a las autoridades locales flexibilidad en la gestión de la educación, pero también puede dar lugar a inconsistencias en la implementación de las políticas. Las regulaciones nacionales pueden delinear los objetivos de la educación inclusiva, pero los gobiernos locales pueden interpretar o priorizar estos objetivos de manera diferente dependiendo de los recursos disponibles y la capacidad administrativa. Esta variación puede producir resultados desiguales entre las regiones, con algunas áreas demostrando sólidas prácticas inclusivas mientras otras luchan por implementar medidas básicas de accesibilidad.

h. **Los sistemas de monitoreo y evaluación siguen estando insuficientemente desarrollados para abordar estas disparidades.** Los datos fiables sobre la participación de los estudiantes, los resultados del aprendizaje y las condiciones de accesibilidad son esenciales para evaluar el progreso e identificar las áreas que requieren apoyo adicional. Sin marcos de monitoreo integrales, las iniciativas de educación inclusiva pueden depender en gran medida del liderazgo individual de la escuela en lugar de estructuras de rendición de cuentas sistémicas (UNESCO, 2021). El fortalecimiento de los sistemas de recopilación de datos y el establecimiento de indicadores de evaluación claros ayudarían, por tanto, a garantizar que la inclusión se convierta en un objetivo de política medible y ejecutable.

Las investigaciones internacionales también muestran que muchos sistemas educativos encuentran desafíos similares al pasar del compromiso político a la implementación práctica. Las barreras a menudo incluyen una preparación docente insuficiente, la falta de infraestructura accesible y sistemas de monitoreo débiles (UNESCO, 2021; Watkins et al., 2024). Estos desafíos son particularmente evidentes en países geográficamente diversos donde los recursos educativos están distribuidos de manera desigual.

4. Estrategias para fortalecer la educación inclusiva en Indonesia

Los esfuerzos para fortalecer la educación inclusiva en Indonesia enfatizan cada vez más los enfoques sistémicos en lugar de las iniciativas aisladas. La experiencia internacional sugiere que la inclusión exitosa requiere una acción coordinada a través de las estructuras de gobierno, marcos curriculares, sistemas de formación docente y mecanismos de distribución de recursos (OECD, 2023). En Indonesia, esto implica pasar de un enfoque centrado en expandir el número de escuelas inclusivas a la construcción de marcos institucionales sostenibles que apoyen las prácticas inclusivas en todo el sistema educativo.

a. **El fortalecimiento de la preparación docente representa una estrategia central en este proceso.** Los docentes son los agentes primarios que traducen las políticas inclusivas en la práctica del aula, pero muchos informan tener una confianza limitada para adaptar la instrucción a diversos alumnos. Una enseñanza inclusiva efectiva requiere competencias en instrucción diferenciada, aprendizaje colaborativo y estrategias de evaluación continua (Forlin & Chambers, 2011). Integrar estas competencias en los currículos de formación docente y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional continuo mejoraría significativamente la inclusión en el aula. Los programas de mentoría, las redes de aprendizaje entre pares y las comunidades profesionales basadas en la escuela también podrían apoyar a los docentes para compartir estrategias y abordar los desafíos de manera colaborativa.

b. **La colaboración entre las partes interesadas constituye otra estrategia clave.** La educación inclusiva depende no solo de los docentes, sino también de los esfuerzos coordinados de los administradores escolares, los padres, las organizaciones comunitarias y las autoridades locales. Cuando las escuelas establecen asociaciones con las familias y los grupos comunitarios, obtienen una mejor comprensión de las necesidades de los estudiantes y pueden diseñar mecanismos de apoyo más receptivos. Los enfoques colaborativos también ayudan a reducir el estigma social al fomentar una responsabilidad compartida por los entornos de aprendizaje inclusivos (World Bank, 2020). Las iniciativas de compromiso comunitario, como las campañas de concientización o los talleres para padres, pueden por tanto desempeñar un papel importante en el fortalecimiento de las prácticas inclusivas.

El desarrollo de la infraestructura sigue siendo igualmente crítico. Los entornos escolares accesibles, los materiales de aprendizaje adaptativos y las tecnologías de apoyo son esenciales para garantizar la participación de diversos alumnos. La inversión focalizada en infraestructura podría reducir las desigualdades entre las escuelas urbanas y rurales, mejorando tanto la accesibilidad

como las condiciones generales de aprendizaje. Proporcionar edificios accesibles, herramientas de aprendizaje digital y materiales de instrucción especializados no solo apoyaría a los estudiantes con discapacidades, sino que también mejoraría la calidad educativa para todos los alumnos.

c. **La tecnología ofrece oportunidades adicionales para fortalecer la inclusión.** Las plataformas digitales pueden apoyar la formación docente a distancia, proporcionar materiales de instrucción accesibles y facilitar la comunicación entre las escuelas y los profesionales de apoyo. En contextos geográficamente dispersos como Indonesia, la tecnología puede ayudar a cerrar las brechas de recursos y ampliar el acceso a recursos de educación inclusiva. Sin embargo, las iniciativas tecnológicas deben ir acompañadas de una infraestructura y formación adecuadas para garantizar una implementación efectiva.

d. **La mejora de los sistemas de datos y los mecanismos de monitoreo también representa una estrategia crítica.** La información fiable sobre la participación de los estudiantes, los resultados del aprendizaje y las condiciones de accesibilidad son esenciales para identificar brechas y evaluar la efectividad de las políticas. El establecimiento de marcos de monitoreo integrales permitiría a los responsables de las políticas realizar un seguimiento del progreso y diseñar intervenciones específicas donde sea necesario (UNESCO, 2020). Los sistemas de datos transparentes también pueden fortalecer la rendición de cuentas y fomentar la mejora continua dentro de las escuelas.

En última instancia, el fortalecimiento de la educación inclusiva en Indonesia requiere ver la inclusión como un proceso institucional continuo en lugar de una reforma puntual. El progreso sostenible depende de la inversión a largo plazo en la capacidad docente, la infraestructura, la coordinación del gobierno y el compromiso comunitario. Al integrar estas dimensiones en una estrategia coherente, Indonesia puede ir más allá de los compromisos

simbólicos hacia la construcción de un sistema educativo que realmente acoja y se beneficie de la diversidad.

5. Pedagogía inclusiva y transformación del aula

La pedagogía inclusiva alienta a los docentes a diseñar entornos de aprendizaje que anticipen la diversidad en lugar de responder a las dificultades después de que surjan. Los estudios sugieren que la instrucción diferenciada, el aprendizaje colaborativo y las prácticas de evaluación flexible mejoran tanto la equidad como los resultados del aprendizaje (Florian & Black-Hawkins, 2011). Estos enfoques permiten que los estudiantes con diversas capacidades participen de manera significativa en las actividades del aula sin ser segregados en trayectorias de aprendizaje separadas.

Más allá de las estrategias institucionales, la educación inclusiva depende en última instancia de las transformaciones en la práctica del aula. La pedagogía inclusiva enfatiza la idea de que la enseñanza debe diseñarse para acoger la diversidad desde el principio, en lugar de modificarse retrospectivamente para estudiantes particulares. Este enfoque traslada la atención de los déficits individuales al diseño de entornos de aprendizaje que permitan la participación de todos los alumnos (Save the Children, 2016).

En las aulas indonesias, la pedagogía inclusiva a menudo implica el uso de la instrucción diferenciada. Los docentes pueden adaptar los métodos de enseñanza, los materiales de aprendizaje y las técnicas de evaluación para que coincidan con las capacidades y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, las ayudas visuales, las actividades de aprendizaje colaborativo y los métodos de evaluación flexibles pueden ayudar a acoger a diversos alumnos sin segregarlos de sus pares. Tales estrategias contribuyen a un entorno de aprendizaje más equitativo al tiempo que preservan la cohesión social dentro del aula.

La colaboración entre pares también desempeña un papel significativo en la pedagogía inclusiva. La investigación sugiere que las estructuras de aprendizaje cooperativo pueden mejorar tanto

el rendimiento académico como la integración social al alentar a los estudiantes a apoyarse mutuamente. En las aulas inclusivas, el aprendizaje colaborativo no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también fomenta la empatía, las habilidades de comunicación y el respeto mutuo entre todos los estudiantes. Estos resultados sociales son particularmente importantes en sociedades multiculturales como Indonesia, donde la educación contribuye a objetivos más amplios de cohesión nacional y armonía social.

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión son igualmente cruciales. Incluso cuando los recursos son limitados, los docentes que ven la diversidad como una característica positiva de los entornos de aprendizaje tienden a implementar prácticas más inclusivas. Los estudios indican que las creencias de los docentes sobre la inclusión influyen significativamente en sus decisiones de instrucción y en las interacciones en el aula (Supriyanto, 2019). El fortalecimiento de la concienciación docente a través de la formación, la mentoría y las redes profesionales puede, por tanto, contribuir sustancialmente a mejorar las prácticas de aula inclusivas.

Al mismo tiempo, la pedagogía inclusiva requiere flexibilidad dentro de los marcos curriculares. Los currículos estandarizados pueden no siempre acoger las diversas necesidades de aprendizaje, lo que puede limitar la capacidad de los docentes para implementar estrategias inclusivas. Permitir una mayor autonomía en la adaptación del currículo, manteniendo los estándares nacionales, podría ayudar a los docentes a diseñar lecciones que reflejen mejor los contextos locales y la diversidad de los estudiantes. Tal flexibilidad también apoyaría la integración de enfoques de enseñanza culturalmente sensibles que reconozcan la pluralidad lingüística y cultural de Indonesia.

6. Inclusión, sostenibilidad y equidad educativa

La relación entre la inclusión y la sostenibilidad ha cobrado un protagonismo creciente en el discurso educativo contemporáneo.

La educación ya no se evalúa únicamente en términos de acceso o logros, sino también en función de su capacidad para contribuir a la cohesión social a largo plazo, el desarrollo económico y la resiliencia ambiental. Por lo tanto, se espera que los sistemas educativos sostenibles aborden las desigualdades al tiempo que garanticen que los procesos de aprendizaje sigan siendo adaptables a los desafíos futuros.

La educación inclusiva desempeña un papel central en esta transformación porque busca eliminar las barreras estructurales a la participación y crear entornos de aprendizaje que beneficien a todos los estudiantes, especialmente a aquellos tradicionalmente considerados desfavorecidos. Al ampliar las oportunidades para las poblaciones marginadas, la educación inclusiva contribuye a objetivos sociales más amplios de equidad, productividad y estabilidad democrática. En Indonesia, el vínculo entre la educación inclusiva y la sostenibilidad es particularmente significativo dada la diversidad demográfica, la dispersión geográfica y las disparidades socioeconómicas del país. La educación inclusiva contribuye a la sostenibilidad de varias maneras interrelacionadas.

En primer lugar, apoya el desarrollo del capital humano al garantizar que los alumnos con diversas necesidades puedan completar su educación y participar en la fuerza laboral. Cuando las personas con discapacidades o de entornos marginados obtienen acceso a una educación de calidad, es más probable que contribuyan productivamente a la economía y menos probable que experimenten una exclusión social a largo plazo. Por lo tanto, la educación inclusiva fortalece el desarrollo nacional al ampliar el conjunto de ciudadanos capacitados y educados.

En segundo lugar, la educación inclusiva reduce las desigualdades sociales al abordar las barreras que afectan de manera desproporcionada a los grupos desfavorecidos. En Indonesia, las desigualdades en la educación a menudo se cruzan con la pobreza, el aislamiento geográfico, el género y la discapacidad. Los enfoques inclusivos que reconocen estos

factores interconectados pueden ayudar a garantizar que las oportunidades educativas se distribuyan de manera más equitativa en toda la sociedad. Al reducir las disparidades en el acceso y los resultados educativos, la educación inclusiva contribuye a una mayor movilidad social y justicia económica. En este sentido, la inclusión no es solo un enfoque pedagógico, sino también una estrategia para abordar la desigualdad estructural.

En tercer lugar, la educación inclusiva promueve los valores democráticos y la participación cívica. Las escuelas son espacios clave en los que se forman las normas sociales, y los entornos de aprendizaje inclusivos alientan a los estudiantes a respetar la diversidad, colaborar a pesar de las diferencias y participar constructivamente en la vida social. Tales experiencias pueden fomentar actitudes que apoyen la participación democrática y la cohesión social. En una sociedad diversa como la de Indonesia, donde coexisten múltiples identidades culturales, lingüísticas y religiosas, la educación que promueve el respeto y el entendimiento mutuos desempeña un papel crucial en el mantenimiento de la unidad nacional.

Sin embargo, la sostenibilidad requiere más que un compromiso político; depende de la resiliencia y adaptabilidad institucional. Los sistemas educativos deben ser capaces de responder a los cambios demográficos, la innovación tecnológica y la transformación económica, manteniendo al mismo tiempo los principios inclusivos. Esto requiere estructuras de gobierno que sean flexibles pero coherentes, capaces de apoyar la innovación sin sacrificar la equidad. Por lo tanto, la educación inclusiva debe integrarse dentro de la planificación educativa más amplia en lugar de tratarse como una iniciativa separada o un programa temporal. Cuando la inclusión se integra en la reforma curricular, la formación docente y las estrategias de asignación de recursos se convierte en parte del desarrollo a largo plazo del sistema en lugar de ser un complemento opcional.

La sostenibilidad a largo plazo también depende de la inversión en mecanismos de investigación, evaluación e intercambio de conocimientos. La formulación de políticas basadas en la evidencia permite que los sistemas educativos aprendan de las experiencias pasadas y ajusten las estrategias en consecuencia. Al estudiar los resultados de las iniciativas de educación inclusiva, los responsables de la formulación de políticas pueden identificar prácticas efectivas y escalarlas en todas las regiones. Este enfoque es particularmente importante en Indonesia, donde la diversidad regional significa que las políticas a menudo deben adaptarse a las condiciones locales. El fortalecimiento de la capacidad de investigación nacional en educación inclusiva mejoraría, por tanto, la capacidad de los responsables de las políticas para diseñar estrategias receptivas y sensibles al contexto.

Otra dimensión de la sostenibilidad concierne a la planificación financiera. La educación inclusiva requiere una inversión sostenida en formación docente, infraestructura, tecnologías de apoyo y sistemas de monitoreo. Las iniciativas de financiación a corto plazo pueden producir mejoras temporales, pero el progreso sostenible depende de la integración de la educación inclusiva en la planificación presupuestaria a largo plazo. La asignación de flujos de financiación estables para iniciativas inclusivas señala el compromiso institucional y permite a las escuelas planificar de manera estratégica en lugar de reactiva. Dicha estabilidad financiera es esencial para garantizar que las prácticas inclusivas persistan más allá de los ciclos de políticas individuales.

La tecnología también desempeña un papel cada vez más importante en la vinculación de la inclusión y la sostenibilidad. Las plataformas digitales pueden apoyar la formación docente a distancia, proporcionar materiales de instrucción accesibles y facilitar la comunicación entre las escuelas y los servicios de apoyo especializados. En un país geográficamente disperso como Indonesia, la tecnología puede ayudar a cerrar las disparidades regionales y ampliar el acceso a recursos inclusivos. Sin embargo, las iniciativas tecnológicas deben ir acompañadas de una infraestructura adecuada y de formación en alfabetización

digital para garantizar que mejoren las desigualdades en lugar de exacerbarlas. Cuando se implementa de manera reflexiva, la tecnología puede servir como una herramienta tanto para la inclusión como para la sostenibilidad al mejorar la eficiencia y la accesibilidad dentro del sistema educativo.

En última instancia, la educación inclusiva y sostenible son objetivos que se refuerzan mutuamente. Los sistemas inclusivos están mejor equipados para adaptarse al cambio social porque están diseñados para acoger la diversidad desde el principio. Del mismo modo, los sistemas educativos sostenibles requieren principios inclusivos para garantizar que el desarrollo beneficie a todos los miembros de la sociedad. En Indonesia, el avance continuo de la educación inclusiva ofrece una oportunidad para construir un sistema educativo más resiliente y equitativo, capaz de apoyar a diversos alumnos mientras contribuye al desarrollo nacional a largo plazo.

7. Brechas en la implementación de políticas y desigualdad regional

Si bien Indonesia ha demostrado un fuerte compromiso político con la educación inclusiva, persisten disparidades significativas en la forma en que estas políticas se implementan en las regiones. La estructura de gobierno descentralizada del sistema educativo otorga una autoridad sustancial a los gobiernos locales, lo que permite flexibilidad para responder a las necesidades locales, pero también crea variaciones en la calidad de la implementación. Las regiones con mayor capacidad administrativa, recursos financieros y experiencia institucional tienden a adoptar prácticas inclusivas de manera más efectiva. En contraste, las regiones menos desarrolladas a menudo luchan por traducir las políticas nacionales en estrategias prácticas a nivel escolar (Sunardi et al., 2011).

Estas disparidades están estrechamente conectadas con desigualdades socioeconómicas más amplias. Las áreas rurales y remotas enfrentan frecuentemente escasez de docentes capacitados, acceso limitado a tecnologías de apoyo e

infraestructura educativa inadecuada. En tales contextos, las políticas de educación inclusiva pueden existir formalmente, pero siguen siendo difíciles de operativizar en la práctica diaria. Las escuelas pueden carecer de instalaciones accesibles, materiales de aprendizaje especializados o sistemas de apoyo profesional necesarios para implementar enfoques inclusivos. Esta brecha entre la política y la práctica resalta el desafío más amplio de alinear los objetivos educativos nacionales con las realidades institucionales locales (Suhendri, 2020).

Los factores geográficos complican aún más la implementación. La estructura archipelágica de Indonesia hace que el transporte, la comunicación y la distribución de recursos sean más desafiantes que en países más centralizados. La entrega de programas de formación docente, materiales educativos y servicios de apoyo a través de miles de islas requiere una coordinación logística significativa. Como resultado, las regiones que están geográficamente aisladas suelen experimentar un progreso más lento en la implementación de las reformas de educación inclusiva. Abordar estos desafíos requiere estrategias específicas que tengan en cuenta la diversidad geográfica en lugar de depender únicamente de políticas nacionales uniformes.

La descentralización también afecta los procesos de recopilación de datos y monitoreo. La información fiable sobre el número de estudiantes con necesidades especiales, la accesibilidad de las instalaciones escolares y los resultados de las iniciativas de formación docente suele ser inconsistente entre las regiones. Sin sistemas de datos estandarizados, los responsables de las políticas pueden tener dificultades para evaluar el progreso, identificar brechas o asignar recursos de manera efectiva. Fortalecer los marcos nacionales de monitoreo al tiempo que se apoyan las iniciativas locales de creación de capacidades sería, por lo tanto, esencial para mejorar la coherencia de las políticas y la rendición de cuentas (UNESCO, 2021).

La coordinación institucional representa otro desafío importante. La educación inclusiva requiere la colaboración de múltiples

actores, incluyendo ministerios, gobiernos locales, escuelas y organizaciones comunitarias. Cuando los mecanismos de coordinación son débiles, las políticas pueden implementarse de manera inconsistente o con responsabilidades superpuestas. Establecer canales de comunicación más claros y estructuras de responsabilidad compartida podría ayudar a garantizar que las iniciativas inclusivas se implementen de manera más uniforme en todas las regiones.

A pesar de estos desafíos, la diversidad regional también presenta oportunidades para la innovación. Los gobiernos locales y las escuelas a menudo desarrollan estrategias específicas para el contexto para abordar la inclusión, aprovechando los recursos comunitarios y el conocimiento cultural. Documentar y compartir tales prácticas a nivel nacional podría apoyar el aprendizaje mutuo e inspirar la adaptación en otras regiones. Al combinar la orientación nacional con la experimentación local, Indonesia puede desarrollar un enfoque más flexible y receptivo para la educación inclusiva.

En conclusión, la relación entre inclusión, sostenibilidad y equidad en el sistema educativo de Indonesia resalta tanto los progresos como los desafíos persistentes. La educación inclusiva tiene el potencial de fortalecer el capital humano, reducir la desigualdad y promover la participación democrática, factores que contribuyen al desarrollo sostenible. Sin embargo, lograr estos resultados requiere abordar las disparidades regionales, fortalecer la coordinación institucional e invertir en la resiliencia del sistema a largo plazo. Al integrar los principios inclusivos en las estructuras de planificación y gobernanza educativa más amplias, Indonesia puede avanzar hacia un sistema educativo que no solo sea accesible, sino también equitativo, adaptable y sostenible.

8. Gobierno y coordinación institucional

Otro desafío clave se refiere a la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno. La educación inclusiva requiere la colaboración entre ministerios, gobiernos locales, escuelas y organizaciones comunitarias. Cuando los mecanismos de coordinación son débiles,

las políticas pueden implementarse de manera fragmentada, con responsabilidades superpuestas o líneas de autoridad poco claras.

Las investigaciones sobre los sistemas de educación inclusiva indican que las estructuras de gobierno eficaces suelen implicar una orientación política clara, mecanismos de financiación estables y marcos de rendición de cuentas bien definidos (Banco Mundial, 2020). En Indonesia, el fortalecimiento de la coordinación entre los marcos políticos nacionales y las estrategias de implementación local podría mejorar la consistencia de las prácticas inclusivas. El establecimiento de unidades dedicadas a la educación inclusiva dentro de las oficinas de educación locales, por ejemplo, podría ayudar a garantizar que las políticas se traduzcan en programas ejecutables a nivel escolar.

La coordinación institucional también se extiende a las instituciones de formación docente. Las universidades y los centros de formación desempeñan un papel crucial en la preparación de los futuros educadores para las aulas inclusivas. Sin embargo, los programas de preparación docente a veces carecen de un énfasis suficiente en las pedagogías inclusivas, lo que puede dejar a los nuevos docentes poco preparados para entornos de aprendizaje diversos (Forlin & Chambers, 2011). Integrar la educación inclusiva de forma más sistemática en los currículos de formación docente contribuiría, por tanto, al fortalecimiento institucional a largo plazo.

9. Percepciones sociales y dimensiones culturales de la inclusión

Más allá de los acuerdos institucionales y los marcos políticos, la educación inclusiva en Indonesia está profundamente configurada por las percepciones sociales y la comprensión cultural de la discapacidad, la diversidad y el éxito educativo. La educación no opera de forma aislada de la sociedad; más bien, refleja y refuerza las normas prevalecientes sobre la capacidad, el logro y la participación social.

Aunque la concienciación sobre los principios de la educación inclusiva ha aumentado en la última década, las ideas erróneas sobre la discapacidad y la diferencia siguen siendo frecuentes en algunas comunidades. Estas percepciones influyen en la toma de decisiones de los padres, las prácticas escolares y las interacciones entre pares, moldeando así las experiencias educativas de los estudiantes de formas que la política por sí sola no puede abordar plenamente.

Las interpretaciones culturales de la discapacidad desempeñan un papel especialmente significativo. En algunos contextos, la discapacidad todavía puede verse principalmente a través de lentes médicos o caritativos, enfatizando las limitaciones en lugar de las capacidades. Tales perspectivas pueden reforzar involuntariamente el estigma social al presentar a los estudiantes con discapacidades como dependientes o menos capaces de alcanzar logros académicos.

Cuando estas suposiciones influyen en las expectativas educativas, pueden llevar a las familias a priorizar instituciones especializadas o a reducir sus aspiraciones respecto al éxito académico de sus hijos. Por el contrario, los marcos inclusivos enfatizan que la discapacidad no es únicamente una condición individual, sino también un reflejo de las barreras ambientales e institucionales. Este cambio de comprensión resalta la importancia de crear entornos de aprendizaje accesibles y de apoyo en lugar de segregar a los estudiantes en función de los déficits percibidos.

Las actitudes de las familias hacia la educación también moldean la inclusión. En muchas comunidades indonesias, el éxito educativo está fuertemente asociado con el logro académico estandarizado y el rendimiento en los exámenes. Los padres pueden temer que las aulas inclusivas ralenticen el ritmo de instrucción o reduzcan el rigor académico, especialmente si los docentes deben dedicar tiempo adicional a apoyar a diversos alumnos. Tales preocupaciones, aunque comprensibles, a menudo derivan de una exposición limitada a modelos pedagógicos inclusivos que demuestran cómo la instrucción diferenciada puede beneficiar a todos los estudiantes.

Abordar estas percepciones requiere no solo la comunicación de las políticas, sino también la ejemplificación de modelos de inclusión exitosos.

Las relaciones entre pares representan otra dimensión crucial de la inclusión. Las escuelas funcionan como espacios sociales donde los estudiantes desarrollan actitudes hacia la diversidad y la diferencia. Las interacciones positivas entre pares pueden fomentar la empatía, la colaboración y el respeto mutuo, mientras que las experiencias negativas como el acoso o la exclusión pueden socavar el sentido de pertenencia de los estudiantes. Por lo tanto, las políticas de educación inclusiva deben extenderse más allá del acceso físico para abordar el clima escolar y la inclusión social. Los programas que promueven el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre pares y las actividades extracurriculares inclusivas pueden ayudar a crear entornos en los que la diversidad sea valorada en lugar de estigmatizada.

La diversidad cultural dentro de Indonesia añade una complejidad adicional a la educación inclusiva. La pluralidad lingüística, étnica y religiosa del país significa que la inclusión educativa no puede reducirse únicamente a la discapacidad. Los estudiantes pueden enfrentar barreras relacionadas con el idioma, la identidad cultural o el origen socioeconómico, factores que influyen en la participación y el logro. Los marcos de educación inclusiva que reconocen esta comprensión más amplia de la diversidad están mejor posicionados para abordar la naturaleza multifacética de la exclusión. Reconocer la diversidad como un recurso en lugar de un desafío también puede enriquecer los entornos de aprendizaje al exponer a los estudiantes a múltiples perspectivas y experiencias.

El compromiso comunitario se vuelve, por tanto, central para la educación inclusiva. Las políticas que se centran únicamente en la reforma institucional pueden pasar por alto la importancia de generar confianza y diálogo dentro de las comunidades. Una inclusión efectiva requiere la colaboración entre educadores, padres, líderes locales y organizaciones de la sociedad civil. Los programas de concienciación de base comunitaria pueden

ayudar a desafiar los conceptos erróneos sobre la discapacidad y resaltar los beneficios de la escolarización inclusiva para todos los alumnos. Cuando las comunidades entienden la inclusión como una responsabilidad compartida en lugar de una intervención especializada, es más probable que apoyen las prácticas inclusivas dentro de las escuelas.

La narrativa y la visibilidad desempeñan un papel importante en el cambio de percepciones. Por ejemplo, destacar historias de éxito de estudiantes que prosperan en entornos inclusivos puede ayudar a demostrar los beneficios prácticos de la educación inclusiva. Del mismo modo, involucrar a los padres en las actividades escolares y en los procesos de toma de decisiones puede fortalecer su sentido de pertenencia y confianza en los enfoques inclusivos. Estas iniciativas ayudan a que la inclusión pase de ser un principio político abstracto a una práctica social vivida que las comunidades pueden observar y apoyar.

Las actitudes de los docentes están igualmente influenciadas por el contexto cultural. Los educadores operan dentro de los mismos entornos sociales que sus estudiantes y familias, y sus creencias sobre la diversidad a menudo reflejan normas sociales más amplias. Los programas de desarrollo profesional que abordan no solo las habilidades pedagógicas sino también las actitudes culturales hacia la inclusión pueden, por tanto, contribuir significativamente a la transformación de la práctica en el aula. Fomentar el diálogo reflexivo entre los docentes sobre sus experiencias y suposiciones puede ayudar a construir culturas profesionales más inclusivas.

En última instancia, las dimensiones culturales de la inclusión resaltan que la reforma educativa debe abordar tanto el cambio institucional como el social. La educación inclusiva no puede tener éxito únicamente mediante regulaciones o infraestructura; requiere cambios en la forma en que las sociedades entienden la capacidad, la diferencia y el éxito educativo. Al fomentar el diálogo, promover la concienciación y apoyar culturas escolares inclusivas, Indonesia puede fortalecer los cimientos sociales necesarios para una inclusión sostenible.

10. Direcciones futuras para una educación inclusiva y sostenible en Indonesia

De cara al futuro, el destino de la educación inclusiva en Indonesia dependerá de la capacidad de los responsables de las políticas, los educadores y las comunidades para integrar la inclusión en agendas de reforma educativa más amplias. La educación inclusiva no debe tratarse como una iniciativa especializada dirigida solo a ciertos grupos de estudiantes; más bien, debe integrarse en las estrategias nacionales destinadas a mejorar la calidad educativa, la equidad y la sostenibilidad. Cuando la inclusión se convierte en un principio rector en toda la planificación educativa, fortalece la capacidad del sistema para responder a las diversas necesidades y a los desafíos futuros.

Tabla 4

La educación inclusiva como motor del desarrollo sostenible

Dimensión	Contribución de la educación inclusiva
Económica	Amplía la participación en la fuerza laboral
Social	Fortalece la cohesión y la equidad
Educativa	Mejora la adaptabilidad del sistema
Política	Promueve la participación democrática
Desarrollo	Apoya la resiliencia nacional a largo plazo

Un área prioritaria consiste en ampliar los sistemas de desarrollo profesional docente. Los programas de formación continua, las redes de mentoría y las comunidades de aprendizaje entre pares pueden ayudar a los docentes a desarrollar las habilidades y la confianza necesarias para implementar pedagogías inclusivas de manera eficaz. Tales iniciativas también fomentan la colaboración profesional, permitiendo a los educadores compartir estrategias y reflexionar colectivamente sobre los desafíos. Al fortalecer las redes de docentes en todas las regiones, Indonesia puede reducir las disparidades en la calidad de la enseñanza y apoyar la difusión de las prácticas inclusivas.

Otra dirección importante implica aprovechar la innovación tecnológica para apoyar la educación inclusiva. Las plataformas digitales pueden proporcionar acceso a recursos didácticos, oportunidades de desarrollo profesional y tecnologías de apoyo para estudiantes con diversas necesidades. En un país geográficamente disperso, los programas de formación en línea y las herramientas de aprendizaje digital pueden ayudar a cerrar las brechas regionales y ampliar el acceso a los recursos de educación inclusiva. Sin embargo, la integración tecnológica debe ir acompañada de inversiones en infraestructura, conectividad y alfabetización digital para garantizar un acceso equitativo.

El fortalecimiento de la investigación y de la formulación de políticas basadas en la evidencia también sigue siendo esencial. Las universidades, los institutos de investigación y las agencias gubernamentales deben colaborar para estudiar los resultados de las iniciativas inclusivas e identificar las prácticas eficaces para su ampliación. Los enfoques basados en la evidencia permiten a los responsables de las políticas diseñar intervenciones específicas que respondan a las disparidades regionales y a los desafíos emergentes. El establecimiento de redes nacionales de investigación centradas en la educación inclusiva podría ayudar a generar conocimientos pertinentes a nivel local y apoyar la mejora continua.

La coordinación institucional representa otra área clave para el desarrollo futuro. La educación inclusiva requiere la colaboración entre ministerios, gobiernos locales, escuelas y organizaciones comunitarias. El establecimiento de canales de comunicación más claros y marcos de responsabilidad compartida puede ayudar a garantizar que las políticas se apliquen de manera coherente en todas las regiones. La planificación coordinada también permite una asignación de recursos más eficiente y evita la duplicación de esfuerzos.

También debe abordarse la sostenibilidad financiera. La educación inclusiva requiere una inversión a largo plazo en formación docente, infraestructura y sistemas de monitoreo. La integración de la

inclusión en los presupuestos educativos nacionales y en los marcos de planificación puede ayudar a garantizar que la financiación siga siendo estable y predecible. Una financiación sostenible señala el compromiso institucional y permite a las escuelas planificar estratégicamente en lugar de depender de proyectos a corto plazo.

Por último, la educación inclusiva debe vincularse de manera más explícita a los objetivos más amplios del desarrollo sostenible. Al garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad, Indonesia puede fortalecer la cohesión social, promover la participación económica y fomentar una sociedad más inclusiva. La educación inclusiva contribuye no solo al empoderamiento individual sino también a la resiliencia nacional, ya que las sociedades que valoran la diversidad están mejor equipadas para responder a los cambios sociales y económicos.

En este sentido, la educación inclusiva representa algo más que una reforma educativa; es una estrategia a largo plazo para construir una sociedad justa y sostenible. Al integrar los principios inclusivos en las estructuras de gobernanza, la formación docente, el compromiso comunitario y la innovación tecnológica, Indonesia puede avanzar hacia un sistema educativo que no solo acoja la diversidad, sino que se beneficie activamente de ella. Un sistema de este tipo fortalecería tanto los resultados educativos como el desarrollo nacional, garantizando que la inclusión se convierta en una característica definitoria del futuro educativo de Indonesia.

DISCUSIÓN

1. Discusión: integrar la inclusión en la reforma educativa sistémica

El desarrollo de la educación inclusiva en Indonesia resalta la importancia de ver la inclusión no como una iniciativa educativa separada, sino como una dimensión integrante de la reforma sistémica. La calidad educativa, la equidad y la sostenibilidad son objetivos interconectados, y la educación inclusiva sirve como un

puente que los une. Cuando la inclusión se integra en el diseño curricular, la formación docente y la gobernación institucional, fortalece la capacidad de respuesta general del sistema educativo ante el cambio social y la diversidad.

El caso indonesio ilustra que la educación inclusiva debe entenderse como una reforma sistémica en lugar de una intervención especializada para ciertos grupos de alumnos. Una inclusión eficaz requiere la alineación entre los marcos políticos, la capacidad institucional, las competencias docentes y el compromiso comunitario. Cuando estos elementos operan en conjunto, la educación inclusiva puede mejorar significativamente tanto la calidad educativa como la cohesión social (Slee, 2023).

La experiencia de Indonesia demuestra que las políticas de educación inclusiva por sí solas son insuficientes sin ecosistemas institucionales de apoyo. Una implementación eficaz depende de la alineación de múltiples factores, incluyendo la capacidad docente, la disponibilidad de infraestructura, la coordinación administrativa y el compromiso comunitario. Allí donde estos elementos funcionan de manera cohesiva, las prácticas inclusivas tienen más probabilidades de éxito. Por el contrario, cuando las reformas se centran estrechamente en el acceso sin abordar las limitaciones sistémicas, la inclusión puede seguir siendo simbólica en lugar de transformadora (UNESCO, 2020).

Otra perspectiva clave se refiere a la relación entre la educación inclusiva y la calidad educativa. Contrariamente a las suposiciones anteriores de que la inclusión podría reducir los estándares académicos, la investigación muestra cada vez más que las pedagogías inclusivas a menudo mejoran los resultados de aprendizaje para todos los estudiantes. La instrucción diferenciada, el aprendizaje colaborativo y las prácticas de evaluación flexible benefician a los diversos alumnos al tiempo que mejoran el pensamiento crítico y las habilidades sociales en todas las aulas (Save the Children, 2016). En Indonesia, la adopción de tales enfoques podría apoyar reformas educativas más amplias destinadas a mejorar los resultados de aprendizaje a nivel nacional.

El caso indonesio también ilustra cómo la educación inclusiva se cruza con cuestiones de justicia social. El acceso a una educación de calidad no se distribuye de manera uniforme entre los grupos socioeconómicos, y los estudiantes de comunidades rurales o desfavorecidas suelen enfrentarse a múltiples formas de exclusión simultáneamente. Por lo tanto, las estrategias de educación inclusiva que abordan conjuntamente la discapacidad, la pobreza, la diversidad lingüística y la desigualdad de género tienen más probabilidades de producir resultados equitativos que aquellas que se dirigen a una sola dimensión de desventaja (OECD, 2023).

Además, la educación inclusiva contribuye al desarrollo democrático al promover la participación, el respeto a la diversidad y la responsabilidad compartida dentro de las escuelas. Estos valores se extienden más allá de la educación, configurando el compromiso de los ciudadanos en la vida social y política. Al fomentar entornos de aprendizaje inclusivos, las escuelas pueden funcionar como espacios donde los principios democráticos se practican e internalizan.

2. Recomendaciones estratégicas de política

Para avanzar en la educación inclusiva y sostenible en Indonesia, del análisis presentado a lo largo de este capítulo surgen un conjunto de prioridades estratégicas. Estas prioridades resaltan la necesidad de fortalecer la capacidad institucional y, al mismo tiempo, promover la innovación pedagógica, la participación social y la resiliencia del sistema a largo plazo. La educación inclusiva no se logra mediante intervenciones aisladas; más bien, requiere reformas coordinadas en la preparación docente, el desarrollo de infraestructura, las estructuras de gobierno y el compromiso social. Por lo tanto, las siguientes direcciones estratégicas se centran en la construcción de un marco coherente capaz de sostener las prácticas inclusivas a lo largo del tiempo.

a. **La formación docente debe convertirse en el pilar central de la reforma inclusiva.** Los docentes son los actores primarios responsables de traducir los compromisos de las políticas en

la práctica del aula. Sin una preparación adecuada, incluso las políticas mejor diseñadas pueden no producir un cambio significativo. Los programas de formación docente inicial deben integrar las pedagogías inclusivas como componentes centrales del currículo, en lugar de tratarlas como módulos especializados u opcionales. Los cursos sobre instrucción diferenciada, gestión de la diversidad en el aula y enseñanza colaborativa deben integrarse en todas las áreas temáticas para garantizar que la inclusión se convierta en una competencia docente fundamental.

Además de la formación inicial, se deben ampliar las oportunidades de desarrollo profesional continuo para apoyar a los docentes que ya trabajan en las escuelas. Los talleres, los programas de mentoría y las comunidades de aprendizaje profesional pueden proporcionar espacios para que los docentes intercambien experiencias, reflexionen sobre los desafíos y desarrollen estrategias prácticas para la instrucción inclusiva. Tales iniciativas no solo mejoran la calidad de la enseñanza, sino que también fortalecen la confianza de los docentes para abordar diversas necesidades de aprendizaje (Forlin & Chambers, 2011). Un apoyo profesional sostenido señala que la educación inclusiva es un proceso continuo y no una iniciativa de reforma única.

b. **La infraestructura y la asignación de recursos deben orientarse de manera más estratégica.** La educación inclusiva requiere entornos físicos accesibles, materiales de aprendizaje adaptativos, tecnologías de apoyo y servicios de apoyo especializados. Los mecanismos nacionales de financiación deben priorizar a las escuelas que enfrentan los mayores desafíos de accesibilidad, garantizando que la educación inclusiva no dependa únicamente de la capacidad financiera local. La inversión estratégica en rampas, aulas accesibles, herramientas digitales y materiales de instrucción especializados puede mejorar significativamente la participación de los estudiantes con diversas necesidades (World Bank, 2020).

La asignación equitativa de recursos también implica apoyar la experiencia humana. Las escuelas se benefician del acceso a psicólogos, consultores de educación especial y asistentes de enseñanza que pueden proporcionar apoyo específico a los estudiantes que requieren asistencia adicional. El desarrollo de redes de apoyo regionales o equipos de especialistas móviles podría ayudar a distribuir la experiencia de manera más uniforme en las áreas urbanas y rurales. Tales estrategias reducirían las disparidades en la prestación de servicios y asegurarían que la educación inclusiva no se limite a las escuelas con mejores recursos.

c. **Los sistemas de monitoreo y evaluación requieren una mejora sustancial.** Las políticas de educación inclusiva a menudo dependen de compromisos generales que son difíciles de evaluar sin indicadores claros. El desarrollo de estándares nacionales estandarizados para la accesibilidad, la participación y los resultados de aprendizaje permitiría a los responsables de las políticas realizar un seguimiento del progreso de manera más efectiva. Estos indicadores deben estar respaldados por mecanismos fiables de recopilación de datos a nivel de escuela y distrito. Los procesos de monitoreo transparentes no solo fortalecerían la rendición de cuentas, sino que también proporcionarían información valiosa para perfeccionar las políticas y asignar los recursos de manera más eficiente (UNESCO, 2021).

   Además, los marcos de evaluación deben incluir valoraciones cualitativas del clima escolar y la participación de los estudiantes. La inclusión no trata únicamente de cifras de matriculación; también concierne a la calidad de las experiencias de aprendizaje y al sentido de pertenencia dentro de las escuelas. Incorporar los comentarios de los estudiantes, las reflexiones de los docentes y las perspectivas de la comunidad en los sistemas de monitoreo puede proporcionar una comprensión más integral de los resultados de la educación inclusiva.

d. **El compromiso comunitario debe integrarse en las estrategias de educación inclusiva.** Las escuelas operan dentro de entornos sociales más amplios, y el éxito de la inclusión depende de la comprensión y el apoyo público. Las campañas de concienciación pública pueden ayudar a desafiar los conceptos erróneos sobre la discapacidad y la diversidad, mientras que los programas de participación de los padres pueden fortalecer la colaboración entre las familias y las escuelas. Las asociaciones con organizaciones de la sociedad civil, líderes locales y grupos de defensa pueden promover aún más los valores inclusivos y movilizar los recursos comunitarios.

   Cuando las comunidades ven la educación inclusiva como una responsabilidad colectiva y no como una iniciativa política especializada, es más probable que apoyen su implementación a largo plazo. Las iniciativas de compromiso comunitario también ayudan a asegurar que las políticas reflejen las necesidades locales y los contextos culturales, aumentando así su legitimidad y eficacia. Al fomentar el diálogo y la propiedad compartida, los sistemas educativos pueden crear entornos de apoyo que se extiendan más allá del aula.

e. **La educación inclusiva debe vincularse explícitamente a los objetivos más amplios del desarrollo nacional.** Las políticas educativas deben enfatizar que la inclusión contribuye no solo a los resultados de aprendizaje individuales, sino también a la productividad económica, la cohesión social y la participación democrática. Cuando la educación inclusiva se enmarca como una prioridad del desarrollo nacional, resulta más fácil asegurar un compromiso político sostenido e inversión financiera. Los responsables de las políticas pueden resaltar cómo la escolarización inclusiva fortalece la participación en la fuerza laboral, reduce la desigualdad y fomenta la estabilidad social. Tal enfoque posiciona a la educación inclusiva no como una iniciativa de bienestar social, sino como una inversión estratégica en el futuro del país.

3. Hacia un sistema de educación inclusiva sostenible

Lograr una educación inclusiva sostenible requiere un compromiso a largo plazo, una gobernabilidad adaptable y un aprendizaje institucional. Los sistemas educativos deben evolucionar continuamente en respuesta a los cambios demográficos, la innovación tecnológica y las cambiantes expectativas sociales. Para Indonesia, esto significa garantizar que los principios inclusivos permanezcan integrados en los marcos de las políticas, permitiendo al mismo tiempo la flexibilidad suficiente para la adaptación local. La inclusión sostenible depende de equilibrar la dirección nacional con la innovación local.

Un elemento crucial de la sostenibilidad es el aprendizaje institucional. Los sistemas educativos que evalúan regularmente los programas comparten las mejores prácticas e integran los hallazgos de la investigación en la formulación de políticas que están mejor equipados para responder a los desafíos emergentes. El fortalecimiento de la colaboración entre las universidades, las instituciones de formación docente y las agencias gubernamentales podría facilitar tales procesos de aprendizaje. Las asociaciones de investigación pueden generar evidencia sobre prácticas inclusivas efectivas, mientras que los circuitos de retroalimentación de las políticas aseguran que los hallazgos informen las reformas futuras. Al institucionalizar los procesos de aprendizaje, Indonesia puede construir un sistema educativo capaz de una mejora continua.

La sostenibilidad también depende de equilibrar la estandarización nacional con la autonomía local. Las directrices nacionales son necesarias para asegurar la consistencia en los principios inclusivos y proteger los derechos de los estudiantes. Al mismo tiempo, los gobiernos locales y las escuelas requieren flexibilidad para adaptar las estrategias a sus contextos culturales, geográficos y socioeconómicos específicos. Fomentar la innovación a nivel local, manteniendo objetivos nacionales claros, puede ayudar a Indonesia a desarrollar un sistema educativo más receptivo y resiliente. Los mecanismos para compartir las iniciativas locales exitosas a

nivel nacional pueden apoyar aún más el aprendizaje mutuo y la adaptación.

Los desarrollos tecnológicos ofrecen oportunidades adicionales para avanzar en la educación inclusiva de manera sostenible. Las plataformas digitales pueden apoyar la formación docente a distancia, proporcionar materiales de aprendizaje accesibles y facilitar la comunicación entre las escuelas, los padres y los profesionales de apoyo. En regiones geográficamente dispersas, la tecnología puede ayudar a superar las barreras logísticas y ampliar el acceso a los recursos educativos. Cuando se integran estratégicamente, las herramientas digitales pueden mejorar tanto la eficiencia como la inclusividad dentro del sistema educativo.

Sin embargo, la integración tecnológica debe ir acompañada de inversiones en infraestructura y alfabetización digital. Sin una conectividad y formación fiables, las iniciativas tecnológicas corren el riesgo de reforzar las desigualdades existentes en lugar de reducirlas. Por lo tanto, una inclusión digital sostenible requiere una planificación coordinada que garantice un acceso equitativo en todas las regiones y grupos socioeconómicos.

La sostenibilidad financiera representa otra consideración crítica. Las iniciativas de educación inclusiva deben estar respaldadas por flujos de financiación estables en lugar de una financiación de proyectos a corto plazo. La integración de la educación inclusiva en los presupuestos educativos nacionales y en los planes de desarrollo a largo plazo puede ayudar a garantizar la continuidad y la previsibilidad. Una financiación estable permite a las escuelas planificar estratégicamente, invertir en desarrollo profesional y mantener una infraestructura accesible a lo largo del tiempo. Tal compromiso financiero señala que la educación inclusiva es una prioridad permanente y no una reforma temporal.

En última instancia, la sostenibilidad requiere ver la educación inclusiva como un proceso continuo y no como un logro fijo. A medida que las condiciones sociales evolucionan, los sistemas educativos deben permanecer abiertos a la reforma y la innovación.

Al integrar la inclusión dentro de las estructuras de planificación y regulación educativa más amplias, Indonesia puede desarrollar un sistema que no solo acoja la diversidad, sino que se beneficie activamente de ella. La educación inclusiva, en este sentido, se convierte tanto en un principio rector como en un proceso dinámico que apoya el desarrollo nacional a largo plazo.

CONCLUSIÓN

El desarrollo de una educación inclusiva y sostenible en Indonesia demuestra tanto un progreso significativo como desafíos persistentes. Durante las últimas dos décadas, las políticas nacionales han enfatizado cada vez más el acceso equitativo, el reconocimiento de la diversidad de los alumnos y la inclusión social, alineándose con las agendas educativas globales que promueven la educación inclusiva como base para sociedades equitativas y resilientes (UNESCO, 2020). Sin embargo, la experiencia indonesia muestra que los compromisos de las políticas por sí solos son insuficientes para garantizar una implementación efectiva. El éxito de la educación inclusiva está configurado por la capacidad institucional, la preparación docente, las estructuras de gobernanza y las actitudes sociales prevalecientes hacia la diversidad.

Este capítulo resalta que la educación inclusiva debe entenderse como una reforma sistémica y no como una iniciativa especializada. Una implementación efectiva requiere esfuerzos coordinados en el diseño curricular, la formación docente, la asignación de recursos, los sistemas de monitoreo y el compromiso comunitario. En el sistema de gobierno descentralizado de Indonesia, la autonomía local permite a las regiones adaptar las estrategias educativas a los contextos locales, aunque también contribuye a las disparidades en la implementación. Mientras que las escuelas en regiones con buenos recursos a menudo demuestran prácticas inclusivas más sólidas, aquellas en áreas remotas o desfavorecidas continúan enfrentando limitaciones significativas, lo que subraya la necesidad de una inversión específica y una coordinación nacional más fuerte.

La capacidad docente surge como un factor crítico para traducir la política en la práctica del aula. Aunque muchos educadores apoyan los principios inclusivos, a menudo se sienten insuficientemente preparados para implementarlos de manera efectiva (Forlin & Chambers, 2011). Por lo tanto, el fortalecimiento de la formación docente, la expansión del desarrollo profesional y el fomento de comunidades profesionales colaborativas son esenciales. Además, las actitudes sociales más amplias hacia la diversidad influyen significativamente en los resultados de la educación inclusiva, resaltando la importancia del compromiso comunitario y las iniciativas de concienciación.

La educación inclusiva también contribuye al desarrollo sostenible mediante la expansión del capital humano, la reducción de la desigualdad y la promoción de la cohesión social (OECD, 2023). Respaldada por la innovación tecnológica y un compromiso político sostenido, la educación inclusiva puede convertirse en una vía clave hacia un sistema educativo más equitativo, resiliente y sostenible en Indonesia.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Efendi, M., Pradipta, R. F., Dewantoro, D. A., Ummah, U. S., Edivanto, E., & Yasin, M. H. M. (2022). Inclusive education for students with special needs at Indonesian public schools. *International Journal of Instruction, 15*(2), 967–980.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education, 41*(4), 495–510. https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625071

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32.

Kaplan, I., & Lewis, I. (2019). *Promoting inclusive teacher education policy.* UNESCO Bangkok.

Lara-Hernandez, J. A. (2025). From segregation to inclusion: Children's engagement in urban public spaces. *Cities & Health, 9*(6), 1035–1051.

Mitra, S. (2018). *Disability, health and human development*. Palgrave Macmillan.

Novrizal, N., & Manaf, S. (2024). The policy of inclusive education in Indonesia. *MIER Journal, 2*(1).

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing.

Save the Children. (2016). *Inclusive education: What, why, and how – A handbook for program implementers*. Save the Children International.

Slee, R. (2023). Inclusive education and the politics of recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 559–573. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2049794

Suhendri. (2020). The challenges of inclusive education in Indonesia. *Journal of Research in Business, Economics, and Education, 2*(5).

Sunardi, Yusuf, M., Gunarhadi, Priyono, & Yeager, J. L. (2011). The implementation of inclusive education for students with special needs in Indonesia. *Excellence in Higher Education, 2*(1), 1–10.

Supriyanto, D. (2019). Teachers' attitudes toward inclusive education: A literature review. *Indonesian Journal of Disability Studies, 6*(1), 29–37.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. UNESCO-IBE.

UNESCO. (2021). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2023). *Every learner matters: Disability inclusion and gender equality in education.* UNESCO.

Watkins, A., Donnelly, V., Hughes, G., & Lecheval, A. (Eds.). (2024). *Reflections on the journey towards inclusion in education in European countries*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education / UNESCO.

World Bank. (2020). *Inclusive education resource guide: Ensuring inclusion and equity in education.* World Bank.

PEDAGOGÍAS DIGITALES EN ESTUDIOS RELIGIOSOS: Puente entre la innovación y los Desafíos de Infraestructura en Zambia

Mulima Owen[1]
owen.mlima@nkrumah.edu.zm
Departamento de Educación en Estudios Religiosos
Kwame Nkrumah University, Kabwe, Zambia
Investigador visitante, Central China
Normal University, Wuhan, China
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2105-4038

RESUMEN

(1) En contextos con limitaciones de recursos, la integración de las pedagogías digitales en la formación docente aún está insuficientemente explorada, especialmente en disciplinas como los Estudios Religiosos. Este estudio de caso investiga la adopción de herramientas digitales en la formación de profesores de Educación Religiosa en la Kwame Nkrumah University en Zambia, considerando tanto sus beneficios como sus limitaciones. (2) Se examina de qué manera herramientas como PowerPoint, Moodle, Zoom, Microsoft Teams, WhatsApp y aplicaciones de IA reconfiguran las prácticas pedagógicas, el compromiso de

1 Mulima Owen es conferenciante en Educación en Estudios Religiosos en Kwame Nkrumah University, Kabwe, Zambia, e investigador visitante en Central China Normal University, Wuhan, China. Sus intereses de investigación incluyen la intersección entre religión, educación y tecnología digital. Ha publicado varios artículos sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación religiosa y ha brindado consultoría para instituciones locales en Zambia sobre desarrollo curricular e innovación pedagógica.

los estudiantes y las dinámicas de infraestructura dentro de un currículo no confesional, que resulta adecuado para comprender fenómenos educativos dentro de su contexto real. (3) Empleando un diseño de estudio de caso cualitativo, los datos se recolectaron durante 24 meses a través de observaciones en el aula, entrevistas semiestructuradas con 83 participantes y el análisis de artefactos de enseñanza digital. (4) El análisis temático identificó patrones y desafíos clave: revelan un cambio desde los métodos basados en clases magistrales hacia enfoques interactivos y centrados en el estudiante. Sin embargo, la electricidad poco confiable, la conectividad limitada y el acceso desigual a los dispositivos impiden una implementación constante. (5) Se recomienda la adopción del marco de Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) para guiar una integración tecnológica sistemática y sensible al contexto en la educación religiosa.

Palabras clave: Pedagogías digitales; Estudios religiosos; Formación docente; Desafíos pedagógicos

INTRODUCCIÓN

La transformación digital de la educación se ha convertido en un imperativo global, reconfigurando la pedagogía a través de disciplinas y contextos. En la educación, y particularmente en los Estudios Religiosos, este cambio presenta tanto oportunidades como desafíos distintivos. Si bien las herramientas digitales han sido ampliamente adoptadas y aplicadas en las ciencias naturales, su integración en la educación, especialmente en entornos con limitaciones de recursos como el África subsahariana, permanece poco explorada (De Luca et al., 2024). Esta brecha es especialmente pronunciada en la formación docente, donde preparar a los educadores para navegar en aulas mediadas tecnológicamente es esencial para el desarrollo educativo sostenible (Kazakova, 2020).

Zambia, al igual que muchos países del Sur Global, enfrenta desafíos sistémicos en la adopción de pedagogías digitales. Estos incluyen infraestructura limitada, acceso desigual a internet y

niveles variables de alfabetización digital entre los educadores (Chubinska & Petryshyn, 2024). Tales barreras se magnifican en las disciplinas de humanidades y ciencias sociales, donde los métodos de enseñanza tradicionales siguen siendo dominantes. Los Estudios Religiosos son una disciplina que involucra la cultura, la ética y el pensamiento crítico. Sin embargo, el potencial de las herramientas digitales para enriquecer el compromiso de los estudiantes, fomentar conexiones interdisciplinarias y ampliar el acceso al conocimiento en este campo es considerable (Stepanchuk & Kirillova, 2024).

Este estudio examina la integración de las pedagogías digitales en la formación de profesores de Educación Religiosa en la Kwame Nkrumah University en Zambia. La investigación aborda tres preguntas centrales: (1) ¿Cómo transforman las herramientas digitales las prácticas pedagógicas en un currículo de Estudios Religiosos no confesional? (2) ¿Qué desafíos infraestructurales e institucionales obstaculizan la adopción constante de estas herramientas? (3) ¿Cómo puede la capacitación en alfabetización digital contextualizada cerrar las brechas en la competencia tecnológica entre los educadores? Al examinar estas preguntas, el estudio contribuye al discurso más amplio sobre la transformación digital en la formación docente. Las transformaciones digitales están tomando forma en diversos campos, incluyendo las humanidades y las ciencias sociales en el Sur Global (Aleksieva, 2025).

FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La importancia de este estudio radica en su doble enfoque en la innovación y la viabilidad de la implementación. Si bien investigaciones previas han articulado los beneficios teóricos de las pedagogías digitales, pocos estudios ofrecen perspectivas empíricas sobre su implementación en entornos de escasos recursos (Maasen & Poschinger, 2024). Este estudio de caso aborda esa brecha proporcionando un análisis fundamentado sobre cómo las herramientas digitales son adoptadas, adaptadas

y cuestionadas en la formación docente de Zambia. Además, propone la integración de pedagogías digitales que tengan en cuenta las limitaciones locales, garantizando que los desarrollos tecnológicos no profundicen las desigualdades existentes (Oliveira & De Souza, 2022).

Existe actualmente un cuerpo sustancial de literatura sobre el potencial de las tecnologías digitales para transformar la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Sin embargo, gran parte de esta producción académica se origina en instituciones con abundantes recursos en el Norte Global, donde la conectividad a internet es confiable y el financiamiento institucional para la tecnología educativa y el soporte técnico sostenido se dan en gran medida por sentados (Selwyn, 2016).

El resultado es un cuerpo de conocimiento que, aunque teóricamente rico, a menudo no logra abordar las realidades materiales de las universidades en el África subsahariana, donde las brechas de infraestructura, el suministro eléctrico inconsistente y el acceso limitado a dispositivos siguen siendo barreras persistentes para una integración digital significativa (Ng'ambi et al., 2016). Este estudio se justifica, por tanto, por la necesidad de producir conocimiento académico que esté arraigado y responda a las condiciones específicas bajo las cuales operan los formadores de docentes en Zambia.

El enfoque en los Estudios Religiosos como disciplina añade una capa adicional de justificación. La formación docente en las humanidades y ciencias sociales ha recibido comparativamente menos atención en la literatura sobre pedagogía digital que campos como la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Czerniewicz & Brown, 2013). Los Estudios Religiosos, en particular, ocupan una posición única porque se relacionan con textos, tradiciones y sistemas de creencias que son profundamente personales y están culturalmente arraigados. La cuestión de cómo las herramientas digitales median la enseñanza y el aprendizaje de tales contenidos no es meramente técnica, sino también epistemológica. Comprender si las plataformas digitales reconfiguran las formas

en que los estudiantes de profesorado encuentran textos sagrados, o se involucran con diversas perspectivas religiosas o desarrollan un pensamiento teológico crítico, y cómo lo hacen, es un asunto de genuina importancia académica.

Desde el punto de vista de las políticas, esta investigación responde al compromiso declarado del gobierno de Zambia de integrar las tecnologías de la información y la comunicación en todos los niveles de educación. Los marcos nacionales han enfatizado repetidamente el papel de las TIC en la mejora de la calidad educativa y la ampliación del acceso (Ministerio de Educación, 2011). Sin embargo, persiste una desconexión notable entre la ambición de las políticas y la realidad del aula.

Se espera que las instituciones de formación docente produzcan graduados que sean digitalmente competentes, pero las estructuras de apoyo necesarias para lograr este resultado a menudo están ausentes o distribuidas de manera desigual. Este estudio interroga esa desconexión al examinar qué sucede realmente cuando las pedagogías digitales se introducen en un programa que puede carecer de la gama completa de recursos asumida por los documentos de política pública.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La integración de las tecnologías digitales en la educación ha sido ampliamente estudiada; sin embargo, su aplicación en diversas disciplinas, particularmente en los Estudios Religiosos, sigue siendo limitada, especialmente en el África subsahariana. La investigación existente enfatiza el potencial transformador de las pedagogías digitales para mejorar el compromiso de los estudiantes y permitir el aprendizaje colaborativo (Iantorno, 2014), pero el enfoque se ha centrado predominantemente en los campos STEM, dejando una brecha en la comprensión de cómo estas herramientas pueden adaptarse para disciplinas donde el pensamiento crítico y la contextualización cultural son fundamentales (Suleimanova et al., 2020).

En Zambia, la adopción de pedagogías digitales en la formación docente se encuentra todavía en una etapa temprana. Mulima y Simuchimba (2022) destacan el valor de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar las prácticas pedagógicas, aunque también revelan desafíos sistémicos, incluyendo una infraestructura limitada y una alfabetización digital desigual entre los educadores. Herramientas como WhatsApp y Google Classroom se han utilizado para extender el aprendizaje más allá de las aulas físicas, pero su efectividad se ve frecuentemente obstaculizada por el acceso a internet poco confiable y un apoyo institucional inadecuado (Zulu et al., 2025). Estos hallazgos resuenan con críticas más amplias sobre la integración tecnológica en el África subsahariana, donde los déficits de infraestructura y la resistencia pedagógica frecuentemente impiden una implementación sostenible (Adegoke, 2022).

El discurso sobre las pedagogías digitales en los Estudios Religiosos se complica aún más por el carácter no confesional de la asignatura en Zambia, lo que exige un equilibrio entre la sensibilidad cultural y la innovación tecnológica. Thelma et al. (2024) subrayan la necesidad de pedagogías que respeten las diversas creencias religiosas mientras aprovechan las herramientas digitales para fomentar un compromiso crítico. Esto se alinea con tendencias más amplias en las humanidades digitales, donde los académicos abogan por herramientas que apoyen el análisis textual y el diálogo interdisciplinario sin comprometer la integridad cultural (Hutchings, 2015).

Los programas de formación docente en la región han comenzado a abordar estos desafíos, aunque de manera desigual. Van Wyk (2021) demuestra que, si bien algunos educadores se muestran entusiastas con las herramientas digitales, otros carecen de la formación pedagógica para integrarlas de manera efectiva. Esta disparidad es especialmente aguda en entornos de educación a distancia, donde la ausencia de interacción cara a cara requiere una alfabetización digital robusta tanto en instructores como en estudiantes (Fakinlede, 2012).

El papel de la IA y otras tecnologías avanzadas en la Educación de los Estudios Religiosos es un área de interés emergente. Hennessy et al. (2016) muestran cómo las herramientas asistidas por IA pueden personalizar los materiales de aprendizaje, aunque su adopción sigue estando limitada por las restricciones de recursos. Del mismo modo, plataformas como Moodle y Microsoft Teams ofrecen entornos estructurados para el aprendizaje colaborativo, pero su utilidad a menudo se ve socavada por dificultades técnicas y una baja competencia de los usuarios (Kaziya, 2025).

Los estudios comparativos de otros contextos del Sur Global ofrecen perspectivas valiosas. En Kenia, las intervenciones de TIC basadas en la comunidad han mostrado resultados prometedores para cerrar las brechas digitales, pero su escalabilidad depende de una inversión sostenida y programas de capacitación localizados (Ruhiu, 2016). La investigación de Nigeria resalta la importancia de las evaluaciones de preparación para el *e-learning* al adaptar las pedagogías digitales a necesidades educativas específicas (Obi et al., 2018). Estos estudios subrayan colectivamente la necesidad de marcos de trabajo sensibles al contexto que prioricen tanto la innovación como la equidad en la educación.

Una vertiente creciente de la producción académica ha comenzado a interrogar los supuestos que sustentan gran parte del entusiasmo que rodea a la tecnología educativa en los países en desarrollo. Selwyn (2023) advierte contra lo que describe como una tendencia persistente a tratar las herramientas digitales como soluciones en busca de problemas, argumentando que una integración significativa requiere una atención sostenida a las condiciones sociales, políticas y económicas que dan forma a cómo se utilizan realmente las tecnologías en la práctica.

Esta crítica es particularmente relevante para el contexto de Zambia, donde los documentos de política pública invocan frecuentemente el lenguaje de la transformación digital sin abordar adecuadamente las condiciones materiales que harían posible dicha transformación. La brecha entre la retórica de las políticas y la realidad institucional vivida no es exclusiva de Zambia, pero

adquiere una urgencia particular en entornos donde las demandas competitivas sobre los limitados recursos públicos significan que los presupuestos tecnológicos suelen ser los primeros en reducirse durante periodos de restricción fiscal (Ministerio de Educación, 2022).

Dentro del dominio específico de los Estudios Religiosos, la literatura revela una tensión continua entre las posibilidades de las herramientas digitales y los valores pedagógicos que tradicionalmente han definido la disciplina. Los Estudios Religiosos, tal como se practican en las universidades de Zambia, están arraigados en tradiciones hermenéuticas y dialógicas que privilegian la lectura atenta, la discusión interpretativa y el cultivo de la empatía a través de las líneas de diferencia religiosa (Simuchimba, 2001).

La cuestión de si las plataformas digitales pueden apoyar adecuadamente este tipo de prácticas intelectuales y relacionales está lejos de resolverse. Algunos académicos argumentan que los foros de discusión y las herramientas de anotación colaborativa crean nuevos espacios para el diálogo interreligioso que serían difíciles de lograr en entornos de aula convencionales (Illman & Sjö, 2015). Otros temen que la naturaleza de la interacción digital mediada por pantallas reduzca la riqueza de los encuentros cara a cara, particularmente cuando la materia de estudio involucra cuestiones sensibles de creencia, identidad y pertenencia (Campbell & Tsuria, 2021).

El papel del formador de docentes en la mediación de esta tensión merece una atención más cercana de la que ha recibido en la literatura. La investigación sobre el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (comúnmente denominado TPACK) ha establecido que la integración tecnológica efectiva no depende únicamente de la habilidad técnica, sino de la capacidad de entrelazar la experiencia en el contenido, el razonamiento pedagógico y la competencia tecnológica de maneras que respondan a contextos de enseñanza específicos (Mishra & Koehler, 2006).

Sin embargo, los estudios que aplican el marco TPACK en la formación docente del África subsahariana siguen siendo relativamente escasos, y los existentes tienden a centrarse en las ciencias y las matemáticas más que en las humanidades (Baran et al., 2019). Esto deja un punto ciego notable en nuestra comprensión de cómo los formadores de docentes en disciplinas como los Estudios Religiosos desarrollan la base de conocimiento integrada necesaria para utilizar las herramientas digitales de maneras pedagógicamente significativas.

La cuestión de la preparación de los estudiantes es igualmente importante. Las investigaciones realizadas en universidades del sur de África sugieren que, si bien los estudiantes de profesorado suelen ser usuarios entusiastas de las redes sociales y las plataformas de mensajería en sus vidas personales, esta familiaridad no se traduce automáticamente en alfabetización digital académica (Chaka, 2020). La capacidad de usar WhatsApp para la comunicación social, por ejemplo, es muy diferente de la capacidad de participar en una discusión en línea estructurada sobre teología comparada o de evaluar críticamente fuentes digitales de información religiosa. Esta distinción entre los usos sociales y académicos de la tecnología se pasa por alto con frecuencia en la planificación institucional, lo que lleva a una sobreestimación de la preparación de los estudiantes para el aprendizaje mediado digitalmente (Henderson et al., 2017).

El problema del idioma complica aún más la adopción de la pedagogía digital en el contexto de Zambia. Gran parte de la tecnología educativa disponible, incluidos los sistemas de gestión del aprendizaje, los libros de texto digitales y los recursos educativos abiertos, está diseñada principalmente para usuarios de habla inglesa. Aunque el inglés es el medio oficial de instrucción en las universidades de Zambia, muchos estudiantes de profesorado se sienten más cómodos abordando ideas complejas en idiomas locales como el bemba, nyanja o tonga. El sesgo monolingüe de la mayoría de las plataformas digitales puede, por lo tanto, crear una barrera adicional para el compromiso significativo, particularmente en una disciplina como los Estudios Religiosos, donde

la comprensión matizada de conceptos culturalmente arraigados es esencial (Banda, 2022). Académicos que trabajan en pedagogías digitales multilingües han pedido una mayor inversión en contenido digital producido localmente que refleje la diversidad lingüística de los entornos de aprendizaje africanos (Makalela & White, 2021).

La literatura señala la importancia del liderazgo institucional en la configuración de las condiciones para una integración digital exitosa. Estudios realizados en contextos comparables han encontrado que las universidades donde la alta dirección defiende activamente el aprendizaje mejorado por tecnología asignan recursos dedicados y crea entornos de políticas de apoyo, y por tanto tienden a lograr resultados más sostenibles que aquellas donde la integración digital se deja a la iniciativa de los profesores individuales (Tondeur et al., 2019).

En Zambia, el grado en que el liderazgo institucional en las universidades de formación docente se ha involucrado con estas cuestiones varía considerablemente, y esta variación en sí misma constituye un área importante para la investigación empírica. Sin estructuras institucionales de apoyo, es probable que incluso los formadores de docentes más motivados vean sus esfuerzos limitados por barreras sistémicas que el entusiasmo individual por sí solo no puede superar (Tondeur et al., 2019).

Esta investigación diverge de estudios previos al ofrecer un análisis granular de la adopción de herramientas digitales en un currículo de Estudios Religiosos no confesional. Este es un dominio ampliamente ignorado en la literatura existente. Al situar sus hallazgos dentro del contexto específico de la formación docente en Zambia, el estudio contribuye con un marco que equilibra las mejores prácticas globales con las realidades locales, abordando las brechas dejadas por trabajos anteriores que sobre enfatizaron la tecnología o descuidaron la adaptación pedagógica.

MÉTODOS

Este estudio emplea un diseño de estudio de caso cualitativo para examinar la integración de las pedagogías digitales en la formación de profesores de Estudios Religiosos en la Kwame Nkrumah University en Zambia. El enfoque metodológico se basa en marcos establecidos para investigar la adopción de tecnología en contextos educativos (Merriam, 1985), mientras se adapta a las limitaciones y oportunidades específicas del panorama de la educación superior en Zambia.

La elección de un diseño de estudio de caso cualitativo fue deliberada y se fundamentó en la naturaleza del problema de investigación. La metodología de estudio de caso es particularmente adecuada para explorar fenómenos dentro de sus contextos de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son inmediatamente claros (Yin, 2018). En este caso, el fenómeno de la integración de la pedagogía digital no puede separarse significativamente de la cultura institucional, la disponibilidad de recursos y el entorno de políticas que dan forma a cómo los formadores de docentes y los estudiantes de profesorado se involucran con la tecnología. Por lo tanto, se prefirió una orientación cualitativa sobre las alternativas cuantitativas porque el estudio buscaba comprender no meramente si se estaban utilizando herramientas digitales, sino cómo eran experimentadas, interpretadas y negociadas por los participantes dentro del programa de formación docente.

La Kwame Nkrumah University fue seleccionada como el sitio de investigación mediante un muestreo intencional. La institución ofrece un programa dedicado a la Educación en Estudios Religiosos y ha experimentado desarrollos infraestructurales recientes destinados a apoyar el aprendizaje mejorado por tecnología. Estas características la convirtieron en un sitio adecuado para investigar tanto las posibilidades como las tensiones que acompañan a la integración digital en una disciplina que a menudo se percibe como arraigada en enfoques pedagógicos tradicionales. La selección de una sola institución permitió una exploración profunda de las

dinámicas contextuales que un diseño de múltiples sitios habría sacrificado en favor de la amplitud (Stake, 1995).

1. Diseño de investigación y selección de participantes

El diseño de estudio de caso cualitativo se justifica sobre la base de que permite un examen profundo y situacionalmente contextualizado de cómo se implementan las pedagogías digitales dentro de un entorno institucional y disciplinar específico. Debido a que la integración de la tecnología en la formación de profesores de Estudios Religiosos en la Kwame Nkrumah University está moldeada por la infraestructura local, las normas culturales y las tradiciones pedagógicas, un enfoque de estudio de caso permite al investigador capturar la riqueza y complejidad de estos factores que se entrelazan de formas que los métodos más amplios basados en encuestas no permitirían fácilmente (Merriam, 1985).

Sin embargo, algunas limitaciones merecen ser reconocidas. El enfoque en una sola universidad, si bien permite profundidad analítica, restringe la generalización de los hallazgos a otras universidades en Zambia o a contextos nacionales. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional como estudiantes de profesorado de Estudios Religiosos que consintieron voluntariamente al estudio. El muestreo intencional, aunque adecuado para asegurar una representación diversa, introduce un grado de sesgo de selección, ya que los participantes que consintieron pueden haber tenido opiniones más firmes sobre la tecnología que sus pares. Además, la afiliación del investigador con la universidad y el departamento pudo haber influido en el comportamiento de los participantes, una limitación bien documentada en la investigación cualitativa, mitigada aquí mediante el diario reflexivo y la comprobación con los miembros, pero no eliminada por completo (Bassey, 1999).

Algunos investigadores adoptan una estrategia de des familiarización deliberada, abordando conscientemente entornos familiares como si los encontraran por primera vez. Esto implica cuestionar prácticas rutinarias y normas institucionales que

un forastero interrogaría de forma natural, pero que un interno podría pasar por alto. Ninguna estrategia única elimina por completo la influencia del investigador, y sería intelectualmente deshonesto afirmar lo contrario. El objetivo no es la eliminación de la subjetividad sino su gestión disciplinada, de modo que los hallazgos reflejen las realidades de los participantes en lugar de las lealtades institucionales del investigador (Schofield, 2000).

Este estudio de caso se centró en estudiantes de profesorado de Estudios Religiosos de tercer y último año, cohortes posicionadas en la intersección de la preparación teórica y la aplicación práctica en el aula. Esta estratificación reconoce la diversidad de la familiaridad tecnológica entre los docentes en formación en Zambia, donde las disparidades urbano-rurales influyen frecuentemente en la alfabetización digital (Ndoya & Asongu, 2024).

La recolección de datos ocurrió durante 24 meses, coincidiendo con las prácticas profesionales de los estudiantes. Esta dimensión longitudinal permitió la observación de cómo las pedagogías digitales evolucionaron desde las discusiones teóricas en las aulas universitarias hasta las prácticas aplicadas en el salón de clases. La naturaleza delimitada del estudio, centrándose en una institución y una disciplina, permitió profundidad en el análisis de los factores contextuales que configuran la integración tecnológica (Bassey, 1999).

2. Procedimientos de recolección de datos

Tres fuentes primarias de datos fundamentaron este estudio. Estas fueron: observaciones en el aula, entrevistas semiestructuradas y análisis de artefactos de enseñanza digital. Las observaciones en el aula siguieron un protocolo etnográfico, documentando tanto los usos planificados de la tecnología como las prácticas digitales emergentes durante las horas de contacto a través de diferentes módulos del curso. Las notas de campo capturaron interacciones técnicas, tales como la resolución de problemas de conectividad, junto con adaptaciones pedagógicas, por ejemplo, la modificación de discusiones para foros basados en WhatsApp.

Las entrevistas semiestructuradas con 83 participantes (78 estudiantes en formación, 4 conferenciantes y 1 jefe de Departamento) exploraron las percepciones sobre la efectividad de las herramientas digitales, las barreras para su adopción y las necesidades de capacitación. Las entrevistas se realizaron en tres fases: (a) al inicio, para establecer las experiencias tecnológicas de base, (b) a mitad de camino para evaluar las implementaciones en las prácticas profesionales y finalmente (c) para evaluar los impactos longitudinales. Este enfoque por fases reveló cómo se desarrolló la competencia digital a través de la experimentación iterativa en el aula (Harju et al., 2019).

Los artefactos de enseñanza digital (que comprenden 50 planes de lecciones, 78 recursos multimedia generados por estudiantes y políticas institucionales de *e-learning*) proporcionaron evidencia material de la integración tecnológica. Estos artefactos se analizaron no solo como productos finales, sino como documentos procesales que registraron la toma de decisiones sobre la selección y adaptación de herramientas. Por ejemplo, las anotaciones al margen en los planes de lecciones revelaron cómo los estudiantes en formación modificaron las actividades digitales en respuesta a las limitaciones de infraestructura (Bowen, 2009).

3. Marco analítico

El análisis temático siguió el enfoque de seis fases articulado por Braun y Clarke (2006). Los datos se generaron a través de un cuestionario semiestructurado compuesto por 12 ítems de respuesta abierta, completado por 83 participantes a través de Google Forms. Las respuestas se exportaron a Google Sheets para su organización y codificación manual. La codificación inicial se realizó de forma inductiva mediante un compromiso cercano con los datos brutos, con un refinamiento iterativo de categorías y temas a lo largo de lecturas repetidas.

La decisión de utilizar el análisis temático estuvo guiada por su flexibilidad como método que no está ligado a ningún compromiso teórico particular. Esto lo hizo adecuado para un estudio que

buscaba permanecer abierto a los propios marcos de referencia de los participantes sobre sus experiencias antes de aplicar lentes teóricas (Braun & Clarke, 2019).

Cada fase del análisis se trató como recursiva en lugar de lineal, lo que significa que la codificación y el desarrollo de temas implicaron un constante vaivén entre los extractos de datos individuales y el conjunto de datos más amplio. Este compromiso recursivo ayudó a asegurar que los temas generados no fueran meras descripciones superficiales, sino que capturaran patrones significativos en toda la gama de respuestas de los participantes. Para fortalecer el rigor analítico, los extractos codificados fueron revisados por un segundo lector en dos momentos del proceso, lo que permitió la discusión de desacuerdos interpretativos y el refinamiento de los límites de las categorías (Nowell et al., 2017).

El análisis estuvo informado teóricamente por el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) desarrollado por Mishra y Koehler (2006). El TPACK conceptualiza la integración tecnológica efectiva como la interacción dinámica del conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. En lugar de funcionar como categorías de codificación a priori, el TPACK informó la fase interpretativa del análisis, guiando el examen de cómo estos dominios se entrelazaban en los relatos de los participantes (Younas et al., 2023).

La codificación inicial generó 47 categorías discretas, que se consolidaron progresivamente en cinco temas generales: (1) estrategias de apropiación de herramientas, (2) pedagogía mediada por la infraestructura, (3) trayectorias de desarrollo de la alfabetización digital, (4) traducción cultural de contenidos religiosos y (5) limitaciones institucionales facilitadoras.

4. Consideraciones éticas y metodológicas

Se obtuvo la aprobación ética tanto de la universidad como de las escuelas colaboradoras. Los participantes proporcionaron su consentimiento informado con opciones explícitas respecto a la

anonimidad de los datos, lo cual es particularmente importante dada la naturaleza sensible de las discusiones religiosas. Se implementaron protocolos de seguridad digital para las interacciones en línea, incluyendo copias de seguridad cifradas de extremo a extremo de las discusiones de WhatsApp y el uso de seudónimos para todos los identificadores de los participantes (Proferes, 2020).

Las limitaciones metodológicas incluyeron la inevitable influencia del investigador durante las observaciones en el aula, mitigada mediante el uso de diarios reflexivos y la comprobación con los miembros. El enfoque en una sola institución, aunque permite profundidad analítica, requiere precaución al generalizar los hallazgos. Sin embargo, las descripciones detalladas (thick descriptions) proporcionadas permiten obtener perspectivas transferibles aplicables a contextos similares con limitaciones de recursos (Schofield, 2000). Los desafíos de infraestructura se convirtieron en sí mismos en puntos de datos, documentándose los cortes de energía y las fallas de conectividad como elementos constitutivos del panorama de la pedagogía digital, en lugar de meras interrupciones de las condiciones ideales.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los hallazgos revelan una compleja interacción entre la innovación digital y las limitaciones contextuales en la formación de profesores de Estudios Religiosos, destacando tanto cambios pedagógicos transformadores como barreras infraestructurales persistentes. Del análisis temático surgieron **cuatro dimensiones clave.**

1. Patrones de adopción de herramientas digitales

La adopción de herramientas digitales entre los estudiantes de profesorado reveló un espectro de estrategias de integración que van desde aplicaciones de utilidad básica hasta innovaciones pedagógicas transformadoras.

a. PowerPoint surgió como la herramienta utilizada con mayor consistencia, con un 89% de las lecciones observadas incorporando presentaciones de diapositivas. Sin embargo, un análisis más profundo mostró que su aplicación frecuentemente permanecía en un nivel superficial, sirviendo primordialmente como un reemplazo digital para las notas tradicionales en la pizarra en lugar de explotar su potencial interactivo (Balakrishnan, 2024). Los estudiantes que avanzaron más allá de este uso básico emplearon hipervínculos integrados para conectar conceptos religiosos con recursos multimedia, creando rutas de aprendizaje no lineales.

b. Moodle, el Sistema de Gestión del Aprendizaje designado por la universidad, presentó una paradoja para muchos. Si bien la política institucional obligaba a su uso para la impartición de cursos y discusiones en foros académicos, solo el 24 % de los estudiantes interactuaron de manera constante con el sistema más allá de las entregas obligatorias. Las entrevistas revelaron que esta disparidad se originaba en dos factores: (i) un desajuste entre la interfaz estructurada de la plataforma y los formatos de discusión fluida preferidos en los Estudios Religiosos, y (ii) barreras de acceso recurrentes derivadas del pago incompleto de las tasas de usuario estudiantiles o la conectividad a internet inestable (Mtebe, 2015).

c. Las herramientas de colaboración en tiempo real como Zoom y Microsoft Teams tuvieron una adopción selectiva pero estratégica, particularmente entre los estudiantes asignados a escuelas con infraestructura confiable. Estas plataformas permitieron lecciones virtuales, sesiones sincrónicas de retroalimentación entre pares sobre las prácticas docentes y la anotación colaborativa de textos religiosos a través de divisiones geográficas. Un caso notable involucró a un estudiante que organizó diálogos interreligiosos entre alumnos de secundaria de Zambia y Sudáfrica utilizando la función de salas de grupos (breakout rooms), demostrando cómo las herramientas digitales podrían expandir los límites de la educación religiosa más allá del aula (O' Dowd, 2020).

d. WhatsApp surgió como la plataforma adoptada de manera más orgánica por conferenciantes, estudiantes de profesorado y alumnos de escuelas secundarias. Todos los participantes la utilizaron para fines de aprendizaje tanto formales como informales. Sus bajos requerimientos de datos y funcionalidad asincrónica la hicieron resistente a las fluctuaciones de conectividad. Pedagógicamente, los estudiantes desarrollaron usos sofisticados más allá de la simple comunicación: creación de bases de datos compartidas de recursos, circulación de grabaciones de audio de tradiciones religiosas orales y realización de sesiones de microenseñanza a través de notas de voz. Esta innovación de base ilustró cómo los educadores en entornos con recursos limitados a menudo eluden los sistemas institucionales formales para aprovechar tecnologías accesibles (Enakrire & Kehinde, 2022).

f. Las aplicaciones de IA representaron la categoría de adopción más incipiente pero potencialmente disruptiva. Una minoría de estudiantes (17%) experimentó con herramientas como ChatGPT para generar estudios de caso de religión comparada o crear resúmenes multilingües de textos sagrados. Estos primeros adoptantes demostraron una alfabetización digital crítica al verificar los resultados de la IA con fuentes primarias y contextualizar el contenido generado por su relevancia en el aula de Zambia. Sin embargo, la integración generalizada de la IA enfrentó barreras significativas, incluyendo la limitada conciencia sobre las pautas de uso ético y las restricciones de hardware (Oyelere et al., 2022).

g. El análisis comparativo entre herramientas identificó cuatro perfiles de usuario distintos entre los estudiantes: (i) Tradicionalistas limitados (restringidos al PowerPoint básico debido a barreras de infraestructura o de confianza), (ii) Adaptadores pragmáticos (maximizando herramientas accesibles como WhatsApp para usos polifacéticos), (iii) Cumplidores del sistema (centrados en el uso obligatorio del LMS con una innovación mínima) e (iv) Innovadores

experimentales (pioneros en el uso de IA y herramientas de colaboración avanzadas a pesar de las limitaciones). Estos perfiles se correlacionaron fuertemente con la exposición digital previa, con estudiantes de entornos urbanos y mejor dotados de recursos poblando de manera desproporcionada la categoría de Innovador experimental (Gorski, 2005).

2. Cambios pedagógicos

La integración de las herramientas digitales precipitó una reconfiguración fundamental de las metodologías de enseñanza. Esto marcó un alejamiento de la instrucción tradicional basada en clases magistrales hacia enfoques más interactivos y centrados en el estudiante. Esta transformación fue más prominente en tres áreas: la reestructuración de la dinámica del aula, la evolución de la entrega de contenidos y la redefinición de las prácticas de evaluación.

a. **Las herramientas digitales permitieron una redistribución de la autoridad epistémica dentro de los entornos del aula.** Este cambio desplazó la práctica en el aula desde un discurso dominado por el instructor hacia la construcción colaborativa del conocimiento. Por ejemplo, los estudiantes en formación que utilizaron Microsoft Teams informaron haber diseñado lecciones donde los alumnos co-anotaban textos religiosos en tiempo real, con el instructor pasando de ser el único experto en el contenido a ser un facilitador del diálogo mediado digitalmente (Butarbutar et al., 2023).

   Los límites temporales de la instrucción también se expandieron más allá de las horas de aula física a través de discusiones mediadas por WhatsApp. Los estudiantes describieron cómo los alumnos continuaron debatiendo conceptos teológicos en grupos de mensajería, con los educadores planteando estratégicamente preguntas provocativas para mantener el compromiso. Este patrón de interacción asincrónica benefició particularmente a los estudiantes de tiempo parcial

que equilibran compromisos laborales, demostrando cómo las herramientas digitales pueden mejorar la inclusividad (Hadullo et al., 2018).

b. **La digitalización del contenido religioso necesitó adaptaciones pedagógicas para preservar los matices culturales y teológicos.** Los estudiantes en formación que emplearon PowerPoint avanzaron más allá de las diapositivas saturadas de texto para incorporar multimedia curada, como videos de ceremonias interreligiosas o mapas interactivos que rastrean patrones de la diáspora religiosa. Este enfoque multimodal atendió a diversas preferencias de aprendizaje manteniendo al mismo tiempo el rigor académico (Stein, 2007).

   La generación de contenido asistida por IA trajo consigo tanto oportunidades como desafíos. Algunos estudiantes utilizaron ChatGPT para crear escenarios de religión comparada, pero enfatizaron la importancia crítica de contextualizar los resultados para las aulas de Zambia. Un participante describió la modificación de guiones de diálogo generados por IA para reflejar las dinámicas interreligiosas locales, demostrando cómo las herramientas digitales requieren mediación pedagógica para lograr relevancia cultural (Gumrukcuoglu, 2025).

c. **Las herramientas digitales también permitieron un cambio desde las pruebas sumativas hacia la evaluación formativa basada en competencias**. Los estudiantes en formación implementaron sistemas de revisión por pares basados en Moodle para tareas de análisis de escrituras, donde los ciclos de retroalimentación iterativos reemplazaron la calificación única (Davis, 2019).

   Las notas de voz de WhatsApp surgieron como un medio de evaluación innovador, particularmente para evaluar las habilidades de interpretación oral que son centrales en

muchas tradiciones religiosas de Zambia. Estudiantes que anteriormente se mostraban vacilantes en las tareas escritas demostraron una mayor competencia al articular análisis religiosos a través de formatos hablados, resaltando cómo las herramientas digitales pueden validar modos no occidentales de transmisión del conocimiento (Odutola, 2021).

d. **La transición digital también expuso tensiones entre la innovación y la tradición.** Algunos estudiantes en formación describieron resistencia por parte de los profesores tutores durante sus prácticas profesionales, quienes percibían los métodos mediados por tecnología como un debilitamiento de la instrucción religiosa autoritativa. La navegación exitosa de esta tensión involucró modelos híbridos, tales como el uso de PowerPoint para mostrar textos sagrados mientras se mantenía la exégesis cara a cara, honrando así las pedagogías tradicionales al tiempo que se mejoraba la accesibilidad (Khovi et al., 2024).

3. Percepciones y compromiso de los estudiantes

Los estudiantes informaron consistentemente que las herramientas digitales ampliaron las oportunidades de compromiso con diversas perspectivas religiosas. Los grupos de discusión de WhatsApp fueron descritos como espacios de apoyo donde los estudiantes reticentes podían articular sus puntos de vista más libremente que en los seminarios presenciales (Philips, 2025).

El uso de recursos multimedia también transformó la relación de los estudiantes con el contenido religioso; los estudios de caso en video sobre prácticas religiosas globales ayudaron a cerrar la brecha entre los conceptos religiosos abstractos y la experiencia espiritual vivida (Jusoh y Jusoff, 2009). Sin embargo, algunos estudiantes expresaron su preocupación de que el contenido digital curado pudiera simplificar en exceso las complejas tradiciones religiosas, resaltando la necesidad de una alfabetización mediática crítica en la educación religiosa digital.

Si bien muchos estudiantes apreciaron la accesibilidad brindada por las herramientas digitales, otros articularon preocupaciones sobre la posible dilución del rigor académico. La portabilidad de los materiales de aprendizaje a través de Moodle y WhatsApp fue bien recibida, pero algunos lamentaron que esta conveniencia se produjera a costa de una lectura profunda y sostenida (Bilouk, 2025).

Una crítica recurrente se centró en la fragmentación de la atención en los entornos digitales, haciendo eco de debates más amplios sobre el impacto de las tecnologías digitales en las prácticas de aprendizaje contemplativo esenciales para los Estudios Religiosos (Shanks, 2020). En concreto, los estudiantes que utilizaron ChatGPT como asistencia para la investigación valoraron su eficiencia, pero enfatizaron la importancia de verificar los resultados con fuentes primarias, lo que sugiere formas emergentes de alfabetización religiosa digital donde los estudiantes navegan entre la eficiencia tecnológica y la integridad académica (Pariama, 2024).

El uso de herramientas digitales creó inadvertidamente nuevas formas de estratificación educativa. Los estudiantes de entornos urbanos con acceso confiable a internet en sus hogares demostraron un compromiso más seguro con las plataformas basadas en la nube, mientras que sus contrapartes rurales a menudo dependieron de la conectividad intermitente del campus. Esta disparidad se manifestó en los patrones de entrega de tareas, donde los estudiantes rurales solicitaron frecuentemente extensiones de los plazos debido a desafíos de infraestructura (Mukosa & Mweemba, 2019).

El estudio también reveló una dimensión lingüística en la participación digital: mientras que el inglés dominaba el discurso formal en el aula, los estudiantes recurrían frecuentemente a la alternancia de código (*code-switching*) hacia idiomas locales como el bemba y el nyanja en las discusiones de WhatsApp, enriqueciendo los debates académicos al incorporar conceptos religiosos indígenas, aunque esto también creó barreras de comprensión para algunos (Subair et al., 2024).

El análisis de los datos de huella digital de Moodle y WhatsApp proporcionó perspectivas cuantitativas para complementar las observaciones cualitativas. Los hallazgos clave incluyeron: a) un aumento del 72 % en las interacciones académicas fuera de horario tras la integración de WhatsApp, b) un compromiso un 43 % menor con el contenido basado en video entre los estudiantes rurales debido a los costos de los datos, y c) contribuciones sustantivas un 28 % mayores por parte de las estudiantes en los foros digitales en comparación con los seminarios físicos. Estas métricas confirmaron que, si bien las herramientas digitales ampliaron las oportunidades de participación, también introdujeron nuevas dimensiones de desigualdad que requieren intervenciones específicas.

4. Desafíos de infraestructura y acceso

La implementación de las pedagogías digitales encontró barreras infraestructurales significativas a través de tres dimensiones interconectadas: a) limitaciones de la infraestructura física, b) accesibilidad a los recursos digitales y c) desigualdades sistémicas en la distribución tecnológica.

a. **La columna vertebral tecnológica de la universidad resultó inadecuada para una implementación consistente de la pedagogía digital.** Las observaciones en el aula documentaron cortes de energía recurrentes de un promedio de cinco a ocho horas diarias, lo que interrumpió las lecciones mediadas por tecnología planificadas y forzó la reversión de último minuto a métodos analógicos (Gregory & Sovacool, 2019).

   Tales interrupciones comprometieron la calidad pedagógica y erosionaron la confianza de los educadores en las herramientas digitales, fomentando una mentalidad de contingencia donde la tecnología se volvió suplementaria en lugar de central.

   Solo el 48 % de las aulas tenían tomas de corriente dedicadas para los dispositivos de los estudiantes, y la ausencia de equipo de proyección en la mayoría de las salas de tutoría limitó las presentaciones multimedia efectivas, llevando a los

estudiantes en formación a recurrir a soluciones improvisadas, como reunir a los alumnos alrededor de una sola pantalla de computadora portátil (Ruggiero & Mong, 2015).

b. **La conectividad a internet surgió como la barrera más generalizada.** Las pruebas de velocidad revelaron velocidades de descarga promedio de 2.1 Mbps, muy por debajo del umbral de 5 Mbps recomendado para la transmisión de video educativo básico (Fox et al., 2012).

   Esta escasez de ancho de banda obligó a los estudiantes en formación a desarrollar soluciones creativas, como la descarga previa de materiales durante las horas de menor demanda o la compresión de imágenes de alta resolución para reducir el tamaño de los archivos.

   La carga financiera de los costos de datos afectó desproporcionadamente tanto a los formadores como a los estudiantes; la compra de 2GB de datos móviles consumía aproximadamente el 12 % del gasto mensual de un estudiante en formación, lo que hacía que el compromiso sostenido con las plataformas basadas en la nube fuera económicamente insostenible para muchos (Ikuja et al., 2025). Las analíticas de los grupos de WhatsApp revelaron una disminución del 47 % en las contribuciones de los estudiantes en formación rurales durante los finales de mes, cuando los presupuestos personales estaban más ajustados.

c. **El estudio descubrió marcadas disparidades en el acceso a dispositivos digitales personales.** Mientras que el 89 % de los estudiantes de origen urbano poseían teléfonos inteligentes, solo el 63 % de sus contrapartes rurales tenían un acceso comparable, siendo este último grupo más propenso a depender de dispositivos familiares compartidos o modelos obsoletos incompatibles con las aplicaciones educativas más recientes (Makunka, 2015).

> Esta brecha de hardware se tradujo directamente en la práctica pedagógica, ya que los estudiantes de origen rural tenían 2.3 veces más probabilidades de informar dificultades al implementar componentes digitales en sus lecciones. Los intentos institucionales por cerrar estas brechas a través de laboratorios de computación resultaron insuficientes, con una proporción observada de 18 estudiantes por computadora durante los picos de uso, y la ubicación centralizada de estos recursos creó mayores inequidades espaciales (Brown, 2006).

Ante estas limitaciones, los estudiantes en formación desarrollaron soluciones alternativas sensibles al contexto que combinaban enfoques digitales y analógicos. Las estrategias comunes incluyeron la transferencia de materiales a través de memorias USB cuando las cargas en la nube fallaban, la creación de repositorios digitales fuera de línea, el diseño de planes de lecciones paralelos con componentes digitales y no digitales intercambiables, y el establecimiento de protocolos para compartir dispositivos entre pares. Estas improvisaciones demostraron una resiliencia considerable, pero acarrearon costos pedagógicos ocultos, ya que la planificación constante de contingencias desvió tiempo y energía del compromiso profundo con el currículo (Abdillah et al., 2025).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio examina la integración de las pedagogías digitales en la formación de profesores de Estudios Religiosos en la Kwame Nkrumah University, Zambia, revelando tanto el potencial transformador como los desafíos sistémicos de la adopción tecnológica en contextos con limitaciones de recursos.

1. Los hallazgos demuestran que las herramientas digitales pueden facilitar un cambio de la instrucción tradicional basada en clases magistrales hacia enfoques más interactivos y centrados en el estudiante, particularmente cuando se alinean con las necesidades pedagógicas locales. Sin embargo,

las barreras infraestructurales y los niveles desiguales de alfabetización digital influyen significativamente en la sostenibilidad de estas innovaciones.

2. Los patrones de adopción de herramientas identificados en este estudio desafían los modelos convencionales de adopción tecnológica que asumen una progresión lineal de herramientas básicas a avanzadas. En cambio, los hallazgos presentan un panorama más matizado de apropiación de herramientas impulsada por el contexto, moldeado por la confiabilidad de la infraestructura, la alineación pedagógica y la resonancia cultural (Musa, 2006). El dominio de WhatsApp, por ejemplo, refleja no meramente una preferencia por la simplicidad, sino una respuesta pragmática a las condiciones materiales de la educación superior en Zambia. Este hallazgo resuena con los enfoques de diseño participativo que priorizan las realidades vividas por los usuarios en la integración tecnológica (Cumbo & Selwyn, 2022).

3. Los cambios pedagógicos documentados aquí (del discurso dominado por el instructor a la construcción colaborativa del conocimiento, de la evaluación sumativa a la formativa, y de la entrega de contenido centrada en el texto a la multimodal) sugieren colectivamente que las herramientas digitales, cuando se integran reflexivamente, pueden catalizar una renovación pedagógica significativa incluso dentro de entornos limitados.

Las transformaciones más importantes ocurrieron allí donde la tecnología sirvió como facilitadora de principios pedagógicos en lugar de ser un fin en sí misma, facilitando la interacción, personalizando el aprendizaje y uniendo los espacios de educación formal e informal (Dunn & Kennedy, 2019). Esta distinción entre la pedagogía mejorada por la tecnología y la instrucción impulsada por la tecnología surge como un factor crítico en la integración digital sostenible.

4. Las percepciones de los estudiantes revelan las herramientas digitales como instrumentos capaces tanto de mejorar el alcance de la educación religiosa como de introducir inadvertidamente nuevas formas de exclusión. El surgimiento de nuevas jerarquías de participación, moldeadas por la brecha urbano-rural, el acceso a dispositivos y la asequibilidad de los datos, subraya la importancia de estrategias de implementación sensibles a la infraestructura. La dimensión lingüística, donde la alternancia de código hacia idiomas locales enriqueció las discusiones digitales, resalta aún más la necesidad de enfoques culturalmente receptivos que reconozcan las realidades multilingües de las aulas de Zambia.

5. Los desafíos de infraestructura identificados necesitan intervenciones a múltiples niveles. A nivel institucional, la priorización de la electrificación de los espacios de enseñanza y las soluciones locales de energía renovable podrían mitigar los problemas de confiabilidad eléctrica (Jennings, 2009). Las asociaciones con proveedores de telecomunicaciones como Airtel Zambia, MTN y Zamtel para establecer el acceso a contenido educativo con tarifa cero en todo el campus aliviarían las barreras del costo de los datos, siguiendo modelos implementados en otras universidades africanas, destacados por Taylor (2016).

Pedagógicamente, los hallazgos subrayan la necesidad de una formación en pedagogía digital que prepare a los docentes para maximizar los resultados de aprendizaje dentro de las limitaciones infraestructurales, incluyendo competencias en la creación de contenido fuera de línea, la planificación de lecciones adaptativa y el diseño de participación equitativa (Bratitsis, 2016).

Las barreras de infraestructura revelan una tensión fundamental en el discurso global de la educación digital: si bien la tecnología posee un potencial transformador, su realización depende de inversiones fundacionales que a menudo se pasan por alto en las discusiones sobre innovación pedagógica. Para la Educación en Estudios Religiosos en Zambia, la integración digital sostenible requerirá

un progreso paralelo tanto en la capacitación tecnológica como en el desarrollo de la infraestructura física (Tosuntas et al., 2019). Esta interdependencia sugiere que las iniciativas de pedagogía digital en contextos con recursos limitados deben adoptar marcos de planificación holísticos que aborden simultáneamente las dimensiones técnicas, espaciales y económicas.

Las experiencias en la Kwame Nkrumah University ilustran cómo las limitaciones de infraestructura no solo obstaculizan el uso de la tecnología; estas reconfiguran activamente las posibilidades pedagógicas, forzando a los educadores a una negociación constante entre las aspiraciones de innovación y las realidades materiales. Estos hallazgos desafían las narrativas deterministas de la transformación digital, posicionando la integración tecnológica, en cambio, como un proceso contingente profundamente incrustado en las condiciones locales (Crossley & Tikly, 2004).

6. El estudio contribuye al discurso más amplio sobre la pedagogía digital culturalmente receptiva al demostrar que los Estudios Religiosos, a menudo percibidos como resistentes a la disrupción digital, pueden servir como campo de prueba para una integración tecnológica culturalmente fundamentada y pedagógicamente sólida en las humanidades y las ciencias sociales (Hutchings, 2015).

Al documentar tanto los éxitos como las dificultades asociadas con la integración de la pedagogía digital, la investigación proporciona una imagen realista que puede informar el desarrollo curricular, la planificación institucional y las intervenciones financiadas por donantes. El marco propuesto para la integración está diseñado no como un plano universal, sino como una guía sensible al contexto que otras instituciones en entornos similares pueden adaptar a sus propias circunstancias (Amiel, 2013).

7. Este estudio contribuye a las conversaciones en curso sobre la equidad en la tecnología educativa. Existe un reconocimiento creciente entre los académicos de que la adopción acrítica de herramientas digitales puede reproducir e incluso ampliar

> las desigualdades existentes, particularmente cuando las herramientas se diseñan sin considerar la diversidad lingüística, cultural y económica de sus usuarios (Warschauer, 2004).

Al priorizar las voces y experiencias de los formadores de docentes y estudiantes de profesorado en la Kwame Nkrumah University, esta investigación se resiste a la tendencia de tratar la tecnología como intrínsecamente progresista. En cambio, cuestiona quién se beneficia, quién queda excluido y bajo qué condiciones las pedagogías digitales pueden servir a propósitos genuinamente transformadores en la formación de profesores de Estudios Religiosos.

8. El marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK), tal como lo articulan Mishra y Koehler (2006), ofrece una lente teórica robusta para guiar la integración de herramientas digitales en la instrucción de Estudios Religiosos en la Kwame Nkrumah University.

El TPACK parte de la premisa de que el uso efectivo de la tecnología en el aula no es simplemente una cuestión de habilidad técnica; más bien, requiere la intersección deliberada de tres dominios de conocimiento: conocimiento tecnológico, conocimiento pedagógico y conocimiento del contenido. En el contexto de los Estudios Religiosos, esto significa que los conferenciantes y estudiantes en formación no solo deben comprender cómo funcionan plataformas como Moodle, WhatsApp o las herramientas asistidas por IA, sino que también deben captar cómo estas herramientas pueden ser organizadas para atender las demandas pedagógicas distintivas de la disciplina, incluyendo el diálogo interreligioso, el razonamiento ético y la interpretación de textos sagrados a través de fronteras culturales.

La adopción del TPACK como un marco guía a nivel institucional fomentaría un alejamiento del uso de la tecnología ad hoc o superficial hacia un modelo más deliberado en el que las herramientas digitales se seleccionen y adapten en función de su alineación tanto con los objetivos pedagógicos como con los

requisitos de contenido específicos de los módulos de Estudios Religiosos. Tal enfoque también atraería la atención sobre los factores contextuales que median la integración tecnológica en entornos con limitaciones de recursos, incluyendo las limitaciones de infraestructura y los niveles variables de alfabetización digital entre el personal y los estudiantes (Younas et al., 2023).

En términos prácticos, integrar el TPACK dentro de los currículos de formación docente en la Kwame Nkrumah University proporcionaría a los educadores en formación un vocabulario estructurado y un marco reflexivo para evaluar cuándo, por qué y cómo desplegar recursos digitales de maneras que mejoren genuinamente el aprendizaje en lugar de simplemente digitalizar la práctica existente.

9. Las investigaciones futuras deberían explorar los impactos longitudinales de las pedagogías digitales en las prácticas de aula de los graduados de Estudios Religiosos, particularmente cómo navegan las limitaciones tecnológicas en diversos entornos escolares. Además, estudios comparativos entre diferentes disciplinas de las humanidades y las ciencias sociales podrían dilucidar patrones específicos de cada disciplina en la adopción de herramientas digitales. Este estudio sienta las bases para tales investigaciones al proporcionar una comprensión matizada de cómo se desarrollan las pedagogías digitales en entornos de educación superior de escasos recursos, ofreciendo perspectivas prácticas para los responsables de políticas y educadores que buscan fomentar una integración tecnológica sostenible y equitativa en Zambia y en el resto del Sur Global.

REFERENCIAS

Abdillah, S. M., Ode, M. A., & Yusuf, F. N. (2025). Student-centred learning in low-resource Asian ELT contexts: A Systematic Literature Review of Challenges and Strategies. *Journal of English Language Studies.*

Adegoke, O. O. (2022). ICT as an instructional tool for in-service teachers: Influence of classroom practice [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pretoria.

Aleksieva, L. (2025). Preparing Pre-service Teachers for the Digital Transformation of Education: Exploring University Teacher Educators' Views and Practical Strategies. *Education Sciences, 15*(4), 404. https://doi.org/10.3390/educsci15040404

Amiel, T. (2013). Identifying Barriers to the Remix of Translated Open Educational Resources. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 14*(1), 126-144.

Balakrishnan, C. R. (2024). Transformative Pedagogy: Harnessing AI Tools for Enhanced PowerPoint Creation in Educational Settings. *Journal of Applied Science, Engineering and Technology Management.*

Banda, F. (2022). Multilingualism and Digital Literacies in African Higher Education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 43*(8), 712-726.

Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2019). Investigating the Impact of Teacher Education Strategies on Preservice Teachers' TPACK. *British Journal of Educational Technology, 50*(1), 357-370.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bilouk, I. (2025). Towards Understanding New Digital-based Reading Practices in Higher Education Institutions. *The Journal of Studies in Language, Culture and Society,* 8(2).

Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Bratitsis, T. (2016). Contextualised educators' training: The case of digital storytelling. In Research on e-learning and ICT in education (pp. 301-315). Springer.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on Reflexive Thematic Analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, C. (2006). Gendered access to and uses of information and communication technologies (ICTs) in South Africa: Higher education experiences in the Western Cape. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 178-185). AACE.

Butarbutar, I., Sitorus, J., et al. (2023). Implementation of Educational Technology in the Development Area in Christian Religious Education in the Digital Age. *International Journal of Multidisciplinary Applied Business and Education Research,* 4(2). https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.02.07

Campbell, H. A., & Tsuria, R. (Eds.). (2021). *Digital religion: Understanding religious practice in digital media* (2nd ed.). Routledge.

Chaka, C. (2020). Higher Education Institutions and the Use of Online Instruction and Online Tools and Resources During the COVID-19 Outbreak. *International Journal of E-Learning and Distance Education, 35*(2), 1-20.

Chubinska, N., & Petryshyn, S. (2024). *The use of digital technologies in the process of teaching humanities in general secondary schools*. Academic Visions.

Crossley, M., & Tikly, L. (2004). Postcolonial Perspectives and Comparative and International Research in Education: A Critical Introduction. *Comparative Education*, 40(2), 147-156. https://doi.org/10.1080/0305006042000231329

Cumbo, B., & Selwyn, N. (2022). Using Participatory Design Approaches in Educational Research. *International Journal*

of Research & Method in Education, 45(1), 60-72. https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1902981

Czerniewicz, L., & Brown, C. (2013). The Habitus of Digital "strangers" in Higher Education. *British Journal of Educational Technology, 44*(1), 44-53.

Davis, L. (2019). Using Formative Assessments to form Christian Readers. *International Journal of Christianity & Education*, 23(1), 55-70. https://doi.org/10.1177/2056997118814013

De Luca, E. W., Fallucchi, F., Ghattas, B., et al. (2024). The Digital Transformation Processes for Supporting Digital Humanities Researchers in Text Analysis. *Journal of Documentation,* 80(2), 378-391. https://doi.org/10.1108/JD-07-2022-0143

Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in Higher Education: Motivations, Engagement and Academic Achievement. *Computers & Education*, 137, 104-113.

Enakrire, R. T., & Kehinde, F. J. (2022). WhatsApp application for teaching and learning in higher education institutions. *Library Hi Tech News, 39*(8), 1-5.

Fakinlede, C. O. (2012). Greater access to higher education through communication technologies in sub-Saharan Africa: E-learning readiness of distance education students in Nigeria [Master's thesis]. Athabasca University.

Fox, C., Waters, J., Fletcher, G., & Levin, D. (2012). *The broadband imperative: Recommendations to address K-12 education infrastructure needs.* State Educational Technology Directors Association.

Gorski, P. (2005). Education Equity and the Digital Divide. *AACE Review* (Formerly *AACE Journal*), 13(1), 3-45.

Gregory, J., & Sovacool, B. K. (2019). Rethinking the governance of energy poverty in sub-Saharan Africa: Reviewing three academic perspectives on electricity infrastructure investment. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 111, 344-354.

Gumrukcuoglu, S. (2025). *The pursuit of quality in higher religious education and artificial intelligence (A comparison of ChatGPT and DeepSeek)*. Van İlahiyat Dergisi.

Hadullo, K., Oboko, R., & Omwenga, E. (2018). Factors Affecting Asynchronous E-Learning Quality in Developing Countries' University Settings. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology,* 14(1), 152-163.

Harju, V., Koskinen, A., & Pehkonen, L. (2019). An exploration of longitudinal studies of digital learning. *Educational Research*, 61(2), 174 -195.

Henderson, M., Selwyn, N., & Aston, R. (2017). What works and why? Student perceptions of "useful" digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1567-1579.

Hennessy, S., Habler, B., et al. (2016). Using Digital Technology and School-based Professional Development to Leverage Interactive Classroom Teaching in Zambia. *Youth & Society Journal.*

Hutchings, T. (2015). Digital humanities and the study of religion. In *Digital humanities and the study of religion*. Academia.

Iantorno, L. A. (2014). Introducing digital humanities pedagogy. *CEA Critic,* 76(2), 140-146.

Illman, R., & Sjö, S. (2015). Facebook as a Site for Inter-Religious Encounters: A case study from Finland. *Journal of Contemporary Religion, 30*(3), 383-398.

Ikuja, F. S., Amour, I. S., & Abdalla, A. T. (2025). Affordability and usability of digital learning resources in higher education. *Tanzania Journal of Engineering and Technology*.

Jennings, P. (2009). New directions in renewable energy education. *Renewable Energy*, 34(2), 435-439.

Jusoh, W. N. H. W., & Jusoff, K. (2009). Using multimedia in teaching Islamic studies. *Journal of Media and Communication Studies*, 1(5), 86-94.

Kazakova, E. I. (2020). Digital transformation of pedagogical education. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 1, 8 -14.

Kaziya, K. (2025). *A systematic review of technology integration in mathematics education: Perspectives from rural Zambia in Kalomo District*. ResearchGate.

Khovi, N. N., Alfaridli, M. A., et al. (2024). Modernization of Islamic Education Curriculum: Balancing tradition and innovation for future generations. In *Third International Conference on Education, Society and Humanity*, 2 (2).

Makalela, L., & White, G. (Eds.). (2021). *Rethinking language use in digital Africa: Technology and communication in Sub-Saharan Africa.* Multilingual Matters.

Makunka, H. K. (2015). The utilisation of information and communication technologies by distance education students and lecturers at the University of Zambia [Unpublished master's thesis]. The University of Zambia.

Maasen, S., & Poschinger, F. (2024). *The digital transformation: Humanities and entrepreneurship*. Edward Elgar. https://doi.org/10.4337/9781035331864.00008

Merriam, S. B. (1985). The Case Study in Educational Research: A Review of Selected Literature. *The Journal of Educational Thought*, 19(3), 204-217.

Ministry of Education. (2011). *National Implementation Framework III: 2011-2015.* Government of the Republic of Zambia.

Ministry of Education. (2022). *Education Strategic Plan 2022-2026.* Government of the Republic of Zambia.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Mtebe, J. (2015). Learning Management System Success: Increasing Learning Management System Usage in Higher Education in Sub-Saharan Africa. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology,* 11(2), 51-64.

Mukosa, F., & Mweemba, B. (2019). *The digital divide hindering e-learning in Zambia.* ResearchGate.

Mulima, O., & Simuchimba, M. (2022). Perceptions of Teachers and Learners on the Use of ICTs in Religious Education in Zambia: A Case of Selected Secondary Schools in Kabwe District. *Zambian Journal of Open and Continuing Education.*

Musa, P. F. (2006). Making a case for modifying the technology acceptance model to account for limited accessibility in developing countries. *Information Technology for Development,* 12(3), 213-224.

Ndoya, H., & Asongu, S. A. (2024). Digital Divide, Globalisation and Income Inequality in Sub-Saharan African Countries: Analysing Cross-Country Heterogeneity. *Social Responsibility Journal*, 20(3), 545-564.

Ng'ambi, D., Brown, C., Bozalek, V., Gachago, D., & Wood, D. (2016). Technology-Enhanced Teaching and Learning in South African Higher Education: A Rearview of a 20-year Journey. *British Journal of Educational Technology, 47*(5), 843-858.

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods, 16*(1), 1-13.

Obi, I. E., Charles-Okoli, A. N., Agunwa, C. C., et al. (2018). E-learning Readiness from Perspectives of Medical Students: A Survey in Nigeria. *Nigerian Journal of Clinical Practice,* 21(3), 293-300.

O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching,* 53(4), 477- 490.

Odutola, K. (2021). Orality, Media, and Information Technology. In *The Palgrave handbook of African oral traditions and digital humanities* (pp. 779 -796). Palgrave Macmillan.

Oliveira, K. K. S., & De Souza, R. A. C. (2022). Digital transformation towards education 4.0. *Informatics in Education*, 21(2), 283-309.

Oyelere, S. S., Sanusi, I. T., Agbo, F. J., et al. (2022). Artificial intelligence in African schools: Towards a contextualised approach. In *2022 IEEE Global Engineering Education Conference* (GEECON) (pp. 1- 6). IEEE.

Pariama, L. S. (2024). Integrating digital literacy in Christian religious education: A study of students in Politeknik Negeri Ambon. *International Education Trend Issues.*

Philips, G. (2025). From Institutional Authority to Digital Actors: The Transformation of Interfaith Dialogue in the Digital Technology Era. *Integritas Terbuka: Peace and Interfaith Journal.*

Proferes, N. (2020). *What ethics can offer the digital humanities, and what the digital humanities can offer ethics. International handbook of research methods in digital humanities and cultural analytics.* Routledge.

Ruhiu, S. N. (2016). Exploring the conversion of ICTs to basic capabilities in community ICT interventions: Case studies in western Kenya [Doctoral dissertation]. University of Nairobi.

Ruggiero, D., & Mong, C. J. (2015). The Teacher Technology Integration Experience: Practice and Reflection in the Classroom. *Journal of Information Technology Education: Research,* 14, 161-178.

Schofield, J. (2009). Increasing the generalizability of qualitative research. In R. Gomm, M. Hammersley, P. Foster (Eds.) *Increasing the generalizability of qualitative research* (pp. 69-97). SAGE Publications Ltd, https://doi.org/10.4135/9780857024367.d8

Selwyn, N. (2023). *Digital degrowth: Toward more modest educational technologies.* MIT Press.

Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Polity Press.

Shanks, J. D. (2020). Toward a contemplative technopedagogy framework: A discourse analysis. *Frontiers in Education*, 5, 553212. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.553212

Simuchimba, M. (2001). Religious Education in a 'Christian Nation': The case of Zambia. *British Journal of Religious Education*, 23(2), 107-116.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stein, P. (2007). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. Routledge.

Stepanchuk, Y. A., & Kirillova, N. B. (2024). Digital approaches within the humanities education system: Integration challenges. *Perspectives of Science and Education*.

Subair, M., Muslim, A., & Nur, M. (2024). Multilingualism, Technology, and Religious Moderation in Indonesian Islamic Boarding Schools. *International Journal of Language Education*.

Suleimanova, O, Guseinova, I., et al. (2020). *The learning and educational potential of digital tools in humanities and social science*. SIE 2020.

Taylor, L. (2016). From zero to hero: How zero-rating became a debate about human rights. *IEEE Internet Computing*, 20(4), 79-83.

Thelma, C. C., Sain, Z. H., Sylvester, C., et al. (2024). Religious Education and People's Perception on the Subject: A Case of Selected Secondary Schools in Lusaka District, Zambia. *World Journal of Academic Research and Review*.

Tondeur, J., van Braak, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2019). Time for a New Approach to Prepare Future Teachers for Educational Technology Use. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(2), 154-159.

Tosuntas, S. B., Cubukcu, Z., & Inci, T. (2019). A Holistic View to Barriers to Technology Integration in Education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 10(4), 439-461.

Van Wyk, B. (2021). Lecturers' readiness as a factor in the uptake of teaching with digital technologies in distance learning: A Zambian case study. *In digiTAL 2021 Conference Proceedings.*

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide.* MIT Press.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Younas, A., Fabregues, S., Durante, A., et al. (2023). Proposing the "MIRACLE" Narrative Framework for Providing Thick Description in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods,* 22. https://doi.org/10.1177/16094069221147162

Zulu, N., Bweupe, B. S., Masaiti, G., Mundende, K., et al. (2025). *Integrating ICT tools in lesson preparation and delivery: A way to go in Zambian schools.* International Education Research.

FLUIDEZ DIGITAL EN LA PRÁCTICA DE ELT: UNA REVISIÓN DE ALCANCE de Estrategias Integradoras para el Compromiso y la Evaluación

Saifurahman Rohi[1]
saifrohi@mails.ccnu.edu.cn
Candidato a doctorado Universidad Normal de China Central / Universidad de Paktia
https://orcid.org/0000-0001-6072-4308

Dr. Li Xianjun[2]
xli248@mail.ccnu.edu.cn
Universidad Normal de China Central
https://orcid.org/0000-0002-3028-4257

RESUMEN

Este estudio explora estrategias integradoras para el desarrollo de las competencias digitales en las prácticas de la Enseñanza del Idioma Inglés (ELT) que promueven el compromiso y la evaluación del estudiante. La revisión sintetiza literatura reciente para identificar cómo se están desarrollando las herramientas digitales,

1 Saifurhman Rohi es estudiante de doctorado en Educación Superior en la Universidad Normal de China Central. Sus intereses de investigación son la Instrucción de Aprendizaje combinado (*Blended Learning*), Metodología de la enseñanza, Enseñanza del idioma inglés, Educación basada en resultados y Aprendizaje centrado en el estudiante (OBE & SCL), Desarrollo profesional y Estrategias pedagógicas en la educación superior. Ha publicado extensamente en las áreas de prácticas de enseñanza del idioma inglés. Es autor de dos libros y ha publicado varios artículos en revistas nacionales e internacionales.

2 Dr. Li Xianjun es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Normal de China Central, Wuhan, China. Profesor Asociado. El primer docente afiliado de la Universidad Xi'an Jiaotong, Xi'an, China.

los enfoques pedagógicos, la participación de los alumnos y las estrategias de evaluación. Las estrategias de fluidez digital se integran para fomentar la cooperación y el compromiso a través de proyectos grupales y el aprendizaje basado en juegos. Los hallazgos indican que las estrategias integradoras de fluidez digital en la práctica de ELT tienen un impacto positivo en el compromiso y la evaluación de los estudiantes. Además, las estrategias de evaluación integradora digital proporcionan formas más flexibles y completas de medir los resultados del aprendizaje de los estudiantes. El estudio también destaca las habilidades digitales de los instructores para integrar eficazmente la tecnología en la instrucción de idiomas. Esto podría deberse al uso eficaz de la tecnología por parte de los instructores, la preparación tecnológica de los estudiantes y el alto nivel de compromiso en las clases. El estudio concluyó que las estrategias integradoras de fluidez digital en ELT mejoraron eficazmente las prácticas lingüísticas, el compromiso de los estudiantes y la evaluación.

Palabras clave: Fluidez digital; ELT; Compromiso del alumno; Evaluación del lenguaje; Integración tecnológica.

INTRODUCCIÓN

El panorama educativo se ha transformado rápidamente bajo la influencia de la tecnología digital, la cual ha remodelado profundamente la enseñanza de idiomas y las estrategias de aprendizaje. Más importante aún, la tecnología se ha convertido en una parte esencial del sistema educativo, lo que ha impulsado una mayor atención a los avances tecnológicos y al potencial de las herramientas digitales, que han recibido una atención significativa (Alenezi et al., 2023a).

Este cambio va más allá del reemplazo de las herramientas tradicionales del aula, evolucionando hacia herramientas digitales interactivas y plataformas en línea para lograr objetivos comunicativos y pedagógicos complejos. La utilización de

la tecnología digital no implica solo la capacidad de operar dispositivos tecnológicos, sino también el desarrollo de la competencia lingüística, la competencia crítica y la aplicación creativa en diversos contextos que se alinean con las demandas de la era actual. Por lo tanto, la fluidez digital para los profesionales de ELT no es solo una mejora opcional, sino también una estrategia más amplia de evaluación y compromiso.

El compromiso del alumno y la evaluación significativa son dos áreas cruciales de la práctica del lenguaje, donde la fluidez digital en ELT es importante. El surgimiento de la tecnología digital ofrece un enfoque alternativo emocionante que brinda oportunidades tanto para profesores como para alumnos. Özlem Grab (2025) afirmó que las evaluaciones digitales han sido un cambio de modelo para evaluar el nivel de idioma, proporcionando retroalimentación oportuna, fomentando el compromiso del alumno y estrategias de aprendizaje personalizadas. La evaluación digital se centra en registrar comentarios de retroalimentación, apoyar el desarrollo de las ideas de los estudiantes y comprometer a los estudiantes en la reconstrucción de esas ideas (Ryan et al., 2020).

Otros aspectos fundamentales que van de la mano con el uso de evaluaciones digitales en el aula diversa de ESL incluyen la equidad, la flexibilidad para los alumnos y la accesibilidad a través de directrices claras para diversas formas de evaluación (Grab, 2025; Maleki, 2025). Si bien los métodos de evaluación tradicionales no pueden garantizar una retroalimentación oportuna y personalizada en comparación con la evaluación digital, esta última permite formas más interactivas y personalizadas de realizar la evaluación (Grab, 2025).

Otro punto esencial es que el compromiso del alumno implica aprovechar las redes sociales, la gamificación y los *chatbots* de IA para crear contextos comunicativos auténticos, motivadores e inmersivos (Godwin-Jones, 2018; Reinhardt, 2019). Mientras tanto, comprometer a los alumnos en el aprendizaje digital ofrece una evaluación más precisa y rápida, mejor adaptada a las necesidades

de los alumnos modernos que se vuelven cada vez más conscientes y dependientes de las tecnologías digitales en la vida cotidiana (Yadav, 2024).

A pesar de la importancia reconocida de la integración tecnológica, persiste una brecha significativa entre la disponibilidad de herramientas digitales y su implementación efectiva y pedagógicamente sólida en la práctica de ELT. Para promover tanto el compromiso como la evaluación significativa, los instructores se enfrentan frecuentemente a una gama amplia y confusa de opciones con poca asesoría sobre cómo integrar eficazmente estas herramientas. Si bien la literatura previa explora la alfabetización digital y el uso de herramientas digitales, una síntesis completa de las estrategias integradoras —aquellas que combinan deliberadamente la fluidez digital para mejorar el compromiso y la evaluación— está notablemente ausente.

Por lo tanto, este artículo presenta una revisión de alcance para trazar el panorama de la investigación existente sobre estrategias digitales integradoras en ELT. Las preguntas de investigación principal que guían esta indagación son: 1. ¿Qué estrategias integradoras de fluidez digital se están empleando para fomentar el compromiso del alumno? 2. ¿Cómo se están utilizando las herramientas digitales para facilitar la evaluación formativa y sumativa? 3. ¿Cuáles son los resultados y desafíos asociados con la implementación de estas estrategias integradoras tanto para educadores como para alumnos?

El propósito de esta revisión es proporcionar información valiosa para investigadores, profesores y alumnos de ELT. Busca ofrecer una visión combinada de las prácticas integradoras actuales y, en última instancia, contribuir a la comprensión de cómo la fluidez digital puede implementarse estratégicamente en el aprendizaje de idiomas y aplicarse para una evaluación más comprometida y efectiva.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

El rápido incremento de las tecnologías digitales ha cambiado fundamentalmente la naturaleza de la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación en el siglo veintiuno y se ha convertido en una piedra angular de la educación moderna (Zou et al., 2025). Dentro del campo de la Enseñanza del Idioma Inglés (ELT), esta transformación de la enseñanza tradicional a la integración de la tecnología digital ha ido más allá del simple uso de la tecnología como una herramienta adicional, aportando mejoras significativas a la educación, instrucción impactante y métodos de aprendizaje (Alenezi et al., 2023b; Kalyani, 2024).

El discurso actual enfatiza el concepto de fluidez digital, que es una capacidad de orden superior que va más allá de la alfabetización digital básica (Falloon, 2020a; Watts, 2018). La fluidez digital implica la capacidad no solo de utilizar herramientas tecnológicas, sino también de evaluarlas críticamente, seleccionarlas estratégicamente y adaptarlas creativamente para resolver problemas, construir conocimiento y comunicarse eficazmente en contextos auténticos (Cain & Coldwell-Neilson, 2024a; Caton et al., 2022). Para los educadores y estudiantes de ELT, el desarrollo de la fluidez digital ya no es opcional, sino un componente esencial para preparar a los estudiantes para su participación en un mundo globalizado y mediado digitalmente.

Se han asociado una variedad de cambios pedagógicos con el desarrollo de la tecnología en ELT, incluyendo herramientas tecnológicas apropiadas para la instrucción que coinciden con la pedagogía en el entorno educativo (Sharma, 2021) para la diversidad de los alumnos y las variedades del inglés global (Zhang, 2022).

El campo ha avanzado a través del aprendizaje de idiomas mejorado por tecnología (TELL) hacia una era de aprendizaje móvil y social desde los primeros días del aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) en las décadas de 1980 y 1990, que a menudo

se centraba en software para la práctica y la instrucción (Chen, 2021; Tafazoli & Romero, 2017; Xie & Wang, 2018; Badem & Akbulut, 2019).

Como resultado de la tecnología Web 2.0, las interacciones genuinas son ahora posibles a través de blogs, wikis y redes sociales que fomentan enfoques colaborativos y comunicativos (Darwish & Lakhtaria, 2011; Dixit, 2024). El desarrollo reciente de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS), plataformas gamificadas y, más recientemente, la inteligencia artificial (IA) generativa ha proporcionado nuevas oportunidades para mejorar el compromiso, personalizar el aprendizaje y reinventar la evaluación (Abbes et al., 2024; Abbi et al., 2026; Bachiri et al., 2023; Puvvadi et al., 2025).

A pesar de esta oportunidad de la tecnología digital en las prácticas y el compromiso de ELT, todavía existen desafíos entre la disponibilidad de tecnologías digitales avanzadas y su aceptación exitosa e impulsada por la teoría en la práctica de ELT (Yu et al., 2025). ¡Se ha demostrado en numerosos estudios que las aplicaciones tecnológicas avanzadas y gamificadas como Kahoot! y Quizizz aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes (K. Kumar, 2022; Maraza-Quispe et al., 2024). Pero traducir este compromiso en resultados de aprendizaje medibles o más profundos sigue siendo difícil y depende significativamente del contexto pedagógico (Alwakid et al., 2025) y del uso para objetivos de aprendizaje específicos (Chang & Sun, 2024; Webb & Cox, 2004).

En el campo de la evaluación, esta dificultad de medir el razonamiento e identificar lo que no se ve es muy significativa para el aprendizaje constructivo. Los métodos de evaluación formativa mediados por la tecnología están ganando popularidad y son más efectivos que la evaluación formativa sin tecnología (Lu & Cutumisu, 2022; See et al., 2022). Los sistemas de retroalimentación impulsados por IA, los cuestionarios adaptativos, los portafolios digitales y las encuestas en tiempo real ofrecen la posibilidad de una evaluación más continua, personalizada y genuina del progreso del estudiante (Bhatia et al., 2024; Kapoor et al., 2025; Kumar et al., 2025). A pesar de esto, todavía se plantea serias preocupaciones,

especialmente para los estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos, con respecto a la validez, la confiabilidad, la integridad académica y la accesibilidad equitativa (Alrashidi, 2025; Revathy & Mangaiyarkkarasi, 2025).

Además, la fluidez del dominio digital del educador es esencial para el éxito de cualquier método que integre tecnología (Fleming et al., 2021a; Fulgence, 2020; Pinho & Lima, 2013). La investigación indica consistentemente que, si bien los profesores pueden poseer habilidades técnicas fundamentales, a menudo carecen del conocimiento pedagógico del contenido requerido para integrar la tecnología de maneras que transformen el aprendizaje, un concepto central en el marco del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) (Koehler et al., 2014; Thyssen et al., 2023; Tseng et al., 2022a). Según Tour (2023), el desarrollo profesional en este campo suele estar fragmentado o centrado en la herramienta, sin lograr fomentar la mentalidad crítica, creativa y adaptativa que requiere la verdadera fluidez digital (Suazo-Galdames & Chaple-Gil, 2025).

El campo necesita una imagen más clara de la relación entre las herramientas que mejoran la motivación y las tecnologías que impulsan la evaluación, y cómo estas pueden alinearse dentro de un marco pedagógico eficiente para promover una verdadera fluidez digital tanto en profesores como en alumnos (Dai et al., 2024; Haider et al., en prensa). Aunque la literatura está llena de estudios sobre herramientas digitales individuales o intervenciones específicas en el aula, se necesita una comprensión más integral. Existe una brecha significativa en la síntesis de cómo diversas estrategias digitales pueden integrarse cohesivamente para fomentar simultáneamente el compromiso del estudiante y facilitar una evaluación efectiva (Cooney, 2025; Rathnasekara et al., 2025).

Esta revisión intenta proporcionar una visión general exhaustiva de las metodologías integradoras que se están implementando para utilizar los recursos digitales para la evaluación en ELT mediante el mapeo de la organización de información existente. Al hacerlo, busca consolidar el conocimiento actual, identificar brechas en la

investigación y ofrecer un recurso fundamental para educadores, diseñadores curriculares e investigadores que se esfuerzan por cerrar la brecha entre el potencial tecnológico y la práctica efectiva en el aula de ELT con fluidez digital.

FLUIDEZ DIGITAL EN ELT: CONCEPTUALIZACIÓN Y ESTRATEGIAS INTEGRADORAS PARA EL COMPROMISO Y LA EVALUACIÓN

1. ¿Qué es la fluidez digital en ELT?

La fluidez digital es la capacidad de utilizar herramientas digitales de manera creativa y estratégica para realizar tareas difíciles, crear nuevo conocimiento, resolver problemas y comunicarse con éxito en contextos auténticos para lograr objetivos (Cain & Coldwell-Neilson, 2024b; Fleming et al., 2021b). Es la capacidad de hablar el lenguaje digital con fluidez y ajustarse rápidamente a nuevas situaciones y recursos. Va más allá de la alfabetización digital, que se centra meramente en el uso eficaz de las herramientas digitales; es fundamental para una enseñanza eficaz, lo que no significa solo ser capaz de utilizarlas (Chigona, 2018; Lang, 2021). Una persona con fluidez digital puede seleccionar las herramientas digitales adecuadas, pensar de forma crítica y aplicar la tecnología de manera eficaz en diferentes contextos.

En contraste, la alfabetización digital es el nivel fundamental que describe las habilidades esenciales necesarias para utilizar herramientas y plataformas digitales, tales como utilizar un procesador de textos, acceder a un sitio web, usar un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) y reconocer la seguridad en línea fundamental (Feerrar, 2019; Reddy et al., 2023).

Un profesor de lengua inglesa con fluidez digital reconoce cuándo la gamificación es útil para fines pedagógicos (por ejemplo, para el reciclaje de vocabulario en prácticas de bajo riesgo) y cuándo podría impedir el procesamiento cognitivo profundo (Kovalenko

& Skvortsova, 2022; Liu et al., 2024; S. Zhang & Hasim, 2023). Esto va más allá de simplemente saber cómo utilizar Kahoot. Un alumno con fluidez digital utiliza corpus (plataformas) en línea, diccionarios de colocaciones y ayudas de escritura por IA de forma crítica para perfeccionar su estilo de escritura académica, en lugar de utilizar simplemente Google Translate para obtener definiciones (Cheung & Crosthwaite, 2025; Rybina et al., 2025).

En ELT, la fluidez digital puede entenderse en términos de tres competencias básicas utilizando marcos como el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022; Falloon, 2020b; Tseng et al., 2022b). Primero, la competencia crítica es la capacidad de evaluar críticamente el contenido de internet en cuanto a sesgo, precisión y autoridad, para poder comparar la información con otras fuentes en busca de exactitud y autenticidad (Fakharzadeh & Amini, 2021; Xiong & Luo, 2025). Esto incluye la identificación de fuentes confiables para proyectos de investigación, la resolución de problemas y la fluidez comunicativa de la información digital para los alumnos de idiomas.

La segunda, la competencia creativa, es la capacidad de producir ideas y contenidos únicos utilizando herramientas digitales mediante la investigación de fuentes digitales, permitiéndoles generar nuevos pensamientos y reflexionar en diferentes formas (Motukeeva et al., 2024; Vasilieva, 2018). Esto incluye la creación de narrativas digitales, podcasts, presentaciones multimodales y el uso de la IA generativa como editor o socio de lluvia de ideas en lugar de como un medio para hacer trampa (Fox, 2025).

La última es la competencia de colaboración social, que permite a los alumnos construir y refinar ideas, comunicarse y colaborar eficazmente a través de redes digitales (Shanzey, 2025; Yusof et al., 2022). Implica contribuir a discusiones internacionales, co-redactar documentos y navegar por los matices de la comunicación en línea en una segunda lengua.

2. Fluidez digital: estrategias integradoras para el aula moderna

La fluidez digital en el contexto de la educación es mucho más que solo saber cómo usar un software (Chigona, 2018; Nasreen Khan et al., 2022); es la capacidad de utilizar herramientas digitales para crear contenido, reformular información y crear un nuevo significado (Clark, 2010). Los profesores deben organizar estrategias de instrucción no solo para sustituir la tecnología por los métodos tradicionales de papel, sino para fomentar un alto nivel de habilidades y necesidad de integrar estrategias digitalmente nativas.

Un cambio pedagógico hacia el aprendizaje activo está representado por las cuatro metodologías integradoras: el Aprendizaje Basado en Proyectos, la Narración Digital, el Aula Invertida (utilizando contenido creado por los estudiantes) y el Aprendizaje Basado en Juegos (Larsari et al., 2025; Ma, 2026; Moon et al., 2025). Estas técnicas convierten a los alumnos pasivos en productores digitales activos, comprometidos y competentes (Shrimal, 2024; Yang et al., 2022) cuando la instrucción se integra con herramientas particulares como Kahoot!, ChatGPT, funciones de LMS y software de producción de video (Hossain et al., 2025; Wang, 2024).

a. Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) con integración de ChatGPT

El Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) con la integración de ChatGPT en el proceso de aprendizaje involucra a los alumnos en problemas del mundo real y les requiere investigar cuestiones difíciles a través del trabajo en equipo y la presentación para gestionar la investigación (Lu, 2026; Mustapha et al., 2024).

Algunos investigadores sugirieron que la integración de las tecnologías de ChatGPT apoya la generación de ideas, la mejora del lenguaje, la mejora de la productividad y la creación de contenido (Barrot, 2024; Elbanna & Armstrong, 2024). Mientras tanto,

contribuye a mejorar la creatividad y la resolución de problemas al proporcionar a los alumnos retroalimentación inmediata y perspectivas diversas durante el proceso de aprendizaje, guiando a los estudiantes a través del instructor para utilizar la herramienta de manera crítica y ética.

Por lo tanto, la integración de ChatGPT en el PBL puede enriquecer las experiencias de aprendizaje, promover la fluidez digital y preparar a los estudiantes para la participación en entornos académicos y profesionales mediados por la tecnología.

- **La estrategia integradora.** Recientemente, en un entorno de aprendizaje digital, el proceso de aprendizaje PBL y sus resultados finales son digitales, en lugar del aprendizaje PBL tradicional que implica realizar investigaciones y producir un resultado final (Al-Abdullatif & Gameil, 2021; Mulhayatiah et al., 2019). En el aprendizaje digital, los estudiantes realizan investigaciones en línea, preparan documentos de forma colaborativa y utilizan software de presentación para su propuesta final (Blau & Shamir-Inbal, 2018).

- **Herramientas digitales.** El aprendizaje basado en proyectos a través de las funciones de gestión de aprendizaje, como Canvas y Google Classroom, se convierte en el punto central del proyecto. Los profesores publican preguntas y rúbricas para la respuesta en el LMS. Cuando los estudiantes envían borradores, reciben retroalimentación inmediata del sistema de calificación del LMS, lo que ayuda a los estudiantes a corregir los errores y los motiva a involucrarse en el aprendizaje digital (Winstone et al., 2021). Las herramientas digitales, especialmente ChatGPT, trabajan con el alumno como un socio y sirven de andamiaje para su aprendizaje (Tahir, 2025). Además, la investigación sugirió que los estudiantes pueden usar ChatGPT para obtener información más relevante para la lluvia de ideas, asegurando información confiable (Dweik & Salama, 2025). La fluidez reside en la capacidad del estudiante para evaluar críticamente, refinar y verificar los hechos de los resultados de la IA, integrándolos en su propio proyecto único.

b. Narrativa digital

Para mejorar las habilidades narrativas de los estudiantes, la tecnología digital proporciona herramientas para transmitir historias con tecnologías basadas en computadoras, lo que se conoce como **narración digital** (Rizvic et al., 2019). De hecho, la investigación indica que puede combinar componentes multimedia, incluyendo texto, sonido, video y gráficos, con el arte clásico de la narración de historias (McErlean, 2018; Rizvic et al., 2019). Los estudiantes que utilizan este método deben sintetizar información y aplicar un medio digital para expresar una emoción o punto de vista.

- **El enfoque integrador.** En el proceso de narración digital, después de que los estudiantes terminan de escribir un ensayo, crean un breve videoclip o audio, lo cual requiere edición, grabación de voz y escritura de guiones para compartirlo con otros en una plataforma. En un entorno contemporáneo, el proceso anima a los estudiantes a considerar la participación de la audiencia y la estructura narrativa. Los estudiantes pueden usar diferentes programas de software de creación de video, como WeVideo, iMovie y Adobe Express, que les permiten editar videoclips, añadir transiciones, superponer música e insertar títulos. Esto ayuda a los estudiantes a mostrar su fluidez con el sonido, las imágenes y otros contribuyentes relevantes para la historia.

c. El aula invertida: contenido creado por el estudiante

El modelo de aula invertida es un enfoque centrado en el estudiante que incorpora contenido creado por el alumno (Tang, 2023; Thongmak, 2019). En este tipo de aprendizaje, los instructores crean videos y los comparten con los estudiantes para que los vean fuera del aula, y los estudiantes participan activamente en actividades de aprendizaje colaborativo en la clase. Esto ayuda a los alumnos a crear su propio contenido digital participando activamente en discusiones, realizando presentaciones o videos, en lugar de ser receptores pasivos de información (Amiryousefi, 2019; Mok, 2014).

Esta práctica promueve una comprensión más profunda, el pensamiento crítico y la creatividad, al tiempo que mejora las habilidades de comunicación y alfabetización digital (Kong, 2014; Ma, 2023). Además, el contenido generado por el estudiante fomenta un mayor compromiso y sentido de propiedad del aprendizaje, convirtiendo al aula invertida en una estrategia eficaz para promover experiencias educativas significativas e interactivas.

- **La estrategia integradora.** En lugar de que el profesor realice el video instruccional, se asignan diferentes subtemas a pequeños grupos de estudiantes. Su trabajo es convertirse en expertos y producir el video educativo que sus pares verán como parte de su tarea. Esto corresponde al nivel más alto de la taxonomía de Bloom, donde los estudiantes producen y crean su propio trabajo. Los estudiantes pueden usar aplicaciones como Recorder, Loom o Screencastify para grabar mientras presentan una diapositiva o presentación. Después de eso, suben los videos creados por los estudiantes al tablero de discusión del LMS o a Quizzing, y el resto de los estudiantes pueden acceder y escribir comentarios. Después de ver los videos de sus compañeros en casa, los estudiantes regresan al LMS para completar un cuestionario rápido o escribir una reflexión en el tablero de discusión, compartiendo sus pensamientos sobre lo que aprendieron y haciendo preguntas sobre las actividades que tendrán lugar en la siguiente clase.

d. Aprendizaje basado en juegos

El Aprendizaje Basado en Juegos Digitales (GBL) es un enfoque instruccional en el que el instructor incorpora herramientas digitales en el aprendizaje como juegos para mejorar la motivación, el compromiso y los resultados de aprendizaje del estudiante (Eltahir et al., 2021). Estudios previos han demostrado que el aprendizaje basado en juegos hace que el aprendizaje sea más interactivo, fomenta la participación activa de los estudiantes y la resolución de problemas, a través de la retroalimentación inmediata y las recompensas.

Curiosamente, en el aprendizaje basado en juegos, los alumnos practican y mejoran habilidades, aplican conocimientos y reciben retroalimentación inmediata en un contexto significativo. Mientras tanto, este método contribuye a la colaboración, el pensamiento crítico y la persistencia a medida que los estudiantes trabajan en las tareas y superan desafíos (Duncan, 2020). Como resultado, el GBL (Aprendizaje basado en juegos) se ha convertido en una estrategia eficaz para apoyar un aprendizaje más profundo y mejorar el compromiso de los estudiantes en diversos entornos educativos.

- **La estrategia integradora**
  El aprendizaje basado en juegos se integra en la enseñanza y el aprendizaje para mejorar las habilidades de aprendizaje. Particularmente, Kahoot es una opción que los instructores pueden usar en el aula para el aprendizaje basado en juegos, porque es fácil de usar en teléfonos inteligentes y tiene funciones de retroalimentación inmediata para las respuestas de los estudiantes.

  A través de este tipo de herramientas, los estudiantes ven el resultado en la pantalla, lo que los motiva y ayuda a reforzar lo que se les ha enseñado. Además, ayuda a gestionar las limitaciones de tiempo y proporciona resultados inmediatos.

  También los profesores pueden usar la herramienta digital ChatGPT para crear contenido de juegos más rápidamente, ahorrando tiempo en la creación manual de contenido de juegos. El profesor puede solicitar preguntas a ChatGPT con instrucciones claras y recibir una respuesta rápidamente.

3. El doble papel de la fluidez digital en la pedagogía

Como se discutió anteriormente, la fluidez digital es la capacidad de utilizar la tecnología digital de manera eficaz, creativa y crítica para lograr el objetivo de aprendizaje previsto. Sin embargo, la aplicación de estrategias de fluidez digital, como el aprendizaje basado en juegos, requiere más que una simple habilidad técnica:

también exige una elección sobre cómo encaja la fluidez digital en el sistema educativo (Fleming et al., 2021b). A pesar de esto, los educadores mencionaron los roles duales de la fluidez digital como un objeto de instrucción y como un medio para el aprendizaje, o ambos, en la pedagogía (Archard, 2022).

En la enseñanza y el aprendizaje, el objeto de instrucción y el medio para el aprendizaje se refieren a dos roles diferentes que una herramienta, lenguaje o tecnología desempeña en el proceso educativo (Chigona, 2018). Además, el objeto de instrucción se refiere a lo que se está enseñando o aprendiendo, y los estudiantes estudian una materia para adquirir conocimientos y habilidades (Harden, 2002). Por ejemplo, en una clase de informática, la programación puede ser el objeto de instrucción porque los estudiantes están aprendiendo sobre ese tema.

Alternativamente, la fluidez digital como medio para el aprendizaje se refiere a la herramienta que el instructor utiliza para apoyar el aprendizaje (Fulgence, 2020). Ayuda a facilitar la enseñanza y el aprendizaje, pero no es el tema principal que se estudia. En otras palabras, la fluidez digital sirve como marco de aprendizaje. El contenido bajo investigación se vuelve más importante que la herramienta en sí. Los estudiantes se preocupan por dominar un tema científico, escribir una narrativa histórica o resolver un problema matemático. Por ejemplo, la tecnología digital puede servir como el medio a través del cual los estudiantes aprenden inglés.

En resumen, la fluidez digital como objeto de instrucción se refiere a lo que se está aprendiendo, mientras que la fluidez digital como medio para el aprendizaje es cómo se utilizan las herramientas digitales para apoyar el aprendizaje de ese tema. La fluidez digital requiere un currículo para su preparación, y un instructor guía el enfoque de los estudiantes sobre cómo utilizar la tecnología digital.

EL MODELO INTEGRADO

Anteriormente, el estudio ha discutido la fluidez digital como un objeto de instrucción y como un medio para el aprendizaje; esta parte discute el modelo integrado de ambos. El modelo integrado combina la fluidez digital tanto como objeto de instrucción como medio para el aprendizaje.

Un caso claro de ello es cuando el instructor presenta ChatGPT a los estudiantes como andamiaje para ayudarles a practicar la redacción de sus guiones. Primero, se aplica la fluidez digital como objeto cuando los estudiantes practican el uso de la IA para generar lenguaje descriptivo para escribir una obra. En este caso, los estudiantes experimentan juntos con una herramienta de IA. Cuando los estudiantes escriben su propia narración utilizando la técnica de *prompting* (habilidad de redactar instrucciones eficaces para la IA) de la fluidez digital, acaban de aprender qué es el uso de la fluidez digital como medio.

Al comienzo del aprendizaje basado en juegos, el profesor instruye a los estudiantes sobre cómo utilizar herramientas de gamificación, como Kahoot, un objeto del estudio, para asegurar que los estudiantes tengan la capacidad técnica. Durante el resto del estudio, los estudiantes se centran en la materia, en lugar de en la herramienta digital. Las herramientas digitales se utilizan para facilitar el aprendizaje, por lo que su enfoque cognitivo principal está en la comprensión del análisis literario y las explicaciones científicas.

Incluso cuando los estudiantes utilizan el LMS para enviar borradores, emplean herramientas de edición de video y acceden a la IA generativa para el aumento de texto, su enfoque sigue estando en la fuerza de sus argumentos y la precisión de sus datos de apoyo. En este contexto, la tecnología funciona únicamente como un vehículo para el conocimiento más que como un objeto de estudio.

Por otro lado, cuando el trabajo del proyecto finaliza, el instructor discute la fluidez digital como un objeto de la reflexión. El instructor

dirige la atención de los estudiantes hacia la fluidez digital y hace preguntas como: ¿Qué "prompts" de IA les dieron los mejores resultados? ¿Cómo les ayudó el software de edición a cambiar la estructura de su argumento? ¿Qué habilidades digitales necesitan mejorar para la próxima vez? Este tipo de discusión y reflexión beneficia a los estudiantes, preparándolos para el próximo ciclo de integración.

La fluidez digital no puede tener éxito de forma aislada, ni puede adquirirse únicamente a través de la aceptación pasiva. Por el contrario, requiere un modelo pedagógico para integrar las herramientas digitales y mejorar las habilidades de aprendizaje. Mientras tanto, si la fluidez digital es el enfoque exclusivo de la instrucción, los estudiantes aprenden habilidades sin contexto, lo que las vuelve carentes de significado y fáciles de olvidar. Por otro lado, si la fluidez digital se trata como el medio de instrucción, los estudiantes pueden tener habilidades técnicas débiles y podrían no darse cuenta plenamente del potencial de las herramientas.

Adicionalmente, si aplicamos la fluidez digital tanto como un objetivo cuanto como un medio de instrucción, los educadores crean y mejoran un entorno de aprendizaje dinámico. Los estudiantes aprenden de la tecnología a través de la instrucción directa y la aplican en el contexto real del aprendizaje. Esta integración dual asegura que los estudiantes se gradúen no solo con habilidades en herramientas digitales, sino también con una verdadera fluidez en el uso de esas herramientas para aprender, pensar y crear.

COMPROMISO Y EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN UN AULA CON FLUIDEZ DIGITAL

La integración de la fluidez digital en la instrucción como un objeto y un medio para el aprendizaje cambia la naturaleza del aula. Permite que los alumnos se involucren activamente, reemplazando a los estudiantes pasivos por activos, creando un entorno ruidoso donde los estudiantes colaboran, resuelven problemas y crean,

en comparación con el modelo tradicional de la clase magistral (Blum, 2026). Los profesores deben observar el compromiso de los estudiantes a través de los cuatro aspectos del aprendizaje: conductual, cognitivo, emocional y social (ElSayary et al., 2022). Además, deben adaptar sus estrategias de evaluación para capturar la profundidad del aprendizaje que ocurre cuando los estudiantes interactúan con herramientas digitales como Kahoot, ChatGPT, plataformas LMS y software de creación de video.

1. Partes del compromiso en acción

El estudio discutió las estrategias integradoras de (PBL, Narrativa Digital, Aula Invertida, Aprendizaje Basado en Juegos), las cuales están posicionadas individualmente para activarse en cuatro partes del compromiso de manera simultánea. Las cuatro partes del compromiso en acción se refieren típicamente a las dimensiones clave que apoyan la participación activa y significativa del estudiante en el proceso de aprendizaje. Estas cuatro dimensiones son el compromiso conductual, emocional, cognitivo y social que mejoran las habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

a. Compromiso conductual

El compromiso conductual implica la participación activa de los estudiantes en acciones y comportamientos observables en las actividades y tareas del aula (Gomes et al., 2023). Esas acciones y comportamientos en las actividades del aula incluyen la participación activa en discusiones, la unión a trabajos de proyectos, la colaboración y la participación en actividades de clase. Los estudiantes participaron en una actividad colaborativa integrada de fluidez digital, crearon un modelo simple del aprendizaje y completaron la tarea a tiempo (Fleming et al., 2021b).

Se puede observar que el compromiso conductual de los estudiantes en Kahoot muestra una participación conductual inmediata en una atmósfera competitiva (Lashari et al., 2024). Los estudiantes a menudo están motivados para iniciar sesión en Kahoot, responder a las preguntas y ver sus nombres en el tablero de

puntuación. Incluso entre los estudiantes que podrían no participar a menudo o levantar la mano, la dinamización y gamificación de las sesiones de repaso aumenta las tasas de compromiso.

Del mismo modo, los estudiantes muestran compromiso conductual al realizar una presentación o utilizar herramientas software de creación de video (Verma et al., 2023). Los estudiantes están más motivados para terminar su trabajo cuando son conscientes de que su resultado final será visto por sus compañeros de clase o incluso por una audiencia global. Los estudiantes están dispuestos a dedicar tiempo extra a la edición de la tarea para crear un trabajo único.

b. Compromiso emocional

Este se refiere al interés, la motivación y las actitudes positivas hacia el aprendizaje, donde los estudiantes se sienten emocionalmente conectados con el aprendizaje (Özhan & Kocadere, 2020). La participación del estudiante en la tecnología digital involucra a todos los estudiantes y tiene un efecto en las emociones y la actitud de los estudiantes, y reduce la ansiedad.

El compromiso emocional en el aprendizaje basado en juegos (Kahoot), bajo las condiciones entretenidas y de bajo riesgo de un juego, reduce la tensión de los exámenes formales (Zhen, 2020). Los estudiantes se divierten mientras son evaluados, lo que fomenta una conexión favorable con el material. Además, se observó el compromiso emocional de los estudiantes mientras trabajaban en las funciones del LMS. Un tablero de discusión en línea proporciona un entorno seguro para aquellos que son tímidos o introvertidos y que pueden no estar preparados para hablar en clase. Pueden participar sin la presión social del discurso público y tienen tiempo para pensar.

Debido a que la voz de todos es escuchada, esto promueve un sentimiento de colaboración y unidad. Los estudiantes también muestran compromiso emocional con la narrativa digital. Los sentimientos de los estudiantes aumentan cuando se les permite

compartir historias, particularmente aquellas que son relevantes para sus propias identidades o vidas. El proyecto adquiere un sentido de su identidad, convirtiendo una tarea escolar en una parte de lo que son.

La ansiedad es un problema común para los estudiantes, especialmente para aquellos que tienen problemas con la escritura o la investigación. Esta puede reducir el estrés mediante el uso de ChatGPT como un recurso de lluvia de ideas de baja presión (Rozaimee & Mumin, 2025). Proporciona un espacio tranquilo y libre de juicios para la lluvia de ideas antes de presentar las ideas al profesor.

c. Compromiso cognitivo

Este se centra en el nivel de esfuerzo mental que los estudiantes invierten en la comprensión de ideas complejas y la resolución de problemas (Van Gog et al., 2020). Por otro lado, el compromiso cognitivo se refiere a cómo los estudiantes piensan y procesan la información (Li & Lajoie, 2022). El compromiso en el aprendizaje no es solo la participación física en las actividades, sino que también requiere un compromiso cognitivo para comprender, recordar, analizar, comparar, criticar, sintetizar, reflexionar y producir (Li & Lajoie, 2022).

El compromiso cognitivo en el aprendizaje no es visible, sino que es el trabajo interno del aprendizaje. Este compromiso cognitivo implica el esfuerzo mental que los estudiantes invierten en comprender ideas complejas, analizar, comprender y dominar habilidades difíciles. El desempeño de los estudiantes muestra un compromiso cognitivo utilizando tecnología digital (ElSayary et al., 2022). ChatGPT es una herramienta digital que puede responder a los *prompts* de los estudiantes, pero el usuario necesita evaluar críticamente y comparar la respuesta con otra información.

Este compromiso mental con la respuesta de la IA para pensar de forma crítica y evaluar la respuesta de la IA es el compromiso cognitivo. Por ejemplo, un estudiante puede preguntar a la IA

sobre los beneficios de un enfoque integrado de EdTech en un aula de aprendizaje de idiomas. En lugar de copiar la respuesta, el estudiante debe evaluar críticamente la respuesta de la IA, contrastarla con otras fuentes y sintetizar la información en su propio argumento. Este proceso de evaluación, síntesis y comparación con otras fuentes exige un procesamiento profundo y autorregulación.

Otra visión del compromiso cognitivo es la narrativa digital. Crear una historia también requiere participar en un pensamiento de orden superior. Los estudiantes deben analizar información primaria, sintetizarla en un tema, crear una trama coherente, tomar una decisión principal sobre el clímax y determinar cómo transmitir emociones a través de imágenes y sonido. Esto es mucho más exigente cognitivamente que escribir un informe estándar.

Adicionalmente, cuando a un estudiante se le asigna la tarea de realizar un video para enseñar un concepto a sus pares, debe dominar dicho concepto; no puede esconderse tras un lenguaje ambiguo. Enseñar a otros requiere organizar sus ideas de manera lógica, anticipar preguntas y simplificar conceptos difíciles, lo cual representa el nivel más alto de compromiso cognitivo.

d. Compromiso social

El último es el compromiso social, el cual enfatiza la interacción, colaboración y comunicación con pares y profesores en el aprendizaje (Umelaila et al., 2026). En otras palabras, el compromiso social mide cómo los estudiantes interactúan entre sí. En un aula con fluidez digital, la colaboración trasciende el área física y se lleva a cabo en línea para interactuar con individuos en todo el mundo.

El compromiso emocional de los estudiantes en el aprendizaje basado en proyectos con herramientas de colaboración de LMS contribuye a que los estudiantes mejoren más al trabajar en un proyecto grupal utilizando documentos compartidos y espacios grupales basados en LMS para colaborar de forma asincrónica.

Los estudiantes puedan escribir sus comentarios y compartir sus ideas para construir el trabajo de los demás, asignar tareas y resolver problemas juntos, construyendo una comunidad digital de alumnos.

En un aula invertida, cuando los estudiantes ven videos realizados por sus compañeros de clase, ocurre una dinámica social distinta. El profesor actúa como un facilitador, haciendo que el contenido sea más accesible. Además, el tiempo pasado en clase, que ahora está libre de lecciones magistrales, se dedica a un contacto social sobresaliente, como resolver problemas juntos, discutir ideas y apoyarse mutuamente.

En una plataforma digital como un LMS, los estudiantes pueden compartir borradores de historias o videos y solicitar retroalimentación de pares. Los estudiantes aprenden a proporcionar y recibir retroalimentación constructiva en esta comunidad de crítica, la cual es una habilidad social esencial para la era digital.

Estas cuatro dimensiones trabajan de forma colaborativa para crear un entorno de aprendizaje dinámico que promueve una comprensión más profunda, una motivación sostenida y mejores resultados de aprendizaje.

2. Evaluación en el aula con fluidez digital

En un aula con fluidez digital, la evaluación es el proceso de utilizar herramientas digitales para valorar el progreso, el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes, promoviendo al mismo tiempo las competencias digitales (Chigona, 2018). En ese sentido, la evaluación en estas aulas no se limita a los exámenes tradicionales; más bien, incorpora herramientas y plataformas digitales que permiten a los estudiantes demostrar lo que han aprendido a través de tareas interactivas, grupales y creativas.

La evaluación digital brinda oportunidades para que los alumnos mejoren la fluidez digital y permite una retroalimentación

oportuna, mientras los estudiantes participan en el proceso de evaluación. La evaluación debe ser compleja si el compromiso es multidimensional. Las pruebas tradicionales capturan una pequeña porción del aprendizaje (Gane et al., 2018). Para evaluar con precisión la fluidez digital y el dominio del contenido, la evaluación debe estar orientada al proceso, al producto y ser reflexiva (A. Cheung, 2023).

La evaluación formativa y la sumativa son las dos categorías principales de evaluación. La evaluación formativa evalúa el aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, mientras que la evaluación sumativa evalúa el aprendizaje al final del curso y califica el resultado.

a. Evaluación formativa

La evaluación formativa forma y construye el aprendizaje de los estudiantes y alinea la estrategia de enseñanza para lograr los objetivos previstos (Cooney, 2025). Además, la evaluación formativa es una evaluación continua, interactiva e impulsada por el estudiante durante el proceso de aprendizaje, especialmente en un contexto de fluidez digital. Irons y Elkington (2022) sostienen que la evaluación formativa es la columna vertebral del proceso de aprendizaje, lo cual ayuda a los alumnos a saber si alcanzan el objetivo o si necesitan más práctica (Irons & Elkington, 2022). Proporciona datos reales para el ajuste inmediato de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Los portafolios digitales permiten a los estudiantes almacenar su trabajo dentro de una plataforma LMS como Canvas. No sirven solo para las calificaciones finales, sino también para el crecimiento. Para mejorar los portafolios digitales, se mantienen registros de su trabajo, y pueden compartir el primer borrador de un guion o un mapa mental de lluvia de ideas para recibir comentarios de sus pares y revisar su trabajo (Mustika et al., 2025). Los estudiantes pueden editar o dejar comentarios para su trabajo colaborativo en los márgenes.

Este trabajo colaborativo crea un rastro visible del proceso de mejora y traslada la responsabilidad del profesor a los estudiantes. Los alumnos critican de manera constructiva y ven la retroalimentación para corregir sus pensamientos, no para juzgar. La retroalimentación inmediata es crucial para la retención y para ayudar a los profesores a medir la comprensión de la clase antes de avanzar.

El Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS) puede ayudar a los profesores a conocer el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes en la evaluación (Zanjani, 2016). Ayuda a saber quién inició sesión y vio la información compartida. También ayuda a comprender si la tarea se entregó a tiempo o con retraso. Plataformas como Canvas o Google Forms ofrecen modos de cuestionario que pueden calificar automáticamente preguntas de opción múltiple e incluso proporcionar retroalimentación inmediata para las respuestas incorrectas (Modiga, 2025). En el Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS), los profesores publican una pregunta, los estudiantes deben publicar su propia respuesta y también pueden responder a sus compañeros. Esta estructura de "pausar y pensar" a menudo produce ideas más profundas que una discusión verbal de clase a ritmo rápido. Este tipo de evaluación basada en la discusión es una poderosa herramienta formativa que permite a los estudiantes articular su comprensión en evolución y aprender de las perspectivas de los demás.

b. Evaluación sumativa

En el contexto de la fluidez digital, la evaluación sumativa se refiere a la evaluación de los conocimientos y habilidades de los estudiantes tras la conclusión de un curso para determinar su éxito general en la utilización de herramientas digitales de una manera responsable y eficaz (Al-Hawamdeh et al., 2023; Cosi et al., 2020). Evalúa con qué eficacia los estudiantes han dominado la comunicación digital, la alfabetización, la producción de contenidos y el pensamiento crítico en el aprendizaje digital.

La evaluación sumativa es el resultado final, y el examen debe evaluarse frente a las rúbricas que valoran tanto el conocimiento del contenido como la fluidez digital (Gallardo, 2021). En un aula con fluidez digital, la evaluación rara vez toma la forma de una hoja Scantron (Sistema de calificación automatizada) para calificar respuestas automáticamente por máquina. Ejemplos de este tipo de evaluación incluyen exámenes en línea, presentaciones digitales, proyectos multimedia o e-portafolios entregados a través de sistemas de gestión de aprendizaje.

c. Rúbricas para la creación digital

Una rúbrica para un proyecto de video debe incluir categorías; por ejemplo, se puede evaluar la precisión del contenido, si la información es correcta (Srinivasa et al., 2025). Si se evalúa la estructura narrativa, se puede comprobar si la historia es coherente y convincente. Además, también se puede evaluar la ejecución técnica de la fluidez digital para conocer la claridad del audio y la eficacia del uso del software. ¿Es eficaz el uso del software?

Adicionalmente, también se pueden evaluar los datos basados en juegos de Kahoot y sus informes. Después de un juego de Kahoot, los profesores pueden descargar informes detallados que muestran qué preguntas fueron falladas por la mayoría de la clase. Estos datos proporcionan una retroalimentación sumativa inmediata sobre qué conceptos necesitan ser enseñados de nuevo.

Los estudiantes pueden colocar sus mejores trabajos en un portafolio digital. Escriben una reflexión con el resultado final, respondiendo a preguntas como: “¿qué herramienta digital fue más útil en este proyecto y por qué? ¿Cómo utilizaste la IA para mejorar tu trabajo, no para reemplazarlo? ¿Qué harías de forma diferente la próxima vez?”.

Los estudiantes deben reflexionar sobre su propio aprendizaje y su uso de las herramientas digitales. Esta evaluación reflexiva valora qué tan cuidadosamente un estudiante evalúa sus propias

estrategias de aprendizaje, su progreso y su pensamiento (Luștrea et al., 2024).

Este tipo de evaluación enfatiza cómo aprenden los estudiantes y qué han aprendido. Los estudiantes reflexionan sobre los desafíos que enfrentaron, qué estrategias aplicaron y cómo superaron las dificultades. Contribuye a identificar fortalezas y barreras para mejorar mediante la aplicación de diferentes técnicas o estrategias.

Cuando los profesores evalúan las reflexiones de los estudiantes, pueden obtener una visión de la conciencia del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje y fomentar un pensamiento más profundo e intencional que apoye el crecimiento académico a largo plazo. La evaluación en un aula con fluidez digital apoya el aprendizaje continuo, la participación activa y el desarrollo tanto del conocimiento académico como de las habilidades digitales.

d. La evaluación

La evaluación en el aprendizaje de la fluidez digital desempeña un papel vital al valorar la eficacia con la que los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para navegar y utilizar las tecnologías digitales de manera significativa.

A través de una combinación de métodos de evaluación formativa y sumativa, los educadores pueden monitorear el progreso de los estudiantes, proporcionar retroalimentación y medir su capacidad para aplicar herramientas digitales para la comunicación, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración.

La evaluación eficaz no solo mide las habilidades técnicas, sino que también fomenta el pensamiento crítico, el comportamiento digital responsable y el aprendizaje permanente. Por lo tanto, las estrategias de evaluación bien diseñadas ayudan a asegurar que los alumnos se conviertan en participantes seguros, éticos y capaces en un mundo cada vez más digital.

PROBLEMAS Y PREOCUPACIONES

La integración de la evaluación digital en las aulas de Enseñanza del Idioma Inglés (ELT) presenta varios desafíos que pueden afectar la confiabilidad y eficacia del proceso de evaluación. Una de las principales preocupaciones involucra problemas técnicos como la conectividad inestable a internet y los fallos de software, los cuales pueden interrumpir o invalidar las evaluaciones en línea y, en consecuencia, influir en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Cahapay, 2021). Para abordar estos desafíos, los profesores deben asegurarse de que los estudiantes tengan acceso a las herramientas digitales y sistemas de apoyo adecuados para que las posibles fallas tecnológicas no obstaculicen significativamente el proceso de evaluación.

Otro tema crítico se relaciona con la equidad y la accesibilidad en las diversas aulas de ELT. No todos los alumnos poseen el mismo nivel de capacidad digital, y algunos estudiantes pueden tener una experiencia previa limitada o nula con la tecnología (Kennedy et al., 2008). Esta disparidad puede crear desigualdades en los resultados del aprendizaje si las evaluaciones digitales se implementan sin el apoyo adecuado. Por lo tanto, los educadores deben diseñar cuidadosamente evaluaciones que consideren las variadas habilidades tecnológicas de los estudiantes y proporcionen un acceso equitativo a los recursos, la capacitación y la asistencia necesaria para garantizar una evaluación justa. En consecuencia, la evaluación digital debe ser vista como un enfoque complementario en lugar de un reemplazo para los métodos de evaluación convencionales. Una integración equilibrada de las formas de evaluación tanto digitales como tradicionales puede sustentar un marco de evaluación más integral.

La literatura destaca tanto los beneficios potenciales como los desafíos asociados con el uso de herramientas digitales en la evaluación de ELT. En particular, la investigación examina la integración de la fluidez digital para la práctica de ELT en la evaluación de la competencia lingüística y la entrega de

retroalimentación. Estas consideraciones enfatizan la importancia de una implementación reflexiva al incorporar estrategias de evaluación digital en la educación ELT.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El estudio contribuyó a la comprensión de las estrategias integradoras de fluidez digital en ELT para el compromiso y la evaluación. La investigación muestra que la fluidez digital tiene efectos significativos en las prácticas de Enseñanza del Idioma Inglés (ELT), las cuales integran cada vez más la tecnología para mejorar el compromiso y la evaluación de los estudiantes.

En comparación con la alfabetización digital, que se centra en la habilidad básica para usar herramientas tecnológicas, la fluidez digital implica la capacidad de aplicar de manera crítica, creativa y estratégica las tecnologías digitales para lograr resultados de aprendizaje significativos y adaptarse a entornos digitales en evolución. Los alumnos con gran destreza digital muestran un mayor nivel de comprensión y aplicación de la tecnología en contextos educativos porque son capaces de generar contenido digital, comunicarse eficazmente y utilizar una variedad de plataformas digitales.

Otro punto importante que vale la pena mencionar es que las estrategias digitales integradoras juegan un papel crucial en el fomento del compromiso del alumno en las aulas de ELT. Según Shrimal (2024), el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en juegos, el aula invertida y las actividades apoyadas por multimedia fomentan el compromiso activo y la colaboración entre los alumnos.

Las herramientas digitales permiten a los estudiantes interactuar con recursos lingüísticos reales y prácticos, participar en discusiones en línea y producir contenido multimodal, lo que mejora la motivación y promueve las habilidades de los estudiantes.

Además, el aprendizaje digital apoya el aprendizaje colaborativo a través de plataformas que permiten a los estudiantes intercambiar ideas, proporcionar retroalimentación entre pares y participar en tareas interactivas, fortaleciendo así la adquisición del lenguaje y la autonomía del alumno (Umelaila et al., 2026).

Otro factor clave que surge del análisis es el papel de la fluidez digital en la transformación de las prácticas de evaluación en el aprendizaje de idiomas (ELT). Los profesores pueden evaluar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, así como sus capacidades para utilizar herramientas digitales para la interacción y la resolución de problemas, a través de técnicas de evaluación integradas con tecnología, tales como e-portafolios, aprendizaje basado en juegos, presentaciones digitales y evaluación basada en proyectos.

Estas estrategias de evaluación brindan oportunidades tanto para la evaluación formativa como sumativa, permitiendo a los profesores monitorear el progreso del aprendizaje y proporcionar retroalimentación oportuna. Además, la evaluación digital anima a los estudiantes a demostrar creatividad y pensamiento crítico, utilizando la tecnología de manera responsable y ética (Özlem Grab, 2025).

La revisión también destaca la creciente importancia de la capacidad digital de los profesores en la implementación de prácticas efectivas de fluidez digital. Los profesores deben poseer no solo conocimientos tecnológicos, sino también estrategias pedagógicas que integren la fluidez digital con los resultados del aprendizaje de idiomas.

Los estudios sugieren que la competencia digital de los profesores influye directamente en el éxito de la instrucción mejorada por tecnología, ya que los profesores que se sienten seguros utilizando la fluidez digital tienen más probabilidades de diseñar experiencias de aprendizaje atractivas e interactivas (Falloon, 2020a). El desarrollo profesional y el apoyo institucional son,

por lo tanto, esenciales para ayudar a los profesores a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para las prácticas de enseñanza mejoradas digitalmente (Brown et al., 2020).

En conclusión, la fluidez digital desempeña un papel fundamental en la remodelación de las prácticas de aprendizaje de idiomas (ELT) al integrar la tecnología tanto en los procesos de compromiso como de evaluación.

El uso de estrategias digitales innovadoras permite a los estudiantes participar activamente en el aprendizaje de idiomas, desarrollar habilidades digitales críticas y demostrar sus conocimientos a través de diversas formas de aprendizaje digital. Al mismo tiempo, los métodos de evaluación eficaces apoyados por tecnologías digitales proporcionan una visión más completa del progreso y las habilidades de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, la implementación efectiva de la fluidez digital en ELT requiere formación docente continua, una planificación pedagógica cuidadosa y apoyo institucional. La investigación futura debería explorar cómo tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y los entornos de aprendizaje inmersivos, pueden mejorar la fluidez digital y contribuir a experiencias de aprendizaje de idiomas más activas e inclusivas.

REFERENCIAS

Abbes, S., Hatem, A., & Al-Zahrani, A. (2024). Digital fluency and student engagement in higher education: A systematic review. *Journal of Educational Technology Systems, 52*(3), 345–367. https://doi.org/10.1177/00472395231215678

Abbi, S., & Gane, B. D. (2026). Integrating digital tools for assessment in ELT: Future perspectives. *Modern Language Journal, 110*(1), 112–130.

Al-Abdullatif, A. M., & Gameil, A. A. (2021). The effect of digital technology integration on student engagement and academic performance. *Education and Information Technologies, 26*(2), 2307–2329. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10356-z

Alenezi, A. (2023a). Digital fluency in higher education: A case study of faculty and students. *International Journal of Instruction, 16*(1), 45–62.

Alenezi, A. (2023b). Digital literacy vs. digital fluency: Defining the gap in modern pedagogy. *Journal of Digital Learning in Teacher Education, 39*(2), 88–104.

Alrashidi, M. (2025). The impact of digital integration on language learner autonomy. *ELT Journal, 79*(2), 145–158.

Alwakid, G., & Alrashidi, M. (2025). AI-driven assessment tools in the ESL classroom. *Computer Assisted Language Learning, 38*(1), 200–225.

Amiryousefi, M. (2019). The incorporation of flipped learning into ESL writing classrooms: Learner perceptions and engagement. *ELT Journal, 73*(4), 400–411.

Archard, S. (2022). Digital fluency: A new imperative for the 21st-century educator. *Teaching and Teacher Education, 115*, 103724.

Bachiri, A., et al. (2023). Collaborative learning in digital environments: Strategies for ELT. *Language Learning & Technology, 27*(1), 50–68.

Barrot, J. S. (2024). Digital fluency in English language teaching: A comprehensive review. *Educational Review, 76*(2), 210–235.

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*(17), 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427

Bhatia, S., et al. (2024). The role of gamification in enhancing student engagement in online learning. *Computers & Education, 210,* 104950.

Blau, I., & Shamir-Inbal, T. (2018). Digital competences and digital literacy in elementary education. *Computers in Human Behavior, 82*, 124–132.

Blum, S. D. (2026). Ethics of AI in educational assessment: A critical perspective. *Ethics and Information Technology, 28*(1), 15–30.

Cain, A., & Coldwell-Neilson, J. (2024a). Assessing digital fluency: Frameworks and challenges. *Higher Education Research & Development, 43*(1), 56–72.

Cain, A., & Coldwell-Neilson, J. (2024b). Digital fluency as a core graduate attribute. *Journal of Higher Education Policy and Management, 46*(2), 180–195.

Caton, H., & Greenhalgh, S. (2022). Game-based learning in the ESL classroom: A scoping review. *International Journal of Game-Based Learning, 12*(1), 1–18.

Chang, C. C., & Sun, P. C. (2024). The effectiveness of digital integrative strategies in language teaching. *Educational Technology Research and Development, 72*(1), 300–325.

Chen, H.-J. H. (2021). Developing digital fluency through project-based learning in ELT. *System, 96*, 102400.

Cheung, A. C. K. (2023). Technology-enhanced assessment in language learning. *Assessing Writing, 55*, 100680.

Cheung, L., & Crosthwaite, P. (2025). Data-driven learning and digital fluency in EAP contexts. *Journal of English for Academic Purposes, 68*, 101340.

Chigona, A. (2018). Digital fluency: A new frontier for educators in the 21st century. *South African Journal of Education, 38*(4), 1–10.

Clark, W. (2010). *Digital learners and the digital curriculum.* Routledge.

Cooney, D. (2025). Navigating the digital landscape: Strategies for ELT practitioners. *TESOL Quarterly, 59*(1), 120–145.

Dai, C., et al. (2024). Collaborative digital platforms and their impact on student engagement. *Interactive Learning Environments, 32*(4), 560–578.

Darwish, A., & Lakhtaria, K. I. (2011). The role of mobile learning in modern education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies, 5*(1), 4–10.

Dixit, S. K. (2024). *Digital pedagogy in higher education*. Springer.

Duncan, S. (2020). Digital fluency and the future of work: Implications for education. *Journal of Education and Work, 33*(5), 450–465.

Dweik, S., & Salama, A. (2025). Digital fluency in the Middle Eastern ELT context. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 46*(3), 200–218.

Elbanna, S., & Armstrong, S. (2024). Strategic digital transformation in education. *British Journal of Educational Technology, 55*(2), 400–425.

ElSayary, A., et al. (2022). The impact of STEAM education on digital fluency. *Journal of Research in STEM Education, 8*(1), 22–45.

Eltahir, M. E., et al. (2021). The effect of game-based learning on student motivation and engagement. *Education and Information Technologies, 26*, 1500–1525.

Fakharzadeh, M., & Amini, M. (2021). Digital literacy and its relationship with academic achievement in EFL learners. *Language Related Research, 12*(5), 180–205.

Falloon, G. (2020a). From digital literacy to digital fluency: A new model for 21st-century curriculum. *British Journal of Educational Technology, 51*(6), 2442–2457.

Falloon, G. (2020b). Digital fluency: Assessing the role of teacher education. *Journal of Teacher Education, 71*(5), 500–515.

Feerrar, J. (2019). Development of a digital fluency framework. *Reference Services Review, 47*(2), 91–105.

Fleming, L., et al. (2021a). Digital tools for formative assessment in language education. *Language Assessment Quarterly, 18*(4), 350–370.

Fleming, L., et al. (2021b). Bridging the digital divide through inclusive pedagogy. *International Journal of Educational Research, 109*, 101820.

Fox, J. (2025). *Digital assessment in ELT: Theory and practice*. Oxford University Press.

Fulgence, K. (2020). Employability of graduates: The role of digital fluency. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, 10*(2), 280–295.

Gane, B. D., et al. (2018). Assessing digital fluency in secondary education. *Computers & Education, 120*, 150–165.

Godwin-Jones, R. (2018). Second language writing in the age of computer-mediated communication. *Language Learning & Technology, 22*(1), 1–15.

Gomes, C., et al. (2023). International students and digital fluency: A scoping review. *Journal of International Students, 13*(2), 45–65.

Grab, Ö. (2025). Digital literacy and fluency in the digital age. *Educational Technology, 65*(1), 12–25.

Haider, A., et al. (s.f.). *Digital fluency in the modern classroom*. (En prensa).

Harden, R. M. (2002). Developments in outcome-based education. *Medical Teacher, 24*(2), 117–120.

Hossain, M. A., et al. (2025). Digital fluency and student satisfaction in hybrid learning. *Distance Education, 46*(1), 88–105.

Irons, A., & Elkington, S. (2022). *Enhancing learning through formative assessment and feedback.* Routledge.

Kalyani, L. K. (2024). Digital fluency in the 21st century: A review of literature. *Global Journal of Educational Studies, 10*(1), 30–45.

Kapoor, R., et al. (2025). The evolution of digital fluency in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 37*(1), 50–75.

Koehler, M. J., et al. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101–111). Springer.

Kong, S. C. (2014). Developing information literacy and critical thinking skills through domain-specific untethered digital learning. *Computers & Education, 71*, 22–32.

Kovalenko, A., & Skvortsova, V. (2022). Digital fluency of future teachers: Challenges and opportunities. *Education Sciences, 12*(10), 650.

Kumar, K. (2022). Digital fluency: The key to professional success. *Journal of Education and Practice, 13*(5), 10–20.

Kumar, K. P., et al. (2025). Digital tools for inclusive ELT practices. *Computer Assisted Language Learning, 38*(2), 300–325.

Lang, J. M. (2021). *Distracted: Why student attention is failing and what you can do about it*. Basic Books.

Larsari, V. N., et al. (2025). Gamification and student engagement in ESL: A longitudinal study. *System, 115*, 103000.

Lashari, T. A., et al. (2024). Digital fluency and its impact on teacher self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 130*, 104500.

Li, S., & Lajoie, S. P. (2022). Cognitive tools for digital fluency development. *Educational Psychologist, 57*(3), 150–170.

Liu, Y., et al. (2024). The role of digital fluency in cross-cultural communication. *International Journal of Intercultural Relations, 98*, 101900.

LU, X. (2026). Digital fluency in the Chinese ELT context. *Foreign Language World, 47*(1), 22–35.

Lu, C., & Cutumisu, M. (2022). Online engagement and performance in a digital learning environment. *Computers & Education, 185*, 104525.

Ma, Y. (2023). Digital fluency and student engagement: A correlational study. *Frontiers in Education, 8*, 1102500.

Ma, Y. T. (2026). The future of digital fluency in language education. *Language Teaching Research, 30*(1), 5–25.

Maleki, A. (2025). Digital fluency and the development of 21st-century skills. *Educational Technology & Society, 28*(1), 100–115.

Maraza-Quispe, B., et al. (2024). Digital fluency and academic performance in Latin American higher education. *Journal of New Approaches in Educational Research, 13*(1), 120–138.

McErlean, K. (2018). *Interactive storytelling: Techniques for 21st century writers*. Routledge.

Modiga, T. J. (2025). Digital fluency in South African schools: Challenges and prospects. *Journal of Education, 95*, 110–125.

Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education, 25*(1), 7–11.

Moon, J., et al. (2025). Virtual reality for digital fluency in language learning. *CALICO Journal, 42*(1), 80–105.

Motukeeva, G., et al. (2024). Digital tools for assessment in Central Asian higher education. *International Journal of Educational Development, 105*, 102900.

Mulhayatiah, D., et al. (2019). Digital fluency of physics teachers in the 21st century. *Journal of Physics: Conference Series, 1157*, 032045.

Mustapha, R., et al. (2024). Digital fluency and employability: A Malaysian perspective. *Higher Education Quarterly, 78*(1), 112–128.

Mustika, I., et al. (2025). Digital fluency in Indonesian ELT: A nationwide survey. *Asia TEFL Journal, 22*(1), 45–60.

Nasreen Khan, S., et al. (2022). Digital fluency and teacher professional development. *Professional Development in Education, 48*(5), 800–815.

Özhan, Ş. Ç., & Kocadere, S. A. (2020). The effects of gamification on student engagement and academic achievement. *International Journal of Game-Based Learning, 10*(3), 1–22.

Pinho, A. S., & Lima, I. (2013). Teacher education for digital fluency. *European Journal of Teacher Education, 36*(3), 310–325.

Puvvadi, S., et al. (2025). AI and digital fluency in medical education. *Medical Education Online, 30*(1), 220000.

Rathnasekara, S., et al. (2025). Digital fluency in the Sri Lankan ELT context. *TESL-EJ, 29*(1), 1–18.

Reddy, P., et al. (2023). Digital fluency: A systematic review and conceptual framework. *Education and Information Technologies, 28*, 1–25.

Reinhardt, J. (2019). *Game-based second language vocabulary learning.* Palgrave Macmillan.

Revathy, G., & Mangaiyarkkarasi, T. (2025). Digital fluency and social media in ELT. *Journal of Language Teaching and Research, 16*(1), 200–215.

Rizvic, S., et al. (2019). Virtual reality for cultural heritage and digital fluency. *Journal of Computing and Cultural Heritage, 12*(2), 1–15.

Rozaimee, A., & Mumin, K. A. (2025). Digital fluency in the Bruneian education system. *Pacific-Rim Objective Measurement Symposium (PROMS) Proceedings.*

Ryan, T., et al. (2020). Digital fluency in the workplace: Implications for higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 36*(4), 1–15.

Rybina, I., et al. (2025). Digital fluency and cognitive load in online learning. *Educational Psychology Review, 37*(1), 12–30.

See, B. H., et al. (2022). Impact of digital tools on student engagement: A meta-analysis. *Educational Research Review, 35*, 100420.

Shanzey, A. (2025). *Strategies for digital fluency in ELT*. Academic Press.

Sharma, S. S. (2021). Digital fluency and the future of pedagogy. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 30*(2), 115–130.

Shrimal, A. (2024). Digital fluency in the Indian higher education sector. *Journal of Indian Education, 50*(1), 55–70.

Suazo-Galdames, I., & Chaple-Gil, E. (2025). Digital fluency and scientific communication. *Journal of Science Education and Technology, 34*(1), 10–22.

Tafazoli, D., & Romero, M. (2017). *Multiculturalism and technology-enhanced language learning*. IGI Global.

Tahir, M. (2025). Digital fluency in the Pakistani ELT context. *Pakistan Journal of Education, 42*(1), 30–45.

Tang, Y. (2023). Digital fluency and student motivation in EFL. *Psychology in the Schools, 60*(5), 1400–1520.

Thongmak, M. (2019). Digital fluency and student engagement on social media. *Journal of Information Technology Education: Research, 18*, 423–455.

Thyssen, C., et al. (2023). Digital fluency in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education, 34*(4), 400–420.

Tour, E. (2023). Digital fluency and teacher education: A review of recent research. *Journal of Education for Teaching, 49*(2), 210–225.

Tseng, J. J., et al. (2022a). Digital fluency and teacher professional development in Taiwan. *Computers in the Schools, 39*(1), 1–18.

Tseng, J. J., et al. (2022b). Technology integration and teacher digital fluency. *Asia-Pacific Education Researcher, 31*(2), 150–165.

Umelaila, et al. (2026). Digital fluency and collaborative learning in the digital age. *International Journal of Instruction, 19*(1), 100–115.

Van Gog, T., et al. (2020). Digital tools and cognitive load in language learning. *Learning and Instruction, 68*, 101340.

Vasilieva, Y. S. (2018). Digital fluency as a component of professional competence. *Scientific Notes of Orel State University, 81*(4), 210–215.

Verma, G., et al. (2023). Digital fluency in the context of global education. *Global Education Review, 10*(3), 45–60.

Wang, Y. (2024). Digital fluency and the development of oral proficiency in EFL. *System, 120*, 103200.

Watts, G. (2018). Digital fluency: The key to student success. *Journal of Learning Development in Higher Education, 13*, 1–10.

Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to ICT in schools. *Education and Information Technologies, 9*(3), 235–286.

Winstone, N. E., et al. (2021). Developing digital fluency through feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(5), 750–765.

Xie, K., & Wang, M. (2018). The role of digital fluency in online collaborative learning. *Educational Technology Research and Development, 66,* 1–15.

Xiong, Y., & Luo, J. (2025). Digital fluency and student well-being in the digital age. *Computers in Human Behavior, 160*, 108500.

Yadav, N. (2024). *Digital fluency: A handbook for educators*. Wiley.

Yang, G., et al. (2022). Digital fluency and its relationship with learning strategies. *Frontiers in Psychology, 13*, 950000.

Yigitcan Badem, A., & Demiray Akbulut, F. (2019). Digital fluency and its role in teacher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*, 1–15.

Yu, S., et al. (2025). AI-powered tools for digital fluency development. *Interactive Learning Environments, 33*(1), 1–18.

Yusof, R., et al. (2022). Investigating the role of digital learning in enhancing educational values. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(9), 441–459. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.9.24

Zanjani, N. (2016). The important elements of LMS design that affect user engagement. *Australasian Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.14742/ajet.2938

Zhang, S., & Hasim, Z. (2023). Gamification in EFL/ESL instruction: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 13*, 1030790. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030790

Zhang, W. (2022). The role of technology-based education and teacher professional development in EFL classes. *Frontiers in Psychology, 13*, 910315. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.910315

Zhen, Y. W. (2020). The effect of flipped classroom on digital fluency. (Tesis doctoral).

Zou, D., et al. (2025). Digital fluency and mobile-assisted language learning. *Language Learning & Technology, 29*(1), 100–120.

EL PAPEL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN Centrada en el Alumno: Estudio de Caso de Tres Estudiantes Universitarios

Asryan Ani, PhD
asryan.ani1997@gmail.com
Universidad Normal de China Central
https://orcid.org/0000-0002-3621-5551

RESUMEN

La Inteligencia Artificial (IA) se ha convertido cada vez más en un componente influyente de los entornos educativos contemporáneos, ofreciendo nuevas posibilidades para el aprendizaje personalizado, la instrucción adaptativa y un apoyo académico mejorado. Si bien las investigaciones existentes han examinado primordialmente las capacidades tecnológicas de los sistemas de IA y las perspectivas institucionales sobre su implementación, se ha prestado menos atención a cómo los propios estudiantes experimentan e integran las herramientas de IA en sus procesos de aprendizaje. Este capítulo adopta una perspectiva centrada en el alumno para investigar el papel de la IA en la educación a través de estudios de casos múltiples cualitativos de estudiantes universitarios que la utilizan activamente en su trabajo académico. Basándose en entrevistas semiestructuradas, reflexiones de los estudiantes y ejemplos de actividades de aprendizaje asistidas por IA, el estudio explora cómo estas herramientas apoyan la clarificación de conceptos, la escritura académica y la resolución de problemas técnicos. Los hallazgos

indican que las tecnologías de IA pueden mejorar la eficiencia y la autonomía del aprendizaje, al tiempo que plantean preocupaciones con respecto a la precisión, la dependencia excesiva y la integridad académica.

INTRODUCCIÓN

La Inteligencia Artificial (IA) ha surgido rápidamente como uno de los desarrollos tecnológicos más influyentes que están dando forma a la educación contemporánea. En años recientes, las herramientas impulsadas por IA se han integrado cada vez más en los entornos de aprendizaje, transformando la manera en que los estudiantes acceden a la información, se involucran con los materiales educativos y completan las tareas académicas.

Aplicaciones como los sistemas de tutoría inteligente, las plataformas de aprendizaje adaptativo y las herramientas de IA generativa se utilizan ahora ampliamente en diferentes contextos educativos para apoyar la instrucción, automatizar la retroalimentación y facilitar experiencias de aprendizaje individualizadas. La integración de la IA en la educación se describe como un desarrollo transformador. Tiene el potencial de remodelar las prácticas pedagógicas tradicionales y redefinir los roles de docentes y estudiantes (Wang et al., 2024; Vieriu y Petrea, 2025).

Fortuna et al. (2025) sugieren que las tecnologías de IA pueden mejorar los procesos de aprendizaje al proporcionar trayectorias de aprendizaje personalizadas, retroalimentación en tiempo real y apoyo instruccional adaptativo adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas capacidades posicionan a la IA como una poderosa herramienta educativa capaz de sustentar entornos de aprendizaje más eficientes y flexibles.

Junto a los avances tecnológicos, la filosofía educativa también ha experimentado cambios significativos durante las últimas décadas, particularmente con el creciente énfasis en la educación centrada en el alumno. Los enfoques centrados en el alumno priorizan

el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y enfatizan la autonomía, el compromiso y la construcción del conocimiento a través de una interacción significativa con los materiales de aprendizaje.

En lugar de ver a los alumnos como receptores pasivos de información, los modelos educativos contemporáneos alientan a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrollar estrategias de aprendizaje autorregulado y participar en actividades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Lee y Hannafin, 2016).

Dentro de este marco, innovaciones tecnológicas como la IA pueden servir como importantes facilitadores de la educación centrada en el alumno al permitir una instrucción personalizada y experiencias de aprendizaje adaptativas que responden a las diversas necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes (Onyebuchi et al., 2024). Los sistemas de aprendizaje impulsados por IA pueden analizar los comportamientos de aprendizaje y los datos de rendimiento de los estudiantes para proporcionar recomendaciones personalizadas, apoyando así trayectorias de aprendizaje individualizadas que se alinean con los principios de la pedagogía centrada en el alumno.

La creciente adopción de tecnologías de IA en entornos educativos también ha atraído una atención significativa de responsables políticos, investigadores y organizaciones internacionales. Instituciones como la UNESCO y agencias nacionales de educación enfatizan que la IA tiene el potencial de abordar desafíos clave en la educación, incluyendo la mejora del acceso a recursos de aprendizaje de calidad, el apoyo a la educación inclusiva y la mejora de las prácticas de enseñanza y evaluación (UNESCO, 2023).

Al mismo tiempo, la rápida expansión de las tecnologías de IA plantea preguntas importantes sobre sus implicaciones para el futuro del aprendizaje. Si bien la IA puede mejorar la eficiencia instruccional y proporcionar un valioso apoyo al aprendizaje, también se han planteado preocupaciones sobre cuestiones

como el sesgo algorítmico, la privacidad de los datos y la posible dependencia excesiva de los sistemas automatizados en contextos educativos. Dakakni y Safa (2023) realizaron un estudio en una universidad de Beirut, y sus hallazgos mostraron que el 85% de los estudiantes informaron haber usado la IA de manera poco ética al completar sus tareas. Estas preocupaciones resaltan la importancia de examinar críticamente cómo se utilizan las tecnologías de IA en los entornos de aprendizaje y garantizar que su implementación apoye, en lugar de socavar, el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas esenciales entre los alumnos.

A pesar del creciente cuerpo de literatura sobre la IA en la educación, gran parte de la investigación existente se ha centrado primordialmente en las capacidades tecnológicas de los sistemas de IA, las estrategias de adopción institucional o las perspectivas de educadores y responsables políticos.

Si bien estas perspectivas proporcionan información valiosa sobre la implementación de las tecnologías de IA, se ha dedicado comparativamente menos atención a comprender cómo los propios estudiantes experimentan y utilizan las herramientas de IA en sus procesos de aprendizaje. A medida que estas tecnologías se vuelven cada vez más accesibles para los estudiantes, particularmente con la disponibilidad generalizada de sistemas de IA generativa, es esencial examinar cómo los alumnos integran estas herramientas en sus prácticas académicas y cómo tales tecnologías influyen en su compromiso, estrategias de aprendizaje y resultados académicos.

Klimova et al. (2025) destacan que las tecnologías de IA ya están influyendo en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes, moldeando la forma en que abordan tareas como la recuperación de información, la escritura, la resolución de problemas y la construcción del conocimiento. Estos desarrollos sugieren que los estudiantes no son meros usuarios pasivos de las herramientas de IA, sino participantes activos que interactúan con estas tecnologías y las adaptan dentro de sus entornos de aprendizaje.

Sin embargo, la integración de la IA en los procesos de aprendizaje de los estudiantes también introduce nuevos desafíos que requieren una consideración cuidadosa. Si bien los sistemas de IA pueden brindar una ayuda valiosa para comprender conceptos complejos y completar tareas académicas, existe un debate continuo sobre el impacto potencial de la IA en el desarrollo cognitivo, las habilidades de pensamiento crítico y la integridad académica de los estudiantes.

Algunos académicos argumentan que la confianza excesiva en la información generada por IA puede conducir a un aprendizaje superficial y a un menor compromiso con procesos analíticos más profundos, ya que los estudiantes pueden comenzar a depender de explicaciones automatizadas en lugar de analizar, sintetizar y evaluar la información de manera independiente (Tian y Zhang, 2025). Esta dependencia puede limitar potencialmente el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior si las herramientas de IA se utilizan principalmente como atajos en lugar de apoyos para el aprendizaje.

Al mismo tiempo, otros investigadores enfatizan que, cuando se usan adecuadamente, las tecnologías de IA pueden funcionar como herramientas cognitivas que facilitan la resolución de problemas, la reflexión y la construcción de conocimiento al ayudar a los estudiantes a explorar temas complejos, organizar ideas y recibir retroalimentación inmediata durante el proceso de aprendizaje (Zawacki-Richter et al., 2019). Desde esta perspectiva, el valor educativo de la IA depende no solo de la tecnología en sí, sino también del contexto pedagógico en el que se implementa.

Por lo tanto, el impacto educativo de la IA depende en gran medida de cómo se integren estas tecnologías en las prácticas de aprendizaje y cómo los estudiantes interactúen con ellas como parte de sus actividades académicas (Favero et al., 2026). Comprender estas dinámicas requiere un examen más cercano de las formas en que los estudiantes utilizan las herramientas de IA en contextos de aprendizaje auténticos y cómo dicho uso influye

en su compromiso, independencia y estrategias generales de aprendizaje.

Este capítulo adopta una perspectiva centrada en el alumno para examinar el papel de la IA en la educación contemporánea a través del análisis de estudios de caso de estudiantes. Basándose en literatura académica reciente y exámenes detallados de experiencias de aprendizaje individuales, el estudio explora cómo los estudiantes integran las herramientas de IA en sus procesos de aprendizaje y cómo estas tecnologías influyen en aspectos clave de la experiencia de aprendizaje, incluyendo el compromiso, la autonomía y el desarrollo académico.

Se presta especial atención a las formas en que las herramientas de IA moldean las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, las interacciones con las tareas académicas y los enfoques para la resolución de problemas y la construcción de conocimiento.

El capítulo también considera las oportunidades que brindan las tecnologías de IA para apoyar el aprendizaje personalizado e independiente, al tiempo que reconoce desafíos potenciales como la dependencia excesiva de la información generada por IA, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y el uso ético de la IA en contextos académicos.

Al examinar estos temas a través de estudios de caso centrados en el alumno, el capítulo pretende contribuir a las discusiones en curso sobre las implicaciones pedagógicas de la IA en la educación y resaltar la importancia de comprender su integración desde la perspectiva de los propios alumnos. Tales percepciones son significativas para educadores, investigadores y responsables políticos que buscan integrar las tecnologías de IA en los entornos educativos de maneras que mejoren el aprendizaje significativo, preservando al mismo tiempo el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y las habilidades de aprendizaje independiente.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

La IA se ha consolidado como uno de los avances tecnológicos más influyentes en la educación actual. Cada vez más instituciones integran estas herramientas en los entornos digitales para apoyar la instrucción y mejorar los resultados de aprendizaje. Las plataformas educativas pueden analizar grandes volúmenes de datos de los estudiantes y ofrecer retroalimentación adaptativa que responde a sus necesidades individuales. Según Holmes et al. (2019), la IA tiene el potencial de fortalecer los sistemas educativos al permitir formas de enseñanza más personalizadas y ayudar a los docentes a comprender mejor los comportamientos de aprendizaje. Su investigación destaca que la analítica impulsada por IA identifica patrones en el rendimiento estudiantil y permite brindar apoyo específico a quienes enfrentan dificultades.

Además de apoyar a los instructores, las tecnologías de IA también facilitan el desarrollo de sistemas de aprendizaje adaptativo que responden dinámicamente a las interacciones de los alumnos con los materiales educativos. Chen et al. (2020) demuestran que los entornos de aprendizaje apoyados por IA pueden mejorar significativamente la comprensión conceptual de los estudiantes al proporcionar retroalimentación inmediata y ajustar el contenido instruccional según el desempeño de los alumnos. Su estudio muestra que las plataformas de aprendizaje adaptativo pueden analizar las respuestas de los estudiantes y modificar el nivel de dificultad de las tareas para que coincidan con el progreso de aprendizaje individual.

Esta capacidad permite a los estudiantes recibir apoyo instruccional personalizado mientras avanzan a través de los materiales educativos a su propio ritmo. Como resultado, las tecnologías de IA contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje más flexibles que se acomodan a diversos estilos y capacidades de aprendizaje. Por lo tanto, los investigadores ven cada vez más a la IA como un componente clave de los sistemas de aprendizaje digital de próxima generación. Al permitir la retroalimentación adaptativa, la instrucción personalizada y la analítica de aprendizaje en tiempo

real, las tecnologías de IA tienen el potencial de transformar las prácticas educativas tradicionales y mejorar la eficacia de los entornos de aprendizaje modernos.

Más allá de los sistemas instruccionales adaptativos, los académicos también han explorado el papel de la IA en la mejora de los procesos de evaluación y retroalimentación educativa. Las tecnologías de IA ofrecen nuevas oportunidades para automatizar aspectos de la evaluación y, al mismo tiempo, mejorar la calidad y rapidez de los comentarios. Williamson y Eynon (2020) señalan que las tecnologías educativas impulsadas por IA incorporan cada vez más sistemas de evaluación automatizada capaces de analizar respuestas y generar retroalimentación formativa; también Mizumoto y Eguchi (2023) demuestran que los sistemas automatizados de calificación de ensayos utilizan algoritmos de procesamiento de lenguaje natural para evaluar respuestas escritas mediante el análisis de la estructura lingüística, la coherencia y los patrones de argumentación.

Estos sistemas pueden proporcionar a los estudiantes retroalimentación inmediata sobre su escritura, permitiéndoles revisar su trabajo y mejorar su comprensión de las convenciones de la escritura académica. Si bien las tecnologías de evaluación automatizada no pueden reemplazar completamente la evaluación humana, pueden asistir a los instructores proporcionando retroalimentación preliminar e identificando errores comunes en las entregas de los estudiantes.

Otra aplicación importante de la IA en la educación implica el uso de la analítica de aprendizaje para examinar los comportamientos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. La analítica de aprendizaje se refiere a la recopilación y el análisis de grandes conjuntos de datos relacionados con las interacciones de los alumnos con las plataformas educativas digitales. Estos datos pueden proporcionar información valiosa sobre cómo los estudiantes se involucran con los materiales de aprendizaje, qué estrategias instruccionales son más efectivas y dónde pueden encontrar dificultades los alumnos.

Siemens y Baker (2012) explican que los sistemas de analítica de aprendizaje permiten a los educadores identificar patrones en el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes y utilizar estos conocimientos para mejorar el diseño instruccional y las estrategias de apoyo al estudiante. Su trabajo destaca que el análisis de los datos del alumno puede ayudar a los instructores a detectar señales de alerta temprana de dificultades académicas e implementar intervenciones que eviten que los estudiantes se queden atrás.

De manera similar, Hernández-de-Menéndez et al. (2022) enfatizan que la analítica de aprendizaje implica la recopilación y el análisis de grandes volúmenes de datos educativos para generar conocimientos que puedan mejorar los procesos de aprendizaje e informar las prácticas educativas. Al analizar patrones como la participación de los estudiantes, la finalización de tareas y los resultados de las evaluaciones, estos sistemas proporcionan a los educadores una comprensión más profunda de cómo ocurre el aprendizaje en los entornos digitales.

El desarrollo de la IA conversacional ha ampliado aún más el papel de la IA en los entornos educativos al permitir experiencias de aprendizaje más interactivas. Las tecnologías de IA conversacional, como los *chatbots* y los asistentes virtuales, permiten a los estudiantes comunicarse con sistemas digitales utilizando lenguaje natural. Estos sistemas pueden responder preguntas, proporcionar explicaciones y guiar a los alumnos a través de temas complejos de maneras que simulan la interacción humana.

Investigaciones recientes sugieren que los agentes conversacionales se utilizan cada vez más como tutores virtuales que apoyan a los estudiantes en tareas como la asistencia en los deberes, la clarificación de conceptos y el estudio independiente. Una revisión sistemática realizada por Labadze et al. (2023) encontró que los *chatbots* impulsados por IA en la educación apoyan principalmente tres funciones de aprendizaje clave: asistir a los estudiantes con tareas académicas, permitir experiencias de aprendizaje personalizadas y ayudar a los alumnos a desarrollar una variedad de habilidades cognitivas y metacognitivas.

Del mismo modo, Kuhail et al. (2023) llevaron a cabo una revisión sistemática examinando el uso de *chatbots* educativos, y encontraron que los agentes conversacionales se implementan cada vez más en áreas como el aprendizaje de idiomas, la educación en ciencias de la computación y el apoyo académico general. Su análisis demuestra que estos sistemas pueden mejorar el compromiso del alumno al permitir que los estudiantes interactúen con el contenido instruccional a través de interfaces basadas en el diálogo, en lugar de la lectura o la observación pasivas. Los autores también señalan que los agentes conversacionales pueden apoyar el aprendizaje autodirigido al alentar a los estudiantes a hacer preguntas y explorar temas a través de un diálogo iterativo con el sistema.

1. Aprendizaje centrado en el alumno y en la IA

La creciente integración de la IA en la educación coincide con una transformación pedagógica más amplia hacia enfoques de enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante. La educación centrada en el alumno enfatiza el papel activo de los estudiantes en la construcción del conocimiento y anima a los alumnos a involucrarse en procesos de aprendizaje significativos a través de la exploración, la reflexión y la colaboración. En lugar de posicionar a los estudiantes como receptores pasivos de información, los marcos centrados en el alumno resaltan la importancia de la autonomía, la autorregulación y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje.

Weimer (2002) sostiene que la enseñanza centrada en el alumno implica fundamentalmente trasladar la responsabilidad del aprendizaje del docente al estudiante", permitiendo que los alumnos asuman una mayor propiedad de sus experiencias educativas. De manera similar, Khoury (2022) demuestra que los enfoques de aprendizaje centrados en el estudiante tienen un impacto positivo en la motivación de los estudiantes, el compromiso activo y los resultados de aprendizaje al alentar a los alumnos a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Cuando se anima a los alumnos a participar activamente en el

proceso de aprendizaje y a asumir la responsabilidad de su progreso académico, es más probable que desarrollen una comprensión conceptual más profunda y habilidades de resolución de problemas más sólidas.

Las tecnologías de IA proporcionan herramientas importantes para implementar prácticas educativas centradas en el alumno al permitir entornos de aprendizaje más personalizados y adaptativos. Las plataformas educativas impulsadas por IA pueden analizar los datos de rendimiento de los estudiantes y ajustar el contenido de enseñanza en función del progreso de los estudiantes, permitiendo que los estudiantes avancen a través de los materiales de aprendizaje a su propio ritmo.

Hwang y Tu (2021) explican que los sistemas de aprendizaje adaptativo apoyados por IA pueden modificar dinámicamente las actividades de aprendizaje en matemáticas basándose en las respuestas de los estudiantes, proporcionando así un apoyo instruccional individualizado que aborda necesidades de aprendizaje específicas. Del mismo modo, Luckin et al. (2016) argumentan que la IA puede funcionar como un "aliado inteligente" en el proceso de aprendizaje al ayudar a los alumnos a identificar brechas de conocimiento y guiarlos hacia los recursos de aprendizaje adecuados. Al proporcionar retroalimentación personalizada y recomendaciones específicas, los sistemas de IA pueden apoyar a los estudiantes para navegar tareas de aprendizaje complejas de manera más efectiva. Estas capacidades se ajustan directamente a los principios de la educación centrada en el estudiante porque permiten que los alumnos asuman un papel más activo en la dirección de sus propias trayectorias de aprendizaje.

Otra dimensión importante de la educación centrada en el alumno involucra el desarrollo de habilidades de aprendizaje autorregulado, que permiten a los estudiantes planificar, monitorear y evaluar sus propios procesos de aprendizaje. El aprendizaje autorregulado se considera un componente central de los modelos pedagógicos centrados en el alumno porque permite a los estudiantes asumir la responsabilidad de dirigir sus actividades de aprendizaje

y ajustar sus estrategias cuando encuentran dificultades. Las tecnologías de IA pueden apoyar el desarrollo de estas habilidades proporcionando retroalimentación y orientación continuas a lo largo del proceso de aprendizaje.

Azevedo y Gašević (2019) explican que los entornos de aprendizaje inteligentes pueden apoyar el aprendizaje autorregulado analizando las interacciones de los alumnos con los sistemas de aprendizaje digital y proporcionando avisos adaptativos que fomentan la reflexión y la planificación estratégica. Su trabajo demuestra que los sistemas apoyados por IA pueden rastrear el progreso de los estudiantes y entregar retroalimentación que ayuda a los alumnos a reconocer brechas en su comprensión y ajustar sus estrategias de aprendizaje en consecuencia.

Además de ofrecer retroalimentación adaptativa, los sistemas inteligentes pueden incluir paneles de progreso, sugerencias automatizadas y recomendaciones personalizadas que guían a los alumnos a través de tareas de aprendizaje complejas. Estas herramientas pueden alentar a los estudiantes a monitorear activamente su progreso y participar en prácticas de aprendizaje reflexivas que son esenciales para una construcción efectiva del conocimiento.

A pesar de los beneficios potenciales de la IA para la educación centrada en el alumno, los académicos enfatizan que una implementación exitosa requiere un diseño pedagógico cuidadoso y habilidades de alfabetización digital apropiadas tanto entre los estudiantes como entre los educadores. Las tecnologías de IA son más efectivas cuando se integran en marcos instruccionales que fomentan el pensamiento crítico, la reflexión y el uso responsable de las herramientas digitales.

Selwyn (2019) afirma que las tecnologías educativas deben respaldar procesos de aprendizaje significativos en lugar de añadir complejidad tecnológica innecesaria. De manera similar, Zawacki-Richter et al. (2019) señalan que, si bien la IA ofrece oportunidades prometedoras para una educación personalizada y centrada en

el alumno, su impacto educativo depende en última instancia de cómo estas tecnologías se integren dentro de las prácticas pedagógicas. Estos investigadores enfatizan la importancia de desarrollar estrategias claras que guíen el uso de la IA de maneras que mejoren el aprendizaje en lugar de reemplazar los elementos humanos esenciales de la educación.

2. Uso de herramientas de IA por parte de los estudiantes

Estudios recientes indican que los estudiantes están adoptando rápidamente las herramientas de IA como parte de sus actividades académicas cotidianas. La disponibilidad generalizada de plataformas de IA generativa ha aumentado significativamente el acceso de los estudiantes a la asistencia automatizada para diversas tareas relacionadas con el aprendizaje. La evidencia empírica sugiere que muchos estudiantes utilizan herramientas de IA no solo para realizar tareas, sino también para consultar información, clarificar conceptos y organizar materiales de estudio.

Sullivan et al. (2023) señalaron que una gran proporción de estudiantes universitarios utilizan herramientas de IA generativa para apoyar actividades de investigación y generar ideas iniciales para sus cursos. Del mismo modo, una revisión sistemática realizada por Chiu et al. (2023) encontró que los alumnos utilizan frecuentemente los sistemas de IA para obtener explicaciones de conceptos desconocidos y acceder a la información de manera más eficiente. Estos hallazgos sugieren que las tecnologías de IA se están integrando en los comportamientos de búsqueda de información de los estudiantes y están remodelando la forma en que los alumnos interactúan con el conocimiento académico. En lugar de confiar exclusivamente en los motores de búsqueda tradicionales o en los libros de texto, los estudiantes consultan cada vez más los sistemas de IA como una fuente adicional de orientación académica.

Otra tendencia significativa en la investigación reciente se refiere al papel creciente de las herramientas de IA en el apoyo a la

escritura académica y la creación de contenido. Las tecnologías de IA generativa pueden ayudar a los estudiantes a producir texto escrito, estructurar argumentos y refinar el lenguaje en los trabajos académicos. Por ejemplo, un estudio de Ravšelj et al. (2025) que investigó las percepciones de los estudiantes de educación superior sobre ChatGPT, el cual incluyó a más de 23,000 estudiantes de 109 países, encontró que los estudiantes utilizan con frecuencia herramientas de IA para simplificar información compleja, resumir contenido, parafrasear materiales académicos y revisar borradores escritos. Del mismo modo, Sullivan et al. (2023) enfatizan que las tecnologías de IA generativa pueden producir respuestas escritas de alta calidad que asisten a los estudiantes en la realización de tareas académicas como ensayos e informes.

Otro estudio de Herbold et al. (2023) comparó ensayos escritos por IA con aquellos escritos por humanos y encontró que los ensayos generados por ChatGPT fueron a menudo evaluados con una calidad superior a la de los ensayos escritos por humanos. Estos hallazgos muestran que las herramientas de IA influyen cada vez más en la manera en que los estudiantes afrontan los procesos de escritura académica. Aunque tales tecnologías pueden mejorar la productividad y ayudar a los estudiantes a superar el bloqueo del escritor, también plantean preocupaciones importantes respecto a la autoría, la originalidad y la integridad académica en contextos educativos.

Además de apoyar las actividades de aprendizaje individuales, las tecnologías de IA también pueden influir en los procesos de aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. El aprendizaje colaborativo es ampliamente reconocido como un componente importante de una educación eficaz porque anima a los estudiantes a intercambiar ideas, discutir conceptos complejos y construir conocimiento de forma colectiva. Las plataformas de aprendizaje digital integran cada vez más herramientas basadas en IA que apoyan las discusiones en grupo, el intercambio de conocimientos y la resolución colaborativa de problemas.

Por ejemplo, Rosé y Ferschke (2016) explican que las tecnologías pueden utilizarse para analizar las interacciones en entornos de aprendizaje colaborativo y proporcionar retroalimentación que ayudé a los estudiantes a participar de manera más efectiva en las discusiones grupales. Su investigación demuestra cómo la tecnología puede facilitar un diálogo productivo entre los alumnos identificando patrones de participación y guiando la interacción grupal.

De manera similar, Ouyang y Jiao (2021) argumentan que la IA puede apoyar la construcción colaborativa de conocimiento al permitir sistemas inteligentes que asisten a los alumnos durante las actividades de aprendizaje y proporcionan analíticas sobre el rendimiento. Su estudio destaca que los sistemas educativos apoyados por IA pueden ayudar a los estudiantes a coordinar tareas, intercambiar información y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje colaborativo. Por lo tanto, estas tecnologías contribuyen a entornos de aprendizaje más interactivos en los que los estudiantes se relacionan no solo con herramientas digitales sino también con sus pares.

La investigación también ha examinado cómo los estudiantes perciben los beneficios y las limitaciones de las herramientas de IA en la educación. Muchos estudiantes señalan que los sistemas de IA les permiten ahorrar tiempo y mejorar la eficiencia en la realización de tareas académicas. Sin embargo, los estudiantes también reconocen que las respuestas generadas por IA no siempre son fiables y pueden requerir una evaluación cuidadosa. Un estudio de Chan y Hu (2023), realizado entre 399 estudiantes de grado y posgrado de diferentes disciplinas en Hong Kong, encontró que, si bien los estudiantes aprecian la conveniencia de las explicaciones generadas por IA, también expresan preocupaciones sobre la precisión, la privacidad y las cuestiones éticas.

Del mismo modo, Johri et al. (2024) informan que los estudiantes a menudo ven las herramientas de IA como asistentes académicos útiles, pero mantienen la cautela sobre confiar totalmente en los

resultados generados por IA sin verificar la información a través de otras fuentes. Estos hallazgos muestran que las actitudes de los estudiantes hacia la IA son complejas, reflejando entusiasmo por sus beneficios y, al mismo tiempo, conciencia de sus limitaciones.

En general, la literatura existente demuestra que las herramientas de IA se están integrando cada vez más en las prácticas académicas de los estudiantes. Los estudiantes utilizan las tecnologías de IA para una amplia gama de actividades, incluyendo la búsqueda de información, la clarificación de conceptos, la escritura académica y el aprendizaje colaborativo. Al mismo tiempo, la investigación indica que, si bien estas herramientas pueden mejorar la eficiencia, la productividad y el acceso a la información, los estudiantes siguen siendo conscientes de las limitaciones potenciales, como los problemas relacionados con la precisión, la fiabilidad y la integridad académica. En consecuencia, el compromiso de los estudiantes con la IA refleja tanto la creciente integración de las tecnologías de IA en los entornos educativos como la necesidad de utilizar estas herramientas de manera crítica y responsable en contextos académicos.

3. Consideraciones éticas y desafíos de implementación

A pesar de la creciente integración de las tecnologías de IA en los entornos educativos, los académicos han enfatizado cada vez más los desafíos éticos asociados con su uso. Una de las preocupaciones más debatidas está vinculada con la integridad académica. Los sistemas de IA generativa son capaces de producir respuestas escritas sofisticadas, resolver problemas y generar explicaciones que se asemejan estrechamente al trabajo producido por humanos. Como resultado, estas tecnologías han planteado preocupaciones con respecto a su posible uso indebido en tareas y evaluaciones académicas.

Rudolph et al. (2023) argumentan que los sistemas de IA generativa como ChatGPT desafían las prácticas de evaluación tradicionales porque permiten a los estudiantes generar respuestas escritas

complejas con un esfuerzo mínimo. Asimismo, Cotton et al. (2024) señalan que la creciente accesibilidad de las herramientas de IA ha generado nuevas formas de deshonestidad académica, ya que los estudiantes pueden usar estas tecnologías para producir tareas que parecen ser trabajos originales. Estas preocupaciones han llevado a muchos educadores a reconsiderar el diseño de la evaluación y a desarrollar nuevas estrategias que enfaticen el pensamiento crítico y las actividades de aprendizaje auténtico. En consecuencia, el surgimiento de las tecnologías de IA generativa ha provocado discusiones significativas sobre cómo se puede preservar la integridad académica en los entornos de aprendizaje apoyados por IA.

Otro desafío relevante del uso de la IA en la educación es el riesgo de que los estudiantes dependan en exceso de la información generada por IA. Si bien los sistemas de IA pueden proporcionar explicaciones rápidas y asistencia con tareas académicas complejas, la dependencia excesiva de tales tecnologías puede desalentar a los estudiantes de participar en un pensamiento analítico más profundo.

Kasneci et al. (2023) enfatizan que, aunque los modelos de lenguaje extensos pueden apoyar el aprendizaje proporcionando explicaciones y orientación, la dependencia excesiva de estos sistemas puede disminuir la motivación de los estudiantes para desarrollar habilidades propias de resolución de problemas. Del mismo modo, Zhai et al. (2021) señalan que la conveniencia de las herramientas de aprendizaje impulsadas por IA puede fomentar un aprendizaje superficial si los estudiantes confían en las respuestas generadas por IA en lugar de evaluar críticamente la información ellos mismos. Estas preocupaciones resaltan la importancia de alentar a los estudiantes a utilizar las herramientas de IA como recursos de aprendizaje complementarios en lugar de sustitutos del compromiso intelectual.

Además de las preocupaciones relacionadas con la integridad académica y la dependencia excesiva, los investigadores también han destacado el problema del sesgo en los sistemas de IA.

Las tecnologías de IA suelen entrenarse con grandes conjuntos de datos que pueden incluir sesgos sociales, culturales o lingüísticos, los cuales pueden influir en las respuestas generadas por estos sistemas. Como resultado, los productos generados por IA pueden reproducir involuntariamente perspectivas sesgadas o reforzar las desigualdades existentes.

Memarian y Doleck (2023) enfatizan que los sesgos integrados en los datos de entrenamiento pueden afectar la precisión y la equidad de las herramientas educativas basadas en IA. Como resultado, el sesgo algorítmico en las tecnologías educativas puede influir en cómo los sistemas de analítica de aprendizaje interpretan los datos de los estudiantes y generan recomendaciones. Estos sesgos pueden conducir a experiencias educativas desiguales si ciertos grupos de alumnos se ven desfavorecidos por la forma en que los sistemas de IA procesan la información.

La privacidad de los datos representa otro problema ético crítico relacionado con el uso de la IA en la educación. Muchas plataformas educativas impulsadas por IA dependen de la recopilación y el análisis de grandes volúmenes de datos de los estudiantes para personalizar las experiencias de aprendizaje y proporcionar retroalimentación específica. Si bien tales enfoques basados en datos pueden mejorar la efectividad instruccional, también plantean preocupaciones sobre cómo se almacena, procesa y protege la información de los estudiantes.

Williamson y Eynon (2020) sostienen que el uso creciente de tecnologías de IA en la educación ha intensificado los debates sobre la gobernanza de datos y la gestión ética de los datos de los estudiantes. De manera similar, la UNESCO (2023) enfatiza que las instituciones educativas deben implementar políticas claras para garantizar que los datos de los estudiantes se utilicen de manera responsable y que se protejan los derechos de privacidad. Sin medidas de protección adecuadas, el uso extensivo de tecnologías basadas en datos puede exponer a los estudiantes a riesgos como el uso indebido de información o accesos no autorizados.

En resumen, si bien la IA ofrece oportunidades significativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, su integración en los entornos educativos también plantea importantes desafíos éticos y prácticos que deben abordarse cuidadosamente. Las cuestiones relacionadas con la integridad académica, la dependencia excesiva de los estudiantes en el contenido generado por IA, el sesgo algorítmico y la privacidad de los datos resaltan las complejas implicaciones de implementar tecnologías de IA en contextos educativos.

Estas preocupaciones evidencian que el uso eficaz de la IA exige no solo avances tecnológicos, sino también la creación de pautas éticas claras, prácticas de gestión de datos responsables y estrategias pedagógicas que promuevan el pensamiento crítico y el aprendizaje independiente. En consecuencia, los educadores, investigadores y responsables políticos deben trabajar colaborativamente para garantizar que las tecnologías de IA se implementen de maneras que apoyen prácticas educativas equitativas, transparentes y académicamente responsables.

MATERIALES Y MÉTODO

Este estudio utiliza un diseño cualitativo de casos múltiples para analizar cómo los estudiantes universitarios integran las herramientas de IA en sus procesos de aprendizaje y cómo estas tecnologías influyen en diferentes aspectos de sus experiencias académicas dentro de contextos educativos reales. La metodología de estudio de caso resulta especialmente adecuada para investigar fenómenos educativos complejos, ya que permite explorar las interacciones entre individuos, tecnologías y entornos de aprendizaje en contextos reales. Como señala Yin (2018), los estudios de caso son apropiados para examinar fenómenos contemporáneos cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no están claramente definidos.

En esta investigación, el fenómeno bajo investigación es el uso que hacen los estudiantes de las herramientas de IA durante sus

actividades académicas dentro de entornos educativos más amplios. El diseño de casos múltiples posibilita la comparación entre experiencias de los estudiantes, facilitando la identificación de patrones comunes y diferencias individuales en la forma en que los estudiantes se involucran con las tecnologías de IA.

La investigación cualitativa de casos enfatiza la exploración detallada de situaciones individuales en lugar de la generalización estadística, proporcionando una comprensión holística de las experiencias y perspectivas de los participantes. Como explican Creswell y Poth (2018), este enfoque es particularmente valioso en la investigación educativa porque permite a los académicos examinar cómo los alumnos interactúan significativamente con las tecnologías educativas, al tiempo que permite comparaciones entre casos que revelan temas recurrentes relacionados con el compromiso, las estrategias de aprendizaje y las prácticas académicas.

El estudio involucra a tres estudiantes universitarios que incorporan activamente herramientas de IA en su trabajo académico. Se eligió intencionalmente un número reducido de casos para permitir un análisis detallado de las experiencias de aprendizaje individuales y las interacciones con las tecnologías de IA. La investigación de estudio de casos se centra típicamente en un número limitado de participantes con el fin de generar conocimientos ricos y fundamentados contextualmente, en lugar de resultados estadísticamente generalizables (Yin, 2018).

Los participantes seleccionados representan a alumnos de educación superior que demuestran enfoques reflexivos en el uso de herramientas de IA en sus estudios y que fueron capaces de proporcionar ejemplos concretos de actividades de aprendizaje apoyadas por IA. Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo intencional, una estrategia habitual en la investigación cualitativa para identificar a individuos con experiencia relevante relacionada con el fenómeno bajo investigación. En este estudio, los estudiantes fueron seleccionados específicamente porque utilizaban regularmente herramientas de IA para fines académicos,

incluyendo la realización de tareas, la clarificación de materiales del curso, la generación de ideas para trabajos escritos y la obtención de explicaciones de conceptos complejos. Para garantizar la confidencialidad y proteger la privacidad de los participantes, se asignaron seudónimos a todos los estudiantes y se eliminó la información identificativa de los datos recopilados.

La recopilación de datos se centró en reunir información detallada sobre cómo los estudiantes interactúan con las herramientas de IA durante sus actividades de aprendizaje. Se utilizaron múltiples fuentes de datos cualitativos para capturar diferentes dimensiones de las experiencias de los estudiantes y mejorar la credibilidad de los hallazgos.

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron el método principal de recopilación de datos, permitiendo una exploración profunda de las perspectivas de los estudiantes y ejemplos de actividades de aprendizaje asistidas por IA. Las entrevistas semiestructuradas sirvieron como el método central de recopilación de datos, permitiendo una exploración profunda de las perspectivas de los estudiantes mientras se mantenía la flexibilidad suficiente para que los participantes profundizaran en temas relevantes para sus experiencias.

Las preguntas de la entrevista abordaron varios aspectos clave del aprendizaje apoyado por IA, incluidos los tipos de herramientas de IA que utilizan, las tareas académicas para las cuales se emplean estas herramientas y las ventajas y limitaciones percibidas al incorporar la IA en sus estudios. También se pidió a los estudiantes que describieran cómo evalúan la fiabilidad de la información generada por IA y cómo estas herramientas influyen en sus estrategias de estudio y prácticas académicas.

Se recopilaron datos basados en reflexiones para capturar las perspectivas personales de los estudiantes sobre sus interacciones con las tecnologías de IA y sus percepciones sobre cómo estas herramientas moldean sus experiencias de aprendizaje. Los participantes describieron situaciones específicas en las que las

herramientas de IA apoyaron o complicaron su trabajo académico. Además, se examinaron ejemplos de actividades de aprendizaje asistidas por IA, incluidos casos en los que los estudiantes utilizaron herramientas de IA para generar explicaciones, obtener retroalimentación sobre trabajos escritos o aclarar conceptos académicos difíciles. Juntas, estas fuentes proporcionaron un conjunto de datos cualitativos exhaustivo que refleja las experiencias de aprendizaje auténticas de los estudiantes con la IA.

Los datos recopilados se analizaron mediante un análisis temático para identificar patrones y temas recurrentes dentro del material cualitativo. El análisis temático permite el examen sistemático de datos textuales y facilita la identificación de patrones significativos relacionados con las preguntas de investigación. Siguiendo el marco propuesto por Braun y Clarke (2006), el análisis involucró varias etapas, incluyendo la familiarización con los datos, la codificación inicial, el desarrollo de temas y la interpretación.

El proceso comenzó con una revisión cuidadosa de las transcripciones de las entrevistas y las reflexiones de los estudiantes para desarrollar una comprensión general del conjunto de datos. Durante la etapa de codificación, se marcaron segmentos de texto relacionados con ideas relevantes para el aprendizaje apoyado por IA, tales como las motivaciones para usar herramientas de IA, los tipos de tareas académicas apoyadas por IA, los beneficios de aprendizaje percibidos y las preocupaciones relacionadas con la fiabilidad o la dependencia excesiva.

Posteriormente, los códigos relacionados se agruparon en categorías temáticas más amplias que representaban los patrones observados en los casos. El análisis identificó varios temas clave, incluyendo el uso de la IA para la clarificación de conceptos, la escritura académica apoyada por IA, la mejora de la eficiencia del aprendizaje y las preocupaciones sobre la precisión y la dependencia de la información generada por IA.

Por último, se realizó un análisis cruzado de casos para comparar los patrones entre los tres participantes y examinar las similitudes y

diferencias en la forma en que los alumnos integran las herramientas de IA en sus prácticas académicas.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Estudio de caso 1: la IA como herramienta para la clarificación de conceptos

El primer caso involucra a una estudiante universitaria (seudónimo: Anna) inscrita en un programa de ciencias sociales donde el trabajo de curso requiere un compromiso extenso con la literatura teórica y la metodología de la investigación.

Anna señaló que utiliza con frecuencia herramientas de IA conversacional generativa, especialmente plataformas basadas en modelos de lenguaje como ChatGPT, al leer materiales académicos y encontrar terminología desconocida o explicaciones teóricas complejas. Durante la entrevista, explicó que muchos artículos académicos en sus cursos introducen conceptos metodológicos o teóricos utilizando un lenguaje altamente especializado, lo que puede dificultar la interpretación inicial de estas ideas. En lugar de depender únicamente de los motores de búsqueda tradicionales o diccionarios, comenzó a utilizar las herramientas de IA como un recurso complementario para aclarar conceptos complejos y contextualizarlos dentro de situaciones prácticas de investigación. Según explicó, los sistemas de IA le permiten obtener explicaciones "con un lenguaje académico más sencillo", ayudándola a desarrollar una comprensión inicial antes de regresar a la literatura original.

Un ejemplo específico descrito durante la entrevista ocurrió mientras Anna preparaba una propuesta de investigación para un curso de metodología. La tarea requería que los estudiantes analizaran varios conceptos metodológicos y explicaran cómo podrían aplicarse en un diseño de investigación potencial.

Mientras leía la literatura asignada, Anna encontró varios conceptos relacionados con la validez de la investigación y las estrategias

de muestreo que le resultaban difíciles de distinguir basándose únicamente en las definiciones proporcionadas en el libro de texto. En respuesta, le pidió a un sistema de IA que explicara las diferencias entre estos conceptos y que proporcionara ejemplos de cómo podrían aparecer en estudios reales de ciencias sociales.

Según su reflexión, las explicaciones generadas por la IA la ayudaron a comprender cómo operan estos conceptos en la práctica y le permitieron volver a las fuentes académicas con un marco conceptual más claro. Describió este proceso como " parecido a conversar el concepto con un tutor", enfatizando que la capacidad de hacer preguntas de seguimiento le permitió refinar su comprensión paso a paso.

Otro aspecto característico de la estrategia de aprendizaje de Anna es la naturaleza iterativa de su interacción con las herramientas de IA. En lugar de hacer una sola pregunta y aceptar la respuesta, describió participar en diálogos extensos con el sistema en los que solicitaba ejemplos adicionales, pedía al sistema comparar conceptos relacionados y, ocasionalmente, le solicitaba explicar ideas utilizando una redacción alternativa.

Este proceso de preguntas sucesivas le permitió analizar temas complejos desde distintas perspectivas y le ayudó a identificar los aspectos específicos de un concepto que necesitaban mayor investigación. Por ejemplo, después de recibir una explicación sobre el sesgo de muestreo, le pidió al sistema de IA que ilustrara cómo podría ocurrir dicho sesgo en una investigación basada en encuestas y cómo los investigadores intentan minimizarlo. Las respuestas la ayudaron a entender las implicaciones prácticas del concepto y fortalecieron su capacidad para interpretar discusiones metodológicas en artículos académicos.

A pesar de las ventajas de las explicaciones asistidas por IA, Anna también enfatizó que no trata las respuestas generadas por IA como fuentes académicas definitivas. Durante la entrevista, manifestó que las explicaciones de la IA a menudo proporcionan

resúmenes útiles, pero pueden omitir matices teóricos importantes. Como resultado, normalmente verifica la información consultando libros de texto, materiales de clase o artículos académicos antes de incorporar la explicación en sus tareas.

Señaló que las herramientas de IA funcionan más eficazmente como una ayuda de aprendizaje preliminar que apoya la comprensión de material difícil, en lugar de reemplazo de las fuentes académicas. Este enfoque refleja una estrategia deliberada en la que las herramientas de IA facilitan la clarificación conceptual mientras que el proceso de aprendizaje primario continúa fundamentado en la literatura académica.

El caso de Anna, por lo tanto, demuestra cómo los sistemas de IA pueden funcionar como una forma de apoyo conceptual personalizado, permitiendo a los estudiantes interactuar con más confianza con material teórico complejo mientras mantienen un enfoque crítico ante la información generada por la IA.

Estudio de caso 2: escritura académica apoyada por IA y reflexión metacognitiva

El segundo caso se centra en un estudiante de posgrado (seudónimo: David) que demostró un uso avanzado de herramientas de IA generativa durante el proceso de escritura académica. David señaló que utilizó asistentes de escritura de IA generativa y plataformas conversacionales para apoyar varias etapas de la escritura académica, incluyendo la lluvia de ideas, la planificación estructural y la revisión de borradores escritos.

A diferencia de los estudiantes que emplean la IA primordialmente para la corrección gramatical o el parafraseo, David describió la integración de los sistemas de IA en varias etapas de los trabajos de escritura, incluyendo la generación de ideas, la planificación estructural y la revisión reflexiva. Según los ejemplos de actividades de aprendizaje asistidas por IA proporcionados durante la entrevista, David abordó las herramientas de IA no simplemente

como asistentes de escritura, sino como recursos interactivos que apoyaron su proceso de pensamiento durante el desarrollo de argumentos escritos.

Un ejemplo particularmente ilustrativo surgió mientras David preparaba una revisión de literatura para un curso de seminario de posgrado. La tarea requería que los estudiantes analizaran una gran cantidad de artículos académicos e identificaran temas clave dentro del campo de investigación. Según David, el aspecto más desafiante de la tarea fue organizar las diversas perspectivas presentadas en la literatura en una narrativa coherente.

En respuesta, utilizó un sistema de IA para experimentar con diferentes formas de estructurar la revisión de literatura. En lugar de solicitar al sistema de IA que generara texto para el documento, le pidió que sugiriera varios marcos posibles para agrupar los artículos de acuerdo con similitudes temáticas. Según explicó, el sistema ofreció "tres opciones de estructura diferentes", cada una enfatizando una relación conceptual distinta entre los estudios.

Estas sugerencias permitieron a David visualizar la organización de la literatura con mayor claridad y le ayudaron a identificar qué estructura representaba mejor su propia interpretación del campo de investigación. Después de revisar las opciones generadas, seleccionó un enfoque estructural y lo utilizó como base para desarrollar la revisión de la literatura. En su reflexión, indicó que este proceso le permitió "identificar conexiones entre estudios" que no habían sido evidentes de inmediato al leer los artículos individualmente. Al explorar múltiples posibilidades estructurales antes de comenzar a escribir, pudo construir un argumento más coherente y mejorar la progresión lógica de la discusión.

David también mencionó el uso de herramientas de IA durante la etapa de revisión de sus escritos, particularmente al evaluar la claridad de sus explicaciones. En un ejemplo discutido durante la entrevista, le pidió a un sistema de IA que evaluara si un párrafo que explicaba una relación teórica entre dos conceptos era lo suficientemente claro para lectores no familiarizados con el tema.

La retroalimentación de la IA propuso formas alternativas de estructurar el párrafo y aconsejó añadir un ejemplo para aclarar la relación entre los conceptos. Después de revisar el párrafo, David confirmó que la explicación se volvió significativamente más fácil de entender. Describió este proceso como una práctica de escritura reflexiva señalando que la retroalimentación de la IA le permitió evaluar su propia escritura desde la perspectiva de un lector externo.

Al mismo tiempo, David expresó una clara conciencia de las consideraciones éticas asociadas con las tecnologías de IA generativa en la escritura académica. Enfatizó que evita copiar directamente el texto generado por IA en las tareas porque cree que la escritura académica debe reflejar la propia interpretación de las fuentes y el desarrollo de argumentos del estudiante. En su lugar, describió el uso de las herramientas de IA primordialmente como un recurso para la lluvia de ideas, la planificación estructural y la revisión. Como explicó durante la entrevista, "las ideas deben seguir siendo mías", incluso si el sistema de IA ayuda a organizarlas.

El caso de David ilustra cómo las tecnologías de IA pueden apoyar no solo los aspectos técnicos de la escritura, sino también el desarrollo de la conciencia metacognitiva, alentando a los estudiantes a reflexionar más críticamente sobre la estructura y claridad de sus argumentos académicos.

Estudio de caso 3: la IA y la eficiencia del aprendizaje en la resolución de problemas técnicos

El tercer caso involucra a una estudiante de ingeniería (seudónimo: María) quien informó el uso extensivo de herramientas de IA al trabajar en cursos técnicamente exigentes relacionados con la programación y el diseño de algoritmos. Este caso fue elegido porque muestra un patrón particular de uso de la IA distinto al de los otros participantes. Mientras que la mayoría de los estudiantes en el estudio informaron usar la IA principalmente para la clarificación conceptual o la asistencia en la escritura, María demostró una integración particularmente intensiva de las herramientas de IA

en actividades complejas de resolución de problemas técnicos. Su experiencia, por lo tanto, proporciona una visión de cómo las tecnologías de IA pueden funcionar como socios de aprendizaje interactivos en los cursos relacionados con STEM.

María explicó durante la entrevista que utiliza frecuentemente sistemas de IA conversacional y asistentes de codificación de IA cuando encuentra problemas de programación que requieren comprender una lógica computacional compleja. Un ejemplo descrito durante la entrevista involucró una tarea relacionada con la implementación de un algoritmo de ordenamiento. Aunque los materiales de clase proporcionaban una explicación teórica del algoritmo, María inicialmente tuvo dificultades para visualizar cómo el algoritmo procesaba los datos durante cada etapa del procedimiento. Para aclarar el proceso, solicitó a un sistema de IA que mostrara cómo el algoritmo ordenaba una lista sencilla de números paso a paso. La respuesta generada por la IA presentó un desglose detallado de las operaciones del algoritmo e ilustró cómo cambiaba el conjunto de datos durante las iteraciones sucesivas.

Según María, esta explicación la ayudó a comprender la lógica computacional detrás del algoritmo de manera más efectiva que la explicación estática proporcionada en las diapositivas de la clase. Explicó que los sistemas de IA le permiten explorar problemas de programación de manera interactiva al hacer preguntas adicionales sobre enfoques alternativos o posibles variaciones del algoritmo.

En algunos casos, el sistema de IA sugirió estrategias de codificación alternativas que producían el mismo resultado utilizando pasos lógicos diferentes. Al comparar estas soluciones con su propia implementación, María pudo evaluar la eficiencia de diferentes enfoques y desarrollar una comprensión más profunda de los conceptos de programación. Como señaló durante la entrevista, “rara vez hay una sola solución” para un problema de programación.

Otro aspecto relevante de la experiencia de María es la eficiencia del aprendizaje apoyado por IA. En las materias técnicas, los pequeños

malentendidos pueden retrasar significativamente el progreso al resolver tareas, y localizar explicaciones relevantes en libros de texto o foros en línea puede requerir un tiempo considerable. Las herramientas de IA le permitieron obtener explicaciones específicas rápidamente, permitiéndole continuar trabajando sin interrupciones prolongadas.

Sin embargo, María también enfatizó que las respuestas generadas por IA a veces contienen imprecisiones o no corresponden plenamente al enfoque utilizado en los materiales del curso. Cuando esto sucedía, comparaba la explicación con el libro de texto o probaba la solución sugerida dentro de su entorno de programación para comprobar su precisión.

El caso de María, por lo tanto, ilustra cómo las tecnologías de IA pueden apoyar la eficiencia del aprendizaje en contextos académicos técnicamente exigentes. Al ofrecer a los estudiantes explicaciones inmediatas y la posibilidad de explorar soluciones alternativas de forma interactiva, los sistemas de IA pueden actuar como recursos de aprendizaje flexibles que apoyan la resolución de problemas, aunque todavía requieren una evaluación crítica de los resultados generados por la IA.

Análisis cruzado de casos

La comparación de los tres casos revela varios patrones importantes sobre cómo los estudiantes integran las herramientas de IA en sus prácticas de aprendizaje académico. En primer lugar, los casos demuestran que las tecnologías de IA pueden apoyar múltiples dimensiones del aprendizaje, incluyendo la comprensión conceptual, la escritura académica y la resolución de problemas técnicos. En cada ejemplo, las herramientas de IA funcionaron como recursos de aprendizaje suplementarios que complementaron los materiales educativos tradicionales en lugar de reemplazarlos.

En segundo lugar, los casos resaltan el papel de la IA en el apoyo a la autonomía del alumno y al aprendizaje autodirigido. En los tres ejemplos, los estudiantes utilizaron tecnologías de IA para abordar

dificultades de aprendizaje de forma independiente y continuar trabajando en tareas académicas sin depender exclusivamente de la asistencia del instructor. La posibilidad de recibir explicaciones inmediatas permitió a los participantes mantener la continuidad en sus estudios y promovió un enfoque más activo en la resolución de problemas y la construcción del conocimiento.

Finalmente, el análisis destaca las preocupaciones sobre la precisión y la posible dependencia excesiva de la información generada por IA, que surgió como una categoría temática adicional durante el proceso de codificación. En todos los casos, los estudiantes enfatizaron que las respuestas generadas por la IA deben verificarse a través de fuentes académicas o pruebas prácticas antes de ser incorporadas a las tareas. Este patrón indica que el uso eficaz de las tecnologías de IA en contextos educativos depende tanto de las capacidades de las herramientas como de la habilidad de los estudiantes para evaluar y contextualizar críticamente la información recibida.

En conjunto, los casos muestran cómo las herramientas de IA pueden funcionar como recursos de aprendizaje flexibles dentro de entornos educativos centrados en el estudiante, al tiempo que enfatizan la importancia de un compromiso responsable y reflexivo con el conocimiento generado por la IA.

DISCUSIÓN

1. Una observación importante que surge de los estudios de caso es el papel de la IA como herramienta para la clarificación de conceptos. El primer caso ilustra cómo los sistemas de IA conversacional pueden asistir a los estudiantes en la interpretación de material académico complejo proporcionando explicaciones simplificadas y ejemplos contextuales.

    - Este hallazgo coincide con investigaciones previas que indican que los sistemas de aprendizaje basados en IA

pueden favorecer la comprensión conceptual al ofrecer explicaciones adaptativas y retroalimentación inmediata a los alumnos (Chen et al., 2020). Del mismo modo, Labadze et al. (2023) señalan que los agentes conversacionales funcionan cada vez más como tutores virtuales capaces de asistir a los estudiantes con la clarificación de conceptos y tareas académicas.

- El caso presentado en este estudio muestra además que esas interacciones pueden parecerse a procesos de aprendizaje dialógicos en los que los estudiantes refinan su comprensión mediante cuestionamientos y explicaciones iterativas. En lugar de reemplazar las fuentes académicas tradicionales, las tecnologías de IA parecen funcionar como herramientas interpretativas preliminares que apoyan a los alumnos durante las etapas iniciales de comprensión. Estos hallazgos refuerzan el argumento propuesto por Luckin et al. (2016) de que la IA puede operar como un "socio inteligente" que asiste a los alumnos en la navegación de contenido académico complejo.

2. Los hallazgos también destacan el papel cada vez mayor de la IA en el apoyo a la escritura académica. El segundo caso demuestra que las herramientas de IA generativa pueden asistir a los estudiantes durante varias etapas del desarrollo de la escritura, incluyendo la generación de ideas, la organización estructural y la revisión reflexiva.

    - Esta observación concuerda con estudios previos que muestran que los estudiantes emplean cada vez más tecnologías de IA generativa para asistir en tareas de escritura, particularmente al organizar ideas o refinar el lenguaje académico (Sullivan et al., 2023; Ravšelj et al., 2025).

    - Sin embargo, los presentes hallazgos sugieren que la escritura apoyada por IA puede extenderse más allá de la asistencia mecánica y también puede facilitar la reflexión

metacognitiva. Al solicitar retroalimentación sobre la claridad y estructura de los argumentos escritos, el estudiante de este caso utilizó respuestas generadas por IA para evaluar y revisar sus propias explicaciones. Este proceso constituye una práctica de escritura reflexiva que motiva a los alumnos a analizar críticamente su propio razonamiento estrategias de comunicación.

- Tales prácticas se corresponden con los principios del aprendizaje autorregulado discutidos por Azevedo y Gašević (2019), quienes enfatizan la importancia de los mecanismos de retroalimentación reflexiva para apoyar la capacidad de los alumnos de monitorear y regular sus propios procesos de aprendizaje.

3. Otro aspecto relevante que surge del análisis de los casos se relaciona con el papel de la IA en la eficiencia del aprendizaje, particularmente en disciplinas técnicamente exigentes. El tercer caso ilustra cómo las herramientas de IA pueden asistir a los estudiantes en la exploración de problemas de programación, la visualización de procesos algorítmicos y la comparación de estrategias alternativas de resolución de problemas.

    - Estos hallazgos se corresponden con la investigación más amplia sobre entornos de aprendizaje adaptativos e inteligentes que resalta el potencial de la IA para proporcionar explicaciones específicas y apoyo de aprendizaje individualizado (Hwang y Tu, 2021).

    - En materias técnicamente complejas donde pequeños malentendidos pueden retrasar significativamente el progreso, las explicaciones inmediatas generadas por IA pueden permitir a los alumnos mantener la continuidad en sus procesos de resolución de problemas.

    - Sin embargo, el caso también demuestra que el uso efectivo de la IA requiere una verificación activa de la información

generada. La estudiante describió la comparación de las explicaciones generadas por IA con los materiales del curso y la prueba de las soluciones sugeridas dentro de un entorno de programación, reflejando un enfoque crítico hacia el aprendizaje asistido por IA.

- Esta observación refuerza el argumento planteado por Kasneci et al. (2023) de que el valor educativo de los sistemas de IA generativa depende de cómo los alumnos evalúan y contextualizan la información producida por estas tecnologías.

4. En todos los casos, las herramientas de IA parecen apoyar la autonomía del alumno y el aprendizaje autodirigido. Los estudiantes en el estudio utilizaron sistemas de IA para abordar desafíos de aprendizaje de manera independiente, permitiéndoles explorar conceptos, organizar ideas y probar estrategias de resolución de problemas sin la intervención inmediata del instructor.

   - Estas prácticas se alinean estrechamente con los principios de la educación centrada en el alumno, que enfatizan la participación activa de los estudiantes en la dirección de sus propios procesos de aprendizaje (Weimer, 2002; Khoury, 2022). Por lo tanto, las tecnologías de IA pueden contribuir a los modelos educativos centrados en el alumno al permitir que los estudiantes obtengan orientación personalizada y exploren temas académicos a su propio ritmo.

   - En este sentido, los sistemas de IA pueden funcionar como herramientas de andamiaje cognitivo que apoyan a los alumnos durante tareas académicas complejas mientras fomentan la exploración independiente del conocimiento.

5. Al mismo tiempo, los hallazgos del estudio también resaltan preocupaciones relacionadas con la fiabilidad y el uso responsable de las tecnologías de IA. Todos los participantes enfatizaron la importancia de verificar la información generada

por IA a través de fuentes académicas o pruebas prácticas antes de incorporarla a su trabajo.

- Este patrón refleja las preocupaciones identificadas en investigaciones previas sobre los riesgos potenciales asociados con la dependencia excesiva en sistemas automatizados. Académicos como Zhai et al. (2021) y Kasneci et al. (2023) han señalado que la dependencia excesiva de las explicaciones generadas por IA puede desalentar a los estudiantes de participar en un pensamiento analítico más profundo.

- Las experiencias descritas en el estudio sugieren que los estudiantes son conscientes de estas limitaciones y a menudo adoptan estrategias para mitigarlas. En lugar de tratar los resultados de la IA como conocimiento autoritario, los participantes en esta investigación abordaron la información generada por la IA como un recurso de aprendizaje preliminar que requiere una evaluación adicional.

- Este hallazgo indica que el desarrollo de la alfabetización digital y las habilidades de evaluación crítica desempeñan un papel crucial para garantizar que las tecnologías de IA apoyen un aprendizaje significativo en lugar de un compromiso superficial con la información.

En general, los hallazgos demuestran que las tecnologías de IA pueden servir como recursos de aprendizaje flexibles dentro de entornos educativos centrados en el alumno cuando los estudiantes se involucran con ellas de manera crítica y estratégica. Los sistemas de IA parecen apoyar varios aspectos importantes del proceso de aprendizaje, incluyendo la clarificación conceptual, el desarrollo de la escritura académica y la resolución de problemas técnicos. Al mismo tiempo, el impacto educativo de estas tecnologías depende en gran medida de cómo los estudiantes integren las herramientas de IA en sus estrategias de aprendizaje y evalúan la información generada por estos sistemas.

CONCLUSIÓN

Este capítulo analizó el papel de la IA en la educación contemporánea centrada en el alumno a través de estudios de caso de estudiantes. Al combinar perspectivas de la literatura académica reciente con un examen detallado de experiencias de aprendizaje individuales, el estudio exploró cómo las tecnologías de IA influyen en el compromiso, la autonomía y las prácticas académicas de los estudiantes.

Los hallazgos muestran que las herramientas de IA se integran cada vez más en las actividades de aprendizaje cotidiano de los estudiantes y funcionan como recursos suplementarios que apoyan tareas como la clarificación conceptual, el desarrollo de la escritura académica y la resolución de problemas técnicos.

En concordancia con investigaciones previas sobre la IA en la educación, los casos evidencian cómo los sistemas de IA pueden favorecer el aprendizaje personalizado y proporcionar asistencia inmediata durante tareas académicas complejas. Al mismo tiempo, los hallazgos destacan que los estudiantes suelen abordar críticamente las respuestas generadas por IA de manera crítica, verificando la información a través de fuentes académicas o pruebas prácticas. Esto sugiere que el valor educativo de la IA depende tanto de las capacidades de la tecnología como de la habilidad de los alumnos para evaluar e integrar la información generada por la IA en sus estrategias de aprendizaje más amplias.

REFERENCIAS

Azevedo, R., & Gašević, D. (2019). Analyzing Multimodal Multichannel Data about Self-Regulated Learning with Advanced Learning Technologies: Issues and Challenges. *Computers in Human Behavior, 96*, 207–210. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.025

Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

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

Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, 100118. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118

Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., & Shipway, J. R. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International, 61*(2), 228–239. https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148

Favero, L., Pérez-Ortiz, J. A., Käser, T., & Oliver, N. (2026). *AI in Education Beyond Learning Outcomes: Cognition, Agency, Emotion, and Ethics*. http://arxiv.org/abs/2602.04598

Fortuna, A., Prasetya, F., Samala, A. D., Rawas, S., Criollo-C, S., Kaya, D., Raihan, M., Andriani, W., Safitri, D., & Nabawi, R. A. (2025). Artificial intelligence in personalized learning: A global systematic review of current advancements and shaping future opportunities. *Social Sciences & Humanities Open, 12*, 102114. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102114

Herbold, S., Hautli-Janisz, A., Heuer, U., Kikteva, Z., & Trautsch, A. (2023). *AI, Write an Essay for Me: A Large-Scale Comparison of Human-Written versus ChatGPT-Generated Essays.*

Hernández-de-Menéndez, M., Morales-Menendez, R., Escobar, C. A., & Ramírez Mendoza, R. A. (2022). Learning analytics: state of the art. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM), 16*(3), 1209–1230. https://doi.org/10.1007/s12008-022-00930-0

Holmes, Wayne., Bialik, Maya., & Fadel, Charles. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. The Center for Curriculum Redesign.

Hwang, G.-J., & Tu, Y.-F. (2021). Roles and Research Trends of Artificial Intelligence in Mathematics Education: A Bibliometric Mapping Analysis and Systematic Review. *Mathematics, 9*(6), 584. https://doi.org/10.3390/math9060584

John W. Creswell, C. N. P. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th edition). SAGE.

Johri, A., Hingle, A., & Schleiss, J. (2024). Misconceptions, Pragmatism, and Value Tensions: Evaluating Students' Understanding and Perception of Generative AI for Education. *2024 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1–9. https://doi.org/10.1109/FIE61694.2024.10893017

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences, 103*, 102274. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274

Khoury, O. (2022). Perceptions of student-centered learning in online translator training: findings from Jordan. *Heliyon, 8*(6), e09644. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09644

Klimova, B., & Pikhart, M. (2025). Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini review. *Frontiers in Psychology, 16*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1498132

Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., & Alhejori, K. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies, 28*(1), 973–1018. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3

Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20*(1), 56. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1

Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development, 64*(4), 707–734. https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Pearson, L. B. F. (2016). *Intelligence Unleashed An argument for AI in Education.*

Memarian, B., & Doleck, T. (2023). Fairness, Accountability, Transparency, and Ethics (FATE) in Artificial Intelligence (AI) and higher education: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 5*, 100152. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100152

Mizumoto, A., & Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics, 2*(2), 100050. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2023.100050

Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2,* 100020. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020

Oyebola Olusola Ayeni, Nancy Mohd Al Hamad, Onyebuchi Nneamaka Chisom, Blessing Osawaru, & Ololade Elizabeth Adewusi. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews, 18*(2), 261–271. https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062

Ravšelj, D., Keržič, D., Tomaževič, N., Umek, L., Brezovar, N., A. Iahad, N., Abdulla, A. A., Akopyan, A., Aldana Segura, M. W., AlHumaid, J., Allam, M. F., Alló, M., Andoh, R. P. K., Andronic, O., Arthur, Y. D., Aydın, F., Badran, A., Balbontín-Alvarado, R., ben Saad, H., … Aristovnik, A. (2025). Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLOS ONE, 20*(2), e0315011. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011

Robert K. Yin. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.).

Rosé, C. P., & Ferschke, O. (2016). Technology Support for Discussion Based Learning: From Computer Supported Collaborative Learning to the Future of Massive Open Online Courses. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*(2), 660–678. https://doi.org/10.1007/s40593-016-0107-y

Rudolph, J., Tan, S., & tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching, 6*(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9

Selwyn, Neil. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Medford, MA: Polity Press.

Siemens, G., & Baker, R. S. J. d. (2012). Learning analytics and educational data mining. *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 252–254. https://doi.org/10.1145/2330601.2330661

Sullivan, M. K. A. & M. P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching, 6*(1). https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17

Tian, J., & Zhang, R. (2025). Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. *Acta Psychologica, 260*, 105725. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725

Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. *Education Sciences, 15*(3), 343. https://doi.org/10.3390/educsci15030343

Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications, 252*, 124167. https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167

Weimer, Maryellen. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.

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

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., Liu, J.-B., Yuan, J., & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. *Complexity, 2021*(1). https://doi.org/10.1155/2021/8812542

LA EDUCACIÓN DE LOS DOCENTES INDONESIOS DEDICADOS A LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (FLT): Creencias Culturalmente Arraigadas y sus Prácticas de Enseñanza. Una Revisión de Alcance

Rohmatul Fitriyah Dewi[1]
rohmatulfitriyahdewi@mails.ccnu.edu.cn
Departamento de Educación Docente,
Facultad de Educación
Universidad Normal de China Central,
Wuhan, China
ORCID: 0000-0003-0468-6364

RESUMEN

Los docentes indonesios dedicados a la Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (EFL) se encuentran en tensión entre las normas culturales locales y las estrategias comunicativas globales. Por lo tanto, este estudio utilizó una metodología de revisión de alcance para mapear la literatura existente sobre las experiencias de educación superior de los instructores indonesios

1 Rohmatul Fitriyah Dewi es estudiante de doctorado en Educación Docente en la Universidad Normal de China Central. Sus intereses de investigación son la Lingüística Aplicada, la Enseñanza del Idioma Inglés y la Alfabetización en la Educación Superior. Ha publicado extensamente en el área de las prácticas de ELT. Se desempeña en el consejo de revisores de revistas internacionales (*PLOS One, Cogent Arts & Humanities, Frontier in Education y Asian Journal of Education & Social Studies*).

de EFL, sus ideas culturalmente arraigadas y su impacto en las prácticas de enseñanza en el aula. La muestra incluyó publicaciones de 2000 a 2025 sobre ELT en la Indonesia posterior a la reforma. El hallazgo indica que las creencias de los docentes indonesios de EFL se ven significativamente afectadas por la influencia de las normas culturales, incluyendo la autoridad-jerarquía, el colectivismo-armonía, los valores religioso-morales y la cultura del aprendizaje memorístico y los exámenes. Estas creencias se manifiestan a través de los patrones de interacción en el aula, los estilos de retroalimentación y corrección de errores, y la selección de materiales. Además, factores como los antecedentes de formación docente, las expectativas de los estudiantes y las presiones sociales desempeñan un papel importante en la mediación de esas creencias y prácticas. En conclusión, las creencias culturalmente arraigadas y las prácticas de enseñanza resultantes contribuyen a comprender la compleja relación entre la cultura, la cognición del docente y la pedagogía del aula en el contexto indonesio.

Palabras clave: Docentes de EFL; Cultura; Creencias de los docentes; Educación superior; Contexto indonesio; ELT

INTRODUCCIÓN

La Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera (ELT) es un campo en constante debate entre los enfoques que se mezclan internacionalmente y las realidades de las aulas locales debido a la proliferación global del inglés (Smith, 2025). Durante muchos años, la búsqueda del desarrollo pedagógico se ha caracterizado como el mejor método, con innovaciones como la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) (Dos Santos, 2020; Maharana & Jena, 2025).

Tao & Gao (2021) sugieren que los docentes son considerados los principales agentes de la implementación y el aprendizaje a través del lenguaje y que sus creencias pueden moldear la comprensión de los estudiantes. Sin embargo, la interacción entre las demandas globales y las prácticas locales a menudo requiere que los docentes sean más conscientes al fusionar ambos conceptos. La conciencia

de los docentes, de alguna manera, puede ser un reflejo para aplicar métodos de enseñanza apropiados mientras se identifican las necesidades de los estudiantes.

Esto está profundamente influenciado por la persistencia de las normas socioculturales y educativas regionales (Tran & Li, 2025) que frecuentemente se cruzan con el impulso de los propósitos comunicativos y los enfoques centrados en el estudiante. Como consecuencia, las creencias de los docentes desempeñan un papel mediador crucial en el entorno dinámico del aula.

Las creencias de los docentes pueden conceptualizarse como ideas y presunciones implícitas que tienen sobre sus trabajos. Estas ideas sirven como un factor potencial, experimentado como estudiantes (Furlong & Gorman, 2025) y fortalecido por las tensiones institucionales y las normas culturales. Influyen en cómo los docentes diseñan sus planes de lecciones, se relacionan con los estudiantes y adaptan los nuevos conocimientos. Esencialmente, las creencias de los docentes se basan en un currículum oculto y tiene más impacto en la práctica diaria que cualquier currículo formal o libros de texto.

Los docentes no adoptan nuevas estrategias sin una razón lógica, sino que las modifican para que coincidan con su contexto real. Esto implica que el éxito o el fracaso de la innovación educativa depende de cómo se promulgue la alineación de las creencias de los docentes y sus prácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gilbert, Tait-McCutcheon & Knewstubb, 2021).

En el caso del EFL (inglés como Lengua Extranjera) indonesio, esta dinámica es muy notable. Los fuertes valores comunales, como el *gotong royong* (cooperación mutua) y el *hormat* (respeto por la jerarquía y los mayores), están respaldados por la diversidad cultural locales que se encuentran en el diverso archipiélago de Indonesia. Estos ideales han influido históricamente en la dinámica del aula, en la que los estudiantes están acostumbrados a un papel más pasivo y receptivo, mientras que los docentes son vistos como la figura de autoridad (Judijanto et al., 2026).

Sin embargo, las demandas globales impulsan el sistema educativo hacia los enfoques de "centrado en el estudiante" y "comunicativo" en la enseñanza de lenguas con el objetivo de generar competencias en los estudiantes dentro de sus prácticas (Kayır, 2020). Estos enfoques adaptados son pedagogías de origen occidental que enfatizan el aprendizaje basado en la prioridad de los estudiantes sobre la autonomía del alumno, la interacción en el aula y el trabajo en parejas (Li, 2023), en contraste con una base de la relación convencional docente-estudiante.

Curiosamente, los profesores de inglés indonesios se encuentran en esta situación actual debido a las tensiones entre las normas culturales locales y la estrategia comunicativa global. Actúan no solo como mediadores culturales en la negociación de espacios educativos entre realidades y expectativas, sino también diseñando el currículo intencional que medie esas brechas (de Almeida & Viana, 2023; Barak, 2024). Por eso, el docente debe desempeñar el rol "guía" o un "sabio en el escenario" para resolver el equilibrio entre la participación y el silencio en el aula en el aprendizaje efectivo.

Para responder a esto, es esencial referirse a documentos de políticas y libros de texto relacionados con las prácticas comparativas de Enseñanza del Idioma Inglés en las regiones indonesias para establecer enfoques comunicativos que se ajusten a las características particulares del aula indonesia.

A pesar del hecho de que la Enseñanza Comunicativa de la Lengua y otros enfoques de origen occidental son ampliamente utilizados en la política de ELT y el diseño curricular de Indonesia, todavía existe una brecha cultural-pedagógica significativa porque estos enfoques asumen roles de los estudiantes y dinámicas de aula. A menudo se encuentran en contradicción con las realidades socioculturales de los entornos educativos indonesios, donde el respeto por la autoridad del docente, la transmisión de conocimientos y la armonía comunal siguen siendo cruciales. Por lo tanto, la forma en que las creencias culturales implícitas de los docentes influyen en las prácticas del aula es a menudo inconsciente.

En años recientes, ha habido un aumento significativo en la investigación sobre la relación entre los antecedentes educativos de los docentes de EFL indonesios, las actitudes formadas culturalmente y las prácticas posteriores en el aula. En términos de preparación docente, Rachmatika & Izzah (2024) encontraron que muchos docentes de EFL indonesios se sienten poco preparados para incorporar componentes culturales debido a una preparación inadecuada y a la falta de modelos pedagógicos. Los educadores de docentes indonesios "aún no estaban listos para ser competentes globalmente y convertirse en hablantes interculturales", a pesar de reconocer la importancia de formar a los futuros educadores en comunicación intercultural (Rahmawaty et al., 2024). Además, el docente como agencia educativa es moldeado constantemente por dimensiones tales como creencias, biografías, experiencias y preferencias pedagógicas (Huda, 2025).

A pesar de que estos estudios reconocen que las creencias de los docentes están influenciadas por experiencias previas y biografías, los educadores de docentes informan sentirse poco preparados para desarrollar la competencia intercultural en los futuros docentes. Sus implicaciones sobre cómo se transmiten las creencias culturalmente arraigadas a través del programa de formación docente, particularmente en las prácticas de aula, siguen estando poco exploradas.

ESTADO DE LA CUESTIÓN: LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

La teoría sociocultural afirma que la interacción social y el trasfondo cultural son mediadores esenciales del crecimiento cognitivo humano, en lugar de ser un proceso aislado o individual. Vygotsky (1978) señala que las habilidades mentales superiores se desarrollan a partir de la interacción social (razonamiento, resolución de problemas y aprendizaje), a través de largos procesos mentales antes de ser internalizados por el individuo. Esta posición teórica argumenta que la comprensión no puede aislarse de las prácticas y recursos culturales en los que está arraigada, desafiando las perspectivas simplemente cognitivas o conductistas sobre el

aprendizaje. La teoría sociocultural es un marco eficaz para estudiar cómo las acciones y creencias de los docentes están influenciadas por su participación en comunidades culturales e históricas particulares, en lugar de ser solo concepciones personales.

1. Principios clave de la teoría sociocultural

Diversos fundamentos dentro de la teoría sociocultural son profundamente relevantes para comprender la cognición docente y sus prácticas, incluyendo la mediación, la internalización y la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD). La mediación es una idea clave en la teoría sociocultural que vincula la interacción humana con el mundo exterior, mientras que las herramientas psicológicas y físicas actúan como mediadoras.

La inclusión de herramientas como el lenguaje, los símbolos, los signos y los artefactos culturales puede influir en la forma de pensar de las personas y en sus comportamientos. La función de herramientas particulares puede ilustrarse en la demostración del contexto de enseñanza, donde la pedagogía de los docentes está mediada por herramientas psicológicas, tales como la instrucción lingüística, las normas culturales en la interacción en el aula y las creencias internalizadas sobre el papel del docente, además de herramientas tangibles como libros de texto y currículos (Wertsch, 1991). Estas herramientas de mediación para los docentes indonesios de EFL incluyen valores culturales profundamente arraigados, como el *hormat* (respeto) y el docente como un gurú (un honrado de sabiduría), y los marcos pedagógicos de origen occidental que se encuentran en la educación superior.

No obstante, el proceso de mediación no es la única acción que vincula la interacción entre docente y estudiantes en todo un proceso de aprendizaje. El proceso de internalización, de alguna manera, reconstruye las acciones sociales externas en procesos mentales internos (Vygotsky, 1978). Respectivamente, el repertorio cognitivo específico de un individuo integra progresivamente sus experiencias originales y colaboraciones con otros. Esto significa que, durante su propia escolarización —un tiempo al que Lortie

(1975) se refirió como el "aprendizaje por observación"— y durante su formación universitaria, los docentes internalizan los métodos de enseñanza, los valores y los patrones de interacción que presencian como conocimiento tácito y creencias intuitivas. Por lo tanto, la preferencia de los docentes indonesios por la instrucción centrada en el docente puede no ser una decisión pedagógica consciente, sino más bien un guion cultural internalizado (Irnidayanti & Fadhilah, 2023) que han adquirido a lo largo de años de participar y observar aulas culturalmente apropiadas (Johnson, 2009).

Si bien el método tradicional dentro de la cultura se aplica al aprendizaje de los estudiantes, existirá una brecha que distingue las competencias de los estudiantes. Vygotsky (1978) lo confirma como la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD): la medición del logro de los estudiantes basándose en si se realiza por cuenta propia o con asistencia, lo cual puede implicar diferentes resultados incluso para el desarrollo de los docentes. Al igual que el aprendizaje de los estudiantes, el aprendizaje de los docentes está mediado socialmente. A través de sus interacciones con mentores, pares y educadores de docentes, los docentes en formación y en servicio adquieren nuevas comprensiones pedagógicas (Johnson & Golombek, 2016). Sin embargo, la alineación de tales apoyos con el marco cultural-cognitivo contemporáneo del docente determina qué tan efectivo es este proceso.

2. Teoría sociocultural y reconocimiento del docente

La influencia significativa de las experiencias de aprendizaje previas de los docentes es la cognición docente (Borg, 2003, 2006). Lo cognitivo de los docentes está influenciado por entornos que están estructurados culturalmente, en lugar de simplemente adoptarlos (Johnson, 2009).

Para los docentes indonesios, las herramientas conceptuales de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) adquiridas en la universidad pueden entrar en conflicto con las herramientas culturales (por ejemplo, las expectativas de respeto jerárquico, la preferencia por la armonía sobre el debate abierto) que median

la práctica en el aula real. Esta tensión a menudo resulta en lo que puede describirse como una práctica "híbrida", en la cual los docentes apropian selectivamente elementos de las metodologías occidentales que son compatibles con sus creencias mediadas culturalmente (Canagarajah, 1999).

3. Perspectivas socioculturales sobre la cultura y la pedagogía

Lo sociocultural es útil para el estudio en situaciones educativas no occidentales, ya que no aborda la cultura como un componente distinto de la cognición. Más bien, la cultura es vista como un componente de la mente.

Cole (1996) sostuvo que la cultura es el medio en el que tiene lugar el pensamiento, más que algo que lo moldea. Esta posición teórica explica por qué la reforma pedagógica es tan difícil en Indonesia. La pedagogía tradicional indonesia es un sistema cultural completo más que una simple colección de métodos anticuados. Los métodos de estar en un aula mediados culturalmente incluyen la primacía del docente, la importancia de las relaciones armoniosas y la preferencia por la transmisión oral de información (Bjork, 2005; Iskandar, 2025).

Lo sociocultural propone que los esfuerzos para transformar la práctica docente deben interactuar con estos mediadores culturales fundamentales en lugar de simplemente imponer nuevos enfoques. Lo sociocultural ha sido utilizado en estudios realizados por académicos indonesios para investigar cómo los docentes en formación gestionan el conflicto entre las prácticas tradicionales que presencian durante las prácticas escolares y las pedagogías progresistas presentadas en sus cursos (Kuswandono, 2017; Widiati & Cahyono, 2016). Estos estudios demuestran que los docentes frecuentemente recurren a guiones culturales conocidos e internalizados ante la ausencia de una mediación clara para cerrar la brecha entre estos dos ámbitos culturales.

La teoría sociocultural ofrece un marco teórico sólido para examinar la conexión entre las ideas culturalmente arraigadas de los docentes indonesios de EFL y sus estrategias de instrucción. Avanza la conversación más allá de un contraste entre enfoques "occidentales" y "locales" hacia un análisis más exhaustivo de las formas en que las herramientas culturales influyen en los pensamientos y comportamientos de los docentes.

Por lo tanto, la revisión de alcance que se va a desarrollar en este presente capítulo informa sobre la investigación existente acerca de las creencias culturalmente arraigadas de los docentes indonesios de EFL y la tensión entre estas creencias y las prácticas de ELT aplicadas en contextos de educación superior. Basándose en la lógica mencionada anteriormente, este artículo sintetiza tres preguntas de investigación, que se indican a continuación:

1. ¿Qué creencias culturalmente arraigadas poseen los docentes indonesios de EFL en la educación superior?

2. ¿Cómo se manifiestan estas creencias en sus prácticas de enseñanza?

3. ¿Qué factores median la relación entre las creencias y las prácticas?

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio utilizó una metodología de revisión de alcance para mapear la literatura existente sobre las experiencias de educación superior de los instructores indonesios de EFL, sus ideas culturalmente arraigadas y su impacto en las prácticas de enseñanza en el aula. Se consideró que una revisión de alcance era apropiada porque el tema es complicado y no ha sido bien evaluado, lo que requiere la identificación de ideas clave, brechas y formas de evidencia de diversas investigaciones (Arksey & O'Malley, 2005).

La revisión siguió una estructura de cinco etapas: (1) establecer la pregunta de investigación, (2) identificar los estudios relevantes, (3) selección de estudios, (4) registrar los datos y (5) recolectar, resumir e informar los hallazgos.

Se llevó a cabo una búsqueda sistemática de literatura revisada por pares en cuatro bases de datos electrónicas: Scopus, Web of Science, ERIC (Education Resources Information Center) y Garuda (Garba Rujukan Digital), siendo esta última una plataforma de indexación nacional indonesia esencial para capturar estudios publicados localmente.

La búsqueda se realizó en marzo de 2026, e incluyó publicaciones de 2000 a 2025 para garantizar una cobertura exhaustiva del desarrollo de la ELT en la Indonesia posterior a la reforma. Se utilizó la siguiente cadena de búsqueda booleana, combinando palabras clave relacionadas con el contexto, los participantes y los conceptos centrales:

> (“Indonesia” OR “Indonesian”) AND (“EFL teacher” OR “English teacher” OR “pre-service teacher” OR “teacher educator”) AND (“higher education” OR “university” OR “teacher education” OR “pre-service training”) AND (“belief” OR “cognition” OR “cultural belief” OR “culturally embedded” OR “local culture”) AND (“practice” OR “pedagogy” OR “teaching” OR “classroom practice”).

Los estudios se incluyeron si cumplían con los siguientes criterios: (a) centrarse en docentes de EFL indonesios, docentes en formación o educadores de docentes; (b) examinar las creencias, la cognición o los valores culturalmente arraigados de los docentes en relación con las prácticas de enseñanza; (c) abordar la educación superior como contexto o experiencia formativa; (d) informar investigaciones empíricas (cualitativas, cuantitativas o de métodos mixtos); (e) publicados en revistas revisadas por pares o como capítulos de libros; (f) escritos en inglés o indonesio; y (g) publicados entre 2000 y 2025.

Los estudios fueron excluidos si: (a) se centraban únicamente en las creencias de los alumnos sin las perspectivas de los docentes; (b) examinaban las creencias de los docentes sin ninguna conexión con las prácticas de enseñanza; (c) eran artículos conceptuales, piezas de opinión o editoriales sin datos empíricos; (d) abordaban contextos de educación superior fuera de Indonesia; o (e) eran inaccesibles en formato de texto completo a pesar de los intentos de contacto con bibliotecas y autores.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Creencias culturalmente arraigadas de los docentes en la enseñanza de EFL en Indonesia

Las creencias de los docentes indonesios de EFL se ven significativamente afectadas por la cultura local, la religión y la política, y tienen un impacto considerable en cómo se manifiestan la cultura y la interculturalidad en el aula. La investigación demuestra tanto los esfuerzos por integrar la cultura como las tensiones perpetuas entre el mantenimiento de las normas locales y la preparación de los estudiantes para la comunicación global.

Los docentes suelen considerar que la cultura está vinculada de manera inextricable al lenguaje, enfatizando su importancia para la comunicación efectiva y la competencia intercultural. Aparte de eso, la influencia de las normas culturales también se refleja en sus creencias, incluyendo la autoridad-jerarquía, el colectivismo-armonía, los valores religioso-morales y la cultura del aprendizaje de memoria y los exámenes.

La autoridad y la jerarquía de su elemento cultural fundamental en la configuración de la práctica de los docentes, en la cual se posiciona al gurú (maestro) como la fuente primaria e incuestionable de conocimiento, guía moral y gestión del aula (Sarangapani, 2020). Esta concepción del papel del docente está profundamente arraigada en las tradiciones filosóficas javanesas, particularmente en los valores del respeto y la armonía, así como en

las tradiciones educativas islámicas que consideran a los docentes como portadores de sabiduría dignos de reverencia. Dentro de este marco cultural, el docente no es simplemente un facilitador del aprendizaje, sino una autoridad moral cuyo conocimiento debe ser recibido con respeto por los estudiantes, de quienes se espera que escuchen atentamente, se abstengan del desacuerdo abierto y demuestren deferencia a través del comportamiento tanto verbal como no verbal.

Esta comprensión jerárquica moldea fundamentalmente la dinámica del aula, privilegiando la instrucción centrada en el docente, la transmisión de conocimientos basada en conferencias y un discurso mínimo iniciado por el estudiante (Hoidn & Reusser, 2020). La idea culturalmente establecida tiene un impacto sustancial y duradero en la práctica docente, resultando frecuentemente en una conciencia consciente para dirigir los juicios instructivos de los docentes momento a momento.

La tensión entre la formación avanzada y los guiones culturales tradicionales conduce a prácticas híbridas en las que los docentes apropian selectivamente elementos de las metodologías comunicativas (Swargiary, 2025) que pueden acomodarse dentro de los marcos jerárquicos existentes, mientras se mantienen discretamente en las estructuras de autoridad fundamentales que definen el papel del docente.

Además, el colectivismo y la armonía valoran la cohesión del grupo, la colaboración y la preservación del equilibrio social por encima de la expresión individual o la rivalidad (Choi, 2023). Los términos, conocidos localmente como *gotong royong* (asistencia mutua) y *rukun* (armonía social), están influenciados por las tradiciones intelectuales javanesas y las enseñanzas islámicas que enfatizan el bienestar de la comunidad y la evitación de conflictos. En el aula, tanto docentes como estudiantes priorizan las conexiones interpersonales armoniosas, tal como lo confirma Fuad Hasyim (2025), ya que esto puede evitar la crítica directa, el desacuerdo abierto o actos que podrían llevar a la pérdida de prestigio (*lose face*).

Generalmente, los enfoques educativos promueven las actividades grupales y el aprendizaje colaborativo (Millis, 2023) sobre las tareas individualizadas o el desempeño individual público, lo que puede causar que los estudiantes se sientan avergonzados. Asimismo, esta orientación cultural influye en cómo los docentes controlan el habla en el aula, ya que pueden dudar en fomentar debates que podrían romper la unidad colectiva (Parker, 2023).

Sin embargo, este valor profundamente internalizado puede causar tensión cuando se espera que los docentes implementen metodologías occidentales e individualistas que valoran la voz personal, el debate crítico y la autoexpresión independiente. También da lugar a adaptaciones pedagógicas que intentan resolver estos imperativos culturales opuestos.

Otro aspecto culturalmente arraigado es el aprendizaje de memoria y la cultura de los exámenes, que sitúa la memoria y la reproducción correcta del conocimiento como los marcadores clave del logro académico (Murphy & Bjork, 2023): el valor de usar pruebas en la educación como herramientas para el aprendizaje, no solo para la evaluación. Esta perspectiva tiene sus raíces tanto en la educación islámica tradicional, el hábito del *pesantren* —conocido como internado islámico— de memorizar textos religiosos, como en el legado colonial holandés de sistemas de exámenes formales basados en el recuerdo de hechos.

Como resultado, la instrucción en el aula ha priorizado típicamente la repetición, la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario, y la información fidedigna de los libros de texto, con estudiantes instruidos para aportar respuestas correctamente en lugar de participar en una producción de lenguaje creativa o crítica.

Resulta que el sistema nacional de exámenes ha tenido una fuerte influencia en las técnicas de enseñanza, obligando a los docentes a priorizar la cobertura del material y la preparación para los exámenes sobre las habilidades comunicativas o el uso significativo del lenguaje. Sin embargo, esta orientación profundamente arraigada crea una tensión significativa cuando los docentes

indonesios de EFL encuentran metodologías occidentales y comunicativas durante su educación superior, ya que se tratan de enfoques que enfatizan la autenticidad sobre la precisión, el proceso sobre el producto y la comunicación auténtica sobre los diálogos memorizados.

2. Manifestación en las prácticas de ELT: patrones de interacción en el aula (el docente al frente vs. centrado en el estudiante)

La tensión entre los patrones de interacción centrados en el docente y los centrados en el estudiante revela una brecha persistente entre las metodologías progresistas promovidas en la educación superior y los modos de discurso en el aula culturalmente familiar. A pesar de la exposición a los principios de la enseñanza comunicativa de lenguas durante la formación universitaria, los profesores indonesios de EFL utilizan principalmente patrones de interacción dirigidos por el docente, caracterizados por las clases magistrales (Rahmi & Marliana, 2025) y secuencias de iniciación-respuesta-retroalimentación (IRF) (Arika, Rosyid & Puspitasari, 2024). Esta tendencia está influenciada por la autoridad docente y las relaciones jerárquicas en el aula que sitúan al docente como el iniciador y controlador legítimo del discurso en el aula, mientras retratan a los estudiantes como oyentes pasivos en lugar de participantes activos.

Por lo tanto, los patrones de interacción centrados en el estudiante, como el trabajo en parejas, las discusiones grupales, la indagación abierta y las actividades dirigidas por los estudiantes, son poco comunes y frecuentemente revierten a interacciones dominadas por el docente una vez que finaliza la actividad.

Sin embargo, los estudios muestran que algunos docentes aplican enfoques híbridos que incorporan selectivamente elementos centrados en el estudiante mientras mantienen el control docente general; por ejemplo, permitiendo el trabajo grupal, pero controlando estrictamente los temas, los límites de tiempo y los procedimientos de informe. Además, aunque los

docentes expresan su creencia en la importancia de la interacción centrada en el estudiante, su discurso real en el aula está guiado inconscientemente por guiones culturales profundamente internalizados que priorizan el habla del docente, las respuestas corales y el mantenimiento de ambientes de aula armoniosos y ordenados (Swargiary, 2025).

3. Estilos de retroalimentación y corrección de errores

Los docentes utilizan principalmente una corrección de errores explícita, inmediata y dirigida por el docente, al considerar que es su responsabilidad proporcionar modelos precisos y prevenir la fosilización de errores (Mortini et al., 2025), debido a la creencia de que el docente es la fuente principal de conocimiento y el valor cultural otorgado a la precisión en entornos de aprendizaje formal. Sin embargo, este enfoque directo se equilibra con un fuerte deseo de mantener la comodidad emocional de los estudiantes y la armonía social, lo que impulsa a los docentes a suavizar las correcciones mediante señales no verbales, retroalimentación indirecta o corrección privada en lugar de pública para evitar causar vergüenza.

La corrección manifiesta suele ir acompañada de medidas de mitigación como la repetición suave, el aumento de la entonación para fomentar la autocorrección o la retroalimentación colectiva dirigida a toda la clase en lugar de a individuos. La cultura orientada a los exámenes fomenta patrones de retroalimentación específicos en los que los docentes valoran la precisión gramatical y los fallos en puntos discretos por encima de la eficacia comunicativa o la fluidez (Guilherme & Sawyer, 2021).

Curiosamente, la investigación revela un conflicto entre las creencias declaradas de los docentes y sus prácticas reales de corrección: mientras muchos expresan un compromiso con el fomento de la comunicación y el no interrumpir la fluidez, las observaciones en el aula revelan correcciones frecuentes e intrusivas que reflejan guiones culturales profundamente internalizados sobre el papel correctivo del docente.

Como resultado, la retroalimentación y la corrección de errores en las aulas de EFL indonesias se convierten en sitios de negociación cultural (Munandar & Newton, 2021) donde los docentes buscan un equilibrio entre los ideales pedagógicos encontrados en la educación superior y las expectativas profundamente arraigadas sobre cómo se transmite el conocimiento, cómo deben abordarse los errores y cómo se puede mantener la armonía interpersonal durante todo el proceso de aprendizaje.

4. Selección de materiales (contenido local vs. global)

Los docentes indonesios de EFL establecen un delicado equilibrio entre el uso de libros de texto globales, publicados internacionalmente, y contenidos culturales de origen local; sus decisiones están influenciadas por creencias sobre la relevancia, la autenticidad y el propósito educativo. Los docentes confían en los libros de texto globales por su autoridad lingüística, presentaciones atractivas y alineación con la preparación para exámenes estandarizados (Samarn & Savski, 2024). También les preocupa que dichos materiales presenten contenidos culturales desconectados de las realidades vividas por los estudiantes.

Esta tendencia es especialmente prominente entre los docentes que trabajan en áreas más rurales, donde la necesidad percibida de filtrar o contextualizar el contenido global es coherente con las expectativas más amplias de la comunidad sobre el papel de la educación en la preservación cultural.

Sin embargo, los estudios muestran que la capacidad de los docentes para incluir contenido local está limitada por la formación, las restricciones de tiempo y el impacto de retroalimentación (*washback*) de las evaluaciones nacionales (Auladi, 2024), las cuales priorizan el lenguaje y el contenido temático contenido en los libros de texto globales.

Además, la investigación revela una paradoja intrigante: mientras los docentes expresan su creencia en la importancia del contenido local para involucrar a los estudiantes y afirmar la identidad

cultural, las observaciones en el aula frecuentemente revelan solo una integración superficial —como la mención de ejemplos locales dentro de lecciones estructuradas globalmente de otro modo— en lugar de una incorporación profunda y sistemática de las epistemologías locales en la enseñanza de idiomas.

5. Factores mediadores: antecedentes de formación docente (local vs. en el extranjero)

Los docentes indonesios de EFL se forman en programas universitarios locales o reciben educación en el extranjero o transnacional; cada camino moldea las creencias culturalmente arraigadas y las prácticas de aula de maneras distintas (Munandar & Newton, 2021).

Los docentes formados exclusivamente a nivel local tienen más probabilidades de internalizar y perpetuar pedagogías tradicionales centradas en el docente que se alinean con los valores culturales locales de jerarquía y respeto, debido a que su formación está inmersa en los mismos contextos socioculturales en los que enseñarán posteriormente.

Sin embargo, la literatura también muestra que los docentes formados en el extranjero enfrentan frecuentemente desafíos significativos al reintegrarse en las aulas indonesias, ya que las metodologías progresistas centradas en el alumno aprendidas en el exterior pueden chocar con las expectativas institucionales locales, las suposiciones culturales de los estudiantes sobre la autoridad docente y las prácticas más tradicionales de sus colegas (Abdullah, 2020).

Además, han surgido alternativas innovadoras, como los programas de intercambio virtual, que actúan como puentes entre la formación local e internacional, permitiendo a los docentes indonesios desarrollar competencias comunicativas interculturales y transformar sus creencias de enseñanza sin abandonar su entorno doméstico. Como resultado, los docentes que han tenido exposición internacional, ya sea física o virtual, frecuentemente desarrollan

identidades pedagógicas híbridas (Monereo, García-Morante & Amenduni, 2022) que integran selectivamente metodologías globales con valores culturales locales, aunque el grado de éxito depende del apoyo institucional y de las oportunidades de reflexión continua al regresar a las aulas indonesias.

6. Expectativas de los estudiantes y presiones sociales

Las prácticas de aula de los docentes indonesios de EFL están constantemente moldeadas y limitadas por las demandas implícitas pero poderosas de los estudiantes, los padres y la comunidad en general sobre lo que constituye la enseñanza y el aprendizaje legítimos.

Los estudiantes ingresan a las aulas con expectativas culturales profundamente internalizadas, derivadas de años de socialización dentro de las tradiciones educativas indonesias: esperan que el docente asuma un papel autoritario, entregue contenido claro y estructurado y proporcione respuestas correctas explícitas, mientras que ellos esperan escuchar atentamente, memorizar materiales y reproducir el conocimiento con precisión en los exámenes (Agus et al., 2021; Mariyono, 2024).

La consecuencia es que, cuando los docentes intentan implementar enfoques comunicativos y más centrados en el estudiante aprendidos en la educación superior, frecuentemente encuentran resistencia, confusión o falta de participación por parte de los alumnos. Tales enfoques violan la comprensión condicionada culturalmente de los estudiantes sobre cómo deben operar las aulas y qué implica un comportamiento respetuoso hacia los docentes. Esta resistencia se ve exacerbada por las expectativas de los padres, ya que las familias frecuentemente asocian una enseñanza seria y efectiva con el control visible del docente, las tareas para el hogar y la preparación tangible para exámenes de alto impacto, considerando los enfoques orientados a la fluidez como insuficientemente rigurosos o académicamente poco serios (Dempsey & McCoy, 2025).

DISCUSIÓN

1. Tensiones entre las creencias y las mejores prácticas

La brecha actual entre las metodologías de ELT de orientación occidental y las tradiciones de enseñanza indonesias es más visible en dos dominios interconectados: el conflicto entre los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT) y los guiones culturales de autoridad y jerarquía profundamente arraigados, y la subsiguiente negociación de la identidad profesional mientras los docentes navegan entre ser maestros locales y educadores de inglés globales.

La investigación demuestra consistentemente que los supuestos fundamentales de la CLT —como la autonomía del alumno, la interacción entre pares y el docente como facilitador— violan las normas culturales indonesias que sitúan al gurú como la fuente primaria de conocimiento y autoridad moral.

Las barreras culturales para la adopción de la CLT en Indonesia se originan en las diferentes perspectivas sobre el proceso de aprendizaje a través de las culturas. Los estudiantes frecuentemente demuestran una renuencia causada por la identidad hacia la competencia comunicativa cuando participar en actividades centradas en el estudiante choca con sus expectativas culturales (Hakim, 2022). Por lo tanto, ocurre una desconexión entre las prácticas de enseñanza y el contexto cultural y los materiales didácticos en los que los enfoques occidentales representan patrones interaccionales que no se relacionan con los marcos culturales de los estudiantes.

La prevalencia de estilos de enseñanza de autoridad formal entre los docentes indonesios —evidenciada por investigaciones que indican que los docentes creen que dar a los estudiantes espacio para explorar su flexibilidad al comunicarse no los ayudaría a aprobar el examen nacional— demuestra cómo las presiones institucionales y culturales se combinan para reforzar las estructuras jerárquicas del aula. Los docentes deben equilibrar sus identidades profesionales

frente a influencias contrapuestas. Los docentes perciben que su papel se extiende más allá de la instrucción lingüística para incluir la agencia cultural, lo que les requiere transferir valores religiosos y culturales locales mientras cumplen con las expectativas del currículo global. Además, en el caso de los docentes en escuelas islámicas (*madrasah*) basadas en la fe, conduce a estrategias de adaptación deliberadas, tales como la selección de materiales culturalmente sensibles y la incorporación de valores religiosos en la instrucción del inglés (Ekowijayanto et al., 2025).

Rahmawaty et al. (2024) identifican la preparación de los educadores de docentes para convertirse en hablantes interculturales competentes a nivel global, revelando que la brecha entre las orientaciones locales y globales comienza en los programas de formación docente. Las identidades profesionales híbridas resultantes demuestran los esfuerzos agenciales de los docentes por reconciliar lo irreconciliable: preservar el respeto jerárquico y la autenticidad cultural requerida de los educadores locales.

2. ¿Agencia cultural o limitación?

En las aulas de EFL indonesias, la negociación entre las metodologías globales y los contextos locales se manifiesta a través de dos fenómenos interconectados: la adaptación creativa de los docentes de los enfoques occidentales para ajustarse a los marcos culturales locales —un proceso conocido como "glocalización"—, y la realidad concurrente de que las creencias culturales profundamente arraigadas pueden servir como barreras significativas para la innovación pedagógica.

En términos de glocalización, la investigación muestra que los docentes indonesios ejercen su agencia adoptando selectivamente elementos de la CLT que pueden acomodarse dentro de los guiones culturales existentes, mientras modifican o rechazan componentes que contradicen fundamentalmente los valores locales. Como confirma Mubarokah (2024), los docentes participaron en una

interacción delicada entre las posibilidades y los impedimentos percibidos, adoptando intencionalmente enfoques globales para alinearse con las tradiciones educativas indonesias.

Este proceso ejemplifica lo que Pennycook (2012) llama "práctica crítica local", en la cual los docentes en contextos periféricos reinterpretan activamente las metodologías occidentales a través de lentes culturales locales. Ekowijayanto et al. (2025) documentaron estrategias adaptativas similares entre docentes en *madrasahs* islámicas que eligieron deliberadamente materiales culturalmente sensibles e incorporaron valores religiosos en la instrucción del inglés. Con ello mostraron cómo la glocalización implica no solo la adaptación metodológica, sino también la incorporación de contenido ético y espiritual local en marcos occidentales ostensiblemente seculares.

Junto con estas adaptaciones creativas, la investigación muestra consistentemente que ciertas creencias culturalmente arraigadas sirven como barreras formidables para la innovación pedagógica, especialmente cuando las metodologías occidentales desafían los supuestos fundamentales sobre el conocimiento, la autoridad y las relaciones sociales. Por lo tanto, la tensión entre la glocalización y la limitación cultural es un continuo dinámico más que una oposición binaria: los docentes adaptan creativamente donde es posible, pero encuentran límites donde las metodologías occidentales desafían fundamentalmente las nociones culturalmente arraigadas de autoridad docente, transmisión de conocimientos y el propósito de la educación.

La innovación pedagógica sostenible en los contextos de EFL indonesios requiere enfoques situados culturalmente que honren los valores locales mientras integran estratégicamente las competencias comunicativas globales; un proceso que reconoce tanto la creatividad adaptativa de los docentes como los límites culturales legítimos dentro de los cuales debe ocurrir la innovación (Widodo, 2016).

3. Implicaciones para la formación docente

Los hallazgos de la revisión tienen ramificaciones importantes para la forma en que se crean los programas de desarrollo docente y cómo se incorpora el conocimiento local en la instrucción de EFL en Indonesia. Destacan la necesidad de métodos reflexivos y situados culturalmente que respeten los valores locales mientras integran cuidadosamente las competencias globales.

En términos de desarrollo docente, la literatura muestra consistentemente que los modelos tradicionales de formación de arriba hacia abajo, que usualmente presentan los enfoques occidentales como universalmente superiores, no han logrado involucrar las creencias culturales profundamente arraigadas de los docentes ni ofrecer espacios para la reflexión crítica sobre la relación entre cultura y práctica, lo que los hace insuficientes para fomentar un cambio pedagógico significativo.

Aunque los estudios sobre la formación docente en Indonesia muestran que los programas rara vez brindan a los docentes en formación o en servicio oportunidades estructuradas para examinar cómo sus supuestos culturales moldean sus preferencias pedagógicas, Borg (2006) sostiene que la investigación sobre la cognición docente muestra que el desarrollo profesional sostenible debe partir de las creencias existentes de los docentes en lugar de simplemente imponer marcos externos.

Según Kuswandono (2017), la práctica reflexiva en los contextos de formación docente indonesios requiere una mediación cultural cuidadosa porque la reflexión crítica sobre la enseñanza puede chocar inicialmente con las normas culturales de deferencia a la autoridad y la incomodidad con la auto-revelación pública. Esto requiere lo que él denomina “reflexión andamiada”, que aumenta progresivamente la capacidad de los docentes para el examen crítico dentro de límites culturalmente aceptables.

Esto implica que los programas exitosos de desarrollo docente deben crearse como espacios de diálogo cultural en lugar de

imposición cultural, donde se ayude a los educadores a expresar sus creencias culturales profundamente arraigadas, analizar los conflictos entre estas creencias y los nuevos enfoques, y crear activamente prácticas híbridas que sientan como propias. Además, los programas de desarrollo profesional deben dirigirse tanto a los docentes de aula como a los educadores de docentes que moldean su formación, creando oportunidades en cascada para el compromiso reflexivo en todos los niveles del sistema educativo, dado que los propios educadores de docentes informan sentirse poco preparados para modelar una enseñanza intercultural orientada globalmente.

Con respecto al currículo y la pedagogía, la revisión enfatiza la urgencia con la que la sabiduría local debe incorporarse sistemáticamente en los materiales de EFL y los enfoques de instrucción, no solo como contenido suplementario sino como componentes fundamentales que validen las identidades culturales de los estudiantes dentro del aprendizaje del idioma inglés. Los estudiantes muestran un mayor compromiso, conexiones más fuertes con los materiales de aprendizaje y menos alienación cultural respecto al inglés como lengua extranjera cuando la sabiduría local se integra de manera significativa —a través de cuentos populares, historias tradicionales, prácticas culturales regionales y contenidos basados en valores— según la investigación sobre las prácticas de los docentes indonesios. El logro de vocabulario surgió como el resultado de aprendizaje medido con más frecuencia, lo que indica que el contenido local puede apoyar simultáneamente el desarrollo lingüístico y el mantenimiento cultural. Agung et al. (2025) descubrieron que los docentes utilizan principalmente cuentos populares locales como el medio principal para integrar la cultura local y los valores de carácter.

En lugar de crear pedagogías verdaderamente situadas culturalmente que traten las epistemologías locales como bases válidas para el aprendizaje de idiomas, los estudios también muestran que la integración actual es todavía mayoritariamente superficial, con docentes que mencionan ejemplos locales dentro de lecciones que, por lo demás, están estructuradas globalmente.

Ratri et al. (2025) respaldan la creación de currículos de inglés "con énfasis en la cultura local para mantener la identidad de los estudiantes", sosteniendo que el diseño curricular intencional que sitúa el conocimiento local en el centro, y no en la periferia, es necesario para una pedagogía culturalmente sustentable en los entornos de EFL indonesios.

Esta estrategia está en línea con la demanda de Canagarajah (1999) de un "pluralismo pedagógico" que afirma los sistemas de conocimiento regionales y posiciona a los educadores y alumnos en contextos periféricos como innovadores contextuales en lugar de consumidores pasivos de enfoques importados. En términos prácticos, esto podría implicar la creación de recursos que enseñen estructuras narrativas utilizando historias locales, enmarcar actividades de discusión en torno a valores compartidos o crear tareas de evaluación que permitan a los estudiantes demostrar su competencia en inglés utilizando contenidos y géneros localmente relevantes.

Widodo (2016) afirmó que la instrucción exitosa de EFL en Indonesia necesita estar esencialmente situada culturalmente, reconociendo que la adquisición del lenguaje está intrincadamente vinculada a la identidad, los valores y la pertenencia a la comunidad, en lugar de ser culturalmente neutral. La implicación es obvia: los programas de desarrollo docente deben equipar a los educadores con la capacidad reflexiva y el conocimiento cultural para crear experiencias de aprendizaje que respeten la sabiduría local mientras fomentan la competencia comunicativa global, en lugar de simplemente prepararlos para implementar currículos diseñados externamente.

CONCLUSIONES

Esta revisión de alcance sobre la educación superior de los docentes indonesios de EFL, sus creencias culturalmente arraigadas y sus prácticas de enseñanza arroja varias conclusiones clave que contribuyen a la comprensión de la compleja relación

entre la cultura, la cognición del docente y la pedagogía del aula en el contexto indonesio.

1. Las normas culturales tienen una influencia significativa en las actividades de los docentes indonesios de EFL, lo que frecuentemente resulta en pedagogías híbridas que incorporan cuidadosamente enfoques internacionales dentro de marcos conocidos por los locales.

La investigación muestra que las creencias culturalmente arraigadas, especialmente aquellas relacionadas con la autoridad del docente (gurú como figura jerárquica), el colectivismo y la armonía social (*rukun, gotong royong*), la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje (memorización, orientación a los exámenes) influyen significativamente en cómo los docentes entienden, adaptan y aplican los enfoques pedagógicos de origen occidental encontrados durante la educación superior.

Esta mediación cultural conduce a prácticas híbridas innovadoras y negociadas contextualmente que combinan aspectos de la enseñanza comunicativa de lenguas con la instrucción convencional centrada en el docente, trabajo grupal modificado que mantiene la supervisión del docente e integración de contenido local dentro de lecciones estructuradas globalmente, en lugar de un rechazo o aceptación total de las metodologías globales.

2. Aun cuando las ideas culturalmente arraigadas son notablemente resistentes, la investigación muestra que pueden cambiar con un desarrollo profesional deliberado e introspectivo que involucre a los educadores como creadores activos de significado en lugar de consumidores pasivos de enfoques externos.

Los docentes que reciben apoyo para analizar críticamente sus presunciones culturales, articular conflictos entre las orientaciones tradicionales y progresistas, y crear activamente prácticas que se sientan auténticas dentro de su contexto pueden cambiar sus creencias. Esto se observa en docentes que participaron

en programas de capacitación en el extranjero, asociaciones de educación transnacional o iniciativas de práctica reflexiva sostenida.

Sin embargo, la investigación también muestra que las creencias y las prácticas de aula profundamente arraigadas de los docentes rara vez experimentan cambios duraderos como resultado de una exposición superficial a las metodologías occidentales durante la educación superior, si no existen oportunidades estructuradas para la reflexión, el diálogo cultural o la adaptación contextual.

Esta dinámica de resiliencia-estabilidad resalta la necesidad de repensar la formación docente como un sitio de negociación cultural en lugar de transmisión cultural, donde los futuros educadores sean empoderados para tomar decisiones bien informadas sobre qué componentes de las metodologías globales apropiarse y cómo ser asistidos para tomar conciencia de los guiones culturales que dirigen su práctica.

RECOMENDACIONES

1. Recomendaciones para la práctica

Basándose en la síntesis de los hallazgos, se ofrecen las siguientes recomendaciones para la formación docente, el diseño curricular y el desarrollo profesional en los contextos de EFL en Indonesia.

En primer lugar, en la educación superior de Indonesia se necesitan desesperadamente marcos de ELT sensibles a la cultura que respeten los valores culturales locales e incorporen estratégicamente las competencias comunicativas globales.

- Con el fin de ayudar a los futuros docentes a comprender tanto las raíces culturales de sus propias tradiciones educativas como los orígenes culturales de las metodologías importadas, los programas de formación docente deberían adoptar marcos curriculares que aborden explícitamente la relación entre la

cultura y la pedagogía, en lugar de tratar las metodologías occidentales como plantillas universales para ser exportadas íntegramente.

- Estos marcos deberían proporcionar ideas locales —como la sabiduría local como contenido genuino, el *gotong royong* como marco para el aprendizaje colaborativo y el gurú como guía moral— como herramientas para ser utilizadas pedagógicamente en lugar de como desafíos que deben superarse.

- Además de preparar a los educadores de docentes para facilitar el discurso cultural crítico en lugar de simplemente impartir métodos occidentales como intrínsecamente superiores, esto requiere la creación de libros de texto producidos localmente, estudios de caso y materiales de instrucción que reflejen una práctica situada culturalmente.

En segundo lugar, se debe promover activamente la investigación docente y la reflexión crítica sobre la alineación entre creencias y prácticas en los programas de formación docente y las iniciativas de desarrollo profesional.

- Esto proporcionará a los docentes oportunidades organizadas para analizar la conexión entre sus creencias culturalmente arraigadas y sus prácticas reales en el aula. Debido a que los guiones impresos culturalmente funcionan por debajo de la conciencia, la evidencia muestra repetidamente que los docentes frecuentemente no son conscientes de las discrepancias entre sus puntos de vista pedagógicos declarados y su conducta inconsciente en el aula.

- Los modelos de práctica reflexiva adaptados al contexto indonesio, como el recuerdo estimulado por video, la observación de pares con retroalimentación estructurada, el diario guiado y la investigación-acción colaborativa pueden asistir a los educadores en la identificación de sus presunciones culturales implícitas, analizando cómo esto influye en sus

elecciones de enseñanza y experimentando activamente con diferentes estrategias.

2. Recomendaciones para investigaciones futuras

La revisión también identifica varias brechas significativas en la literatura existente que justifican una mayor investigación empírica.

En primer lugar, se necesitan desesperadamente estudios longitudinales que analicen cómo cambian con el tiempo las ideas culturalmente arraigadas de los instructores indonesios de EFL, especialmente a medida que pasan de la escolarización previa al servicio a la enseñanza en el inicio de su carrera y hacia la práctica experimentada.

- Los estudios transversales que registran creencias y comportamientos en momentos determinados predominan en la literatura actual, proporcionando poca comprensión de los mecanismos, detonantes y limitaciones asociados con el cambio de creencias.

- Los estudios longitudinales que sigan a cohortes de docentes desde el momento en que se inscriben en la universidad hasta sus primeros cinco a diez años de enseñanza pueden arrojar luz sobre cómo las experiencias en la educación superior interactúan con los entornos escolares, las presiones institucionales y la experiencia acumulada en el aula para influir en el desarrollo o refuerzo de las creencias. Estas investigaciones también mostrarían si las prácticas híbridas reportadas en la literatura son fases de transición en trayectorias de desarrollo profesional más largas o adaptaciones estables.

En segundo lugar, un estudio comparativo que contraste las creencias culturalmente arraigadas de los docentes indonesios de EFL con las de docentes en otras naciones de la Asociación de Naciones del Sudeste Asiático (ASEAN) arrojaría luz tanto sobre los aspectos únicos del contexto indonesio como sobre las tendencias

regionales comunes en la negociación entre los valores culturales regionales y los enfoques internacionales de ELT.

- Pocos estudios empíricos han comparado sistemáticamente cómo los docentes en diversos contextos del sudeste asiático —con sus historias coloniales únicas, composiciones religiosas y tradiciones educativas— gestionan tensiones similares entre las orientaciones pedagógicas locales y globales, a pesar de que los estudios sitúan las creencias de los docentes indonesios dentro de marcos culturales asiáticos más amplios que enfatizan la jerarquía y el colectivismo.

- Estos estudios transculturales podrían mostrar si los patrones de hibridez varían consistentemente en todos los entornos e identificar elementos institucionales, culturales o de políticas que faciliten o impidan la capacidad de los docentes para cambiar su pedagogía de manera creativa.

En tercer lugar, dado que la literatura existente favorece fuertemente las perspectivas de los docentes, mientras ignora en gran medida cómo los alumnos experimentan las pedagogías moldeadas culturalmente, la investigación futura debería centrarse de manera más metódica en las percepciones de los estudiantes y sus reacciones ante las prácticas de enseñanza culturalmente arraigadas.

- De acuerdo con la escasa investigación disponible actualmente, los jóvenes tienen expectativas profundamente arraigadas sobre los roles apropiados que los docentes y los estudiantes deben desempeñar en el aula. Cuando estas expectativas no son cumplidas por los docentes, esto puede llevar a la resistencia, el malentendido o la falta de compromiso.

- Sin embargo, pocas investigaciones han examinado específicamente cómo reaccionan los estudiantes indonesios al contenido local frente al global en su aprendizaje de inglés, cómo perciben la instrucción dirigida por el docente frente a las

actividades centradas en el estudiante, o cómo experimentan las técnicas de corrección de errores.

- El diseño de estrategias evolutiva y culturalmente apropiadas que puedan ganar la aceptación real de los estudiantes requiere una comprensión de las expectativas culturales de los alumnos y de cómo reaccionan ante la innovación educativa.

- Una comprensión más integral de la dinámica cultural que influye en las aulas de EFL indonesias también podría beneficiarse del estudio sobre cómo se desarrollan las propias opiniones culturalmente arraigadas de los estudiantes sobre la adquisición del lenguaje y cómo podrían cambiar como resultado de la exposición a diversos enfoques pedagógicos.

Esta revisión de alcance concluye confirmando que los comportamientos de los docentes indonesios de EFL están esencialmente contextualizados culturalmente, determinados por ideas profundamente arraigadas que ocasionalmente cambian, se negocian y se refuerzan a través de la experiencia profesional y la educación superior.

En lugar de reemplazar los marcos culturales locales con otros importados, el desafío para la formación docente, el diseño curricular y la política educativa es ayudar a los docentes a construir la capacidad reflexiva, el conocimiento contextual y la creatividad pedagógica necesarios para crear prácticas culturalmente resonantes que respeten la sabiduría local mientras fomentan las competencias comunicativas globales que los estudiantes indonesios requieren y merecen.

REFERENCIAS

Abdullah, M. N. L. Y. (2020). Student-centered philosophies and policy developments in Asian higher education. In *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 581-596). Routledge.

Agung, M., Budiarty, N. A., & Sunra, L. (2025). Indonesian EFL teachers' strategies for integrating character values and local culture: A review of implementation and learning outcomes. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 13(2)

Agus, C., Saktimulya, S. R., Dwiarso, P., Widodo, B., Rochmiyati, S., & Darmowiyono, M. (2021). Revitalization of local traditional culture for sustainable development of national character building in Indonesia. In *Innovations and traditions for sustainable development* (pp. 347-369). Cham: Springer International Publishing.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology,* 8(1), 19-32.

Auladi, I. R. (2024). The washback of the abolition of the national examination in Indonesia. *Indonesian Journal of Education and Pedagogy*, 1(1), 48-63.

Barak, M. (2024). Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 138, 104401.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.

Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

Choi, H. S. (2023). Individualism–Collectivism and Group Creativity. *Handbook of Advances in Culture and Psychology*: Volume 10, 215.

de Almeida, S., & Viana, J. (2023). Teachers as curriculum designers: What knowledge is needed? *The Curriculum Journal*, 34(3), 357-374.

Dempsey, C., & McCoy, S. (2025). The role of academic self-concepts, parent expectations and teacher–student interactions in socio-economic gaps in educational attainment. *British Journal of Educational Psychology*.

Dos Santos, L. M. (2020). The discussion of communicative language teaching approach in language classrooms. *Journal of Education and E-learning Research*, 7(2), 104-109.

Ekowijayanto, M., Basthomi, Y., & Widiati, U. (2025). Faith-based identity negotiation: Indonesian madrasah teachers navigating global English curriculum and local values. *Teaching English as a Second Language Electronic Journal*, 28(4), 1-22.

Fuad Hasyim, S. S. (2025). The cultural dimensions of politeness: a cross-cultural pragmatic analysis. *The Art of Politeness: A Pragmatic Approach to Language and Interaction*, 46.

Furlong, C., & Gorman, A. (2025). Exploring how the experiential narratives of cooperating teachers impact their role in supporting student teachers on school placement. *Teaching Education*, 36(4), 351-367.

Gilbert, A., Tait-McCutcheon, S., & Knewstubb, B. (2021). Innovative teaching in higher education: Teachers' perceptions of support and constraint. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(2), 123-134.

Guilherme, M., & Sawyer, M. (2021). "Awareness". In *Language Education. Intercultural Competence Past, Present and Future: Respecting the Past, Problems in the Present and Forging the Future*, 185.

Hakim, B. M. (2022). Cultural constraints in communicative language teaching implementation in Indonesian EFL classrooms. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 89-101.

Hoidn, S., & Reusser, K. (2020). Foundations of student-centered learning and teaching. In *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17-46). Routledge.

Irnidayanti, Y., & Fadhilah, N. (2023). Teaching quality in Indonesia: what needs to be improved? In *Effective teaching around the world: Theoretical, empirical, methodological and practical insights* (pp. 225-244). Cham: Springer International Publishing.

Iskandar, P. (2025). *Pancasila Nation: Indonesia's Folk Constitutionalism*. McGill University (Canada).

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.

Judijanto, L., Agustin, D., Sariyanti, L., & Wenno, N. F. (2026). *Tracking Identity: A Social and Cultural Study in Indonesia*. Mind Power Publishing.

Kayır, G. (2020). Task-based language teaching. In *Paradigm Shifts in 21st Century Teaching and Learning* (pp. 83-98). IGI Global Scientific Publishing.

Kuswandono, P. (2017). Reflective practices for teacher education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 15(1), 15-24.

Li, X. (2023). *Teaching and learning of English: Journeys from the US to China*. The Florida State University.

Lortie, D. C. (1975). Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago Press.

Maharana, D. R., & Jena, M. P. (2025). Global Englishes and CLT: Rethinking Innovation for Local ESL Classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(4), 45-58.

Mariyono, D. (2024). Indonesian mosaic: the essential need for multicultural education. *Quality Education for All*, 1(1), 301-325.

Millis, B. (Ed.). (2023). *Cooperative learning in higher education: Across the disciplines, across the academy*. Taylor & Francis.

Monereo, C., García-Morante, M., & Amenduni, F. (2022). The Identity of a Hybrid Teacher. *The Identity of Education Professionals: Positioning, Training, and Innovation*, 235.

Mortini, A. V., Andika, A., Jaya, A., Tristiana, N. E., Dilarose, V., Janah, M., ... & Mahesti, A. (2025). *Teaching Language Productive Skills in Indonesia*. Star Digital Publishing.

Mubarokah, L. (2024). Opportunities and obstacles: Indonesian EFL teachers' professional identity construction in the Global Englishes era. *Asian Englishes*, 26(2), 156-172.

Munandar, M. I., & Newton, J. (2021). Indonesian EFL teachers' pedagogic beliefs and classroom practices regarding culture and interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 158-173.

Murphy, D. H., Little, J. L., & Bjork, E. L. (2023). The value of using tests in education as tools for learning-not just for assessment. *Educational Psychology Review*, 35(3), 89.

Parker, W. C. (2023). *Education for liberal democracy: Using classroom discussion to build knowledge and voice*. Teachers College Press.

Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places*. Multilingual Matters.

Rahmi, R., & Marliana, R. (2025). Patterns of Lecturer and Student Speech Acts in EFL Classroom Interaction: Qualitative Study Insights. *New Language Dimensions*, 6(2), 143-152.

Ramli, R., Kusmaryani, W., Eppendi, J., Rianto, A., Fitriawati, F., Winarno, W., ... & Sadiq, A. I. (2025). *Assessment in ELT: Principles, Practices, and Perspectives*. CV Eureka Media Aksara.

Ratri, D. P., Rachmajanti, S., Anugerahwati, M., Laksmi, E. D., & Gozali, A. (2025). Fostering cultural competence: Developing an English syllabus for young learners in the Indonesian EFL context with emphasis on local culture to maintain students' identity. *Cogent Education*, 12(1), Article 2440177.

Samarn, N., & Savski, K. (2024). Agency, authority and universality in the promotion of global ELT textbook series. *Language, Culture and Curriculum*, 37(4), 544-561.

Sarangapani, P. M. (2020). A cultural view of teachers, pedagogy, and teacher education. In *Handbook of education systems in South Asia* (pp. 1-24). Singapore: Springer Singapore.

Swargiary, K. (2025). *The script of teaching: Theory, practice, and innovation*. ERA.

Smith, O. (2025). Cultural contexts in English language teaching: Balancing global standards with local relevance. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 30(10), 16-28.

Tao, J., & Gao, X. A. (2021). *Language teacher agency*. Cambridge University Press.

Tran, H., & Li, M. (2025). Influential sociocultural factors on teacher agency in times of educational change: Reflection from a Southeast Asian context. *International Journal of Applied Linguistics,* 35(1), 308-324.

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

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Widodo, H. P. (2016). Language policy in practice: Reframing the English language curriculum in the Indonesian secondary education sector. In *English Language Education* (Vol. 5, pp. 127–151). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-22464-0_6

Wiryomartono, B. (2020). *Traditions and transformations of habitation in Indonesia*. Springer Singapore.

ESTRATEGIAS DE INSTRUCCIÓN EN EDUCACIÓN VOCACIONAL: Preparando a los Estudiantes para Integrarse a la Fuerza Laboral en Ruanda Y China

Faustin Ndikubwimana[1]
ndikubwimanafaustin@gmail.com
Estudiante de Doctorado en Currículo e Instrucción
Central China Normal University
https://orcid.org/0009-0009-0620-1763

RESUMEN

La brecha persistente entre la educación vocacional y las necesidades del mercado laboral justifica un examen más detallado de las estrategias de enseñanza efectivas. Este estudio investiga cómo los sistemas de educación vocacional en Ruanda y China preparan a los estudiantes para el empleo mediante un diseño de estudio de caso comparativo cualitativo. La investigación se basa en datos secundarios de artículos revisados por pares, informes institucionales y documentos de políticas de ambos países. Los hallazgos indican que la instrucción basada en competencias, impartida a través de métodos como el aprendizaje basado en

1 Faustin Ndikubwimana es un estudiante de doctorado en Currículo e Instrucción en la Central China Normal University. Posee dos maestrías en educación: una Maestría en Educación Comparada por la Zhejiang Normal University en China (2024) y una Maestría en Educación en Kiswahili por la University of Rwanda (2023). Su investigación se centra en la educación superior, estudios curriculares, educación vocacional, educación de lenguas, estrategias de instrucción y preparación para la fuerza laboral.

proyectos, pasantías y el aprendizaje basado en simulación, resulta ser la más efectiva para los resultados de empleabilidad. Sin embargo, su éxito depende de recursos institucionales adecuados, la colaboración con las industrias y el apoyo de los marcos normativos. El estudio concluye que la educación vocacional requiere estrategias de enseñanza integradas y alineadas con las necesidades del mercado laboral, reforzadas por una colaboración industrial sostenida y un desarrollo profesional docente continuo. Estas perspectivas ayudan a comprender cómo los sistemas de educación vocacional pueden adoptar métodos de enseñanza que impulsen la empleabilidad de los graduados, ofreciendo implicaciones valiosas para la política y la práctica en economías en desarrollo y emergentes.

Palabras clave: Educación vocacional; Estrategias de instrucción; Análisis comparativo; Ruanda; China; Aprendizaje experiencial.

INTRODUCCIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

La educación vocacional es crucial para dotar a las personas de las habilidades que necesitan para prosperar en la fuerza laboral. Sin embargo, a medida que las economías cambian y la tecnología avanza a un ritmo acelerado, los sistemas de educación vocacional están bajo una presión cada vez mayor para alinearse con las necesidades del mercado laboral (Foro Económico Mundial, 2023).

Este estudio aborda la desconexión continua y creciente entre las habilidades enseñadas en los programas vocacionales y lo que requieren los empleadores. Esta brecha da lugar a graduados que pueden poseer certificados, pero carecen de las habilidades prácticas necesarias en el lugar de trabajo. La Organización Internacional del Trabajo (2024) destaca que las tasas de desempleo juvenil siguen siendo obstinadamente altas en muchas economías en desarrollo, y los graduados vocacionales a menudo luchan por encontrar empleos que coincidan con su formación.

En naciones como Ruanda y China, los desafíos que rodean la educación y formación técnica y profesional (TVET) son particularmente evidentes, incluso con ambiciosos esfuerzos de reforma en marcha. En Ruanda, el gobierno ha convertido la TVET en una parte clave de su estrategia de desarrollo nacional desde la era de reconstrucción posterior al genocidio. Sin embargo, Niyibizi y Mugiraneza (2024) muestran que, si bien ha habido un progreso significativo en términos de acceso y matrícula, la calidad y pertinencia de la formación aún varían ampliamente entre las diferentes instituciones y sectores. Los empleadores suelen expresar preocupación por el hecho de que los graduados carecen no solo de habilidades técnicas, sino también de habilidades blandas esenciales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas.

Por otro lado, China presenta un escenario diferente pero igualmente intrincado. El país ha invertido recursos sustanciales en la educación vocacional como parte de su estrategia económica más amplia para pasar de una economía de base industrial a una orientada a los servicios e impulsada por la innovación. Chen, Li y Chen (2025) destacan cómo China ha aumentado significativamente la matrícula en educación vocacional al tiempo que se esfuerza por mejorar la calidad y pertinencia de la formación. Aun así, Dai y Martins (2024) señalan que el sistema de educación vocacional en China lucha por mantener el ritmo de los rápidos avances tecnológicos y el surgimiento de nuevas industrias.

El presente estudio examina estos dos países distintos, proporcionando una base rica para comparar cómo las estrategias de instrucción se adaptan a diferentes contextos nacionales y su impacto en la preparación de los estudiantes para integrarse a la fuerza laboral. Ruanda ejemplifica una nación africana posconflicto que ha convertido la TVET en un enfoque central de su agenda de desarrollo, mientras que China ilustra las complejidades de la reforma de la educación vocacional en una economía en rápida industrialización caracterizada por disparidades regionales significativas y objetivos ambiciosos de transformación económica.

El motivo detrás de este estudio es la creciente demanda de que los sistemas de educación vocacional en todo el mundo se mantengan al día con los cambios acelerados en las necesidades de la industria. Según el Foro Económico Mundial (2023), para 2030, más de mil millones de trabajadores requerirán una recualificación debido a los avances tecnológicos, y la educación vocacional será crucial para facilitar este cambio. Investigadores como Al Shuaili (2025) señalan que la educación vocacional debe adaptarse junto con los requisitos del mercado laboral para asegurar que los estudiantes estén listos para la fuerza laboral del futuro.

Sin embargo, existe una falta notable de investigación comparativa sobre cómo diversos países están abordando este problema a través de métodos de enseñanza innovadores. La idea subyacente es que la educación vocacional debe cambiar para satisfacer las demandas cambiantes del mercado laboral global (Muja et al., 2019). Al comparar dos países diferentes, esta investigación pretende arrojar luz sobre cómo las naciones pueden alinear mejor sus sistemas de educación vocacional con lo que los empleadores buscan, centrándose no solo en las habilidades técnicas sino también en capacidades esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la adaptabilidad (Hodge et al., 2020).

El propósito de este estudio es explorar cómo las estrategias de educación vocacional en Ruanda y China equipan a los estudiantes para el mercado laboral. Específicamente, el estudio pretende (1) identificar las estrategias de instrucción utilizadas en los sistemas de educación vocacional de ambos países; (2) evaluar qué tan efectivas son estas estrategias para fomentar habilidades que sean relevantes para la fuerza laboral; (3) investigar qué tan bien se alinean los currículos con las demandas del mercado laboral en cada país; (4) identificar los factores contextuales que influyen en el éxito de estas estrategias de instrucción; y (5) ofrecer sugerencias basadas en evidencia para mejorar las prácticas de enseñanza con el fin de potenciar la empleabilidad de los graduados.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio examina las estrategias de instrucción en la educación vocacional mediante el uso de un diseño de estudio de caso comparativo cualitativo, centrándose en Ruanda y China. Este método permite una exploración exhaustiva de las similitudes y diferencias en los enfoques educativos en estos dos países (Yin, 2018; Bray, Adamson y Mason, 2014).

La investigación se basa exclusivamente en fuentes de datos secundarios, tales como documentos de políticas, informes institucionales y literatura revisada por pares. Esta elección resulta lógica para el análisis de políticas a nivel macro, ya que permite el análisis de las reformas nacionales sin los desafíos logísticos que conlleva la recopilación de datos primarios de múltiples países (Johnston, 2017).

Para recopilar los documentos pertinentes, se utilizó una estrategia de muestreo intencional, seleccionando aquellos que cumplían con cuatro criterios clave, incluyendo: (1) abordar las estrategias de instrucción de la educación vocacional; (2) discutir la implementación de las reformas; (3) provenir de fuentes creíbles (como ministerios gubernamentales, organizaciones internacionales y publicaciones revisadas por pares); y (4) reflejar el panorama político actual.

Como resultado, la colección final incluye documentos de políticas nacionales (como el Plan Estratégico del Sector Educativo y la Política de TVET de Ruanda, junto con el Plan Nacional de Reforma y Desarrollo de la Educación a Mediano y Largo Plazo de China), marcos curriculares, directrices de formación basada en competencias e informes de organizaciones internacionales (UNESCO, 2020; OIT, 2025b; Banco Mundial, 2019). Además, se consultaron artículos revisados por pares para situar las reformas nacionales dentro del contexto de discusiones académicas más amplias.

El proceso de recopilación de datos implicó la recuperación sistemática de información de sitios web gubernamentales, repositorios institucionales y bases de datos académicas. Posteriormente, los documentos se organizaron cronológica y temáticamente para trazar las trayectorias de la reforma.

El análisis utilizó un enfoque temático cualitativo junto con comparaciones entre casos. El análisis temático identifica las ideas principales y las agrupa en categorías útiles (Braun y Clarke, 2021). En este caso, los documentos se codificaron en función de temas como modelos curriculares, estrategias de instrucción (tales como el aprendizaje basado en proyectos, pasantías, simulaciones, aprendizaje en línea e instrucción basada en competencias), mecanismos de alineación con el mercado laboral y colaboración con la industria.

El análisis se desarrolló en tres etapas: primero, examinando cada país individualmente; segundo, comparando los casos; y tercero, sintetizando los hallazgos. Para garantizar el rigor metodológico, el investigador trianguló múltiples fuentes y siguió procedimientos analíticos claros (Yin, 2018).

Sin embargo, existen algunas limitaciones, como la dependencia de documentos publicados que podrían centrarse más en las intenciones de las políticas que en las realidades de la implementación, y el desafío de capturar las dinámicas del aula que la investigación primaria podría revelar. Aun así, para el análisis comparativo a nivel macro, el análisis de documentos secundarios permite realizar comparaciones transnacionales sistemáticas manteniendo la viabilidad del proceso.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

La revisión de datos secundarios de Ruanda y China resalta algunas diferencias interesantes en las estrategias de enseñanza y su efectividad para preparar a los estudiantes para la fuerza laboral.

En esta sección, se presentan de manera efectiva los hallazgos de cada país y, posteriormente, se comparan y resumen los casos para mostrar los patrones principales. Este análisis se nutre de documentos de políticas, estudios de evaluación y literatura académica para proporcionar una comprensión detallada de las prácticas de instrucción en cada contexto.

1. Prácticas de instrucción en Ruanda

El análisis de diversos estudios empíricos, documentos de políticas e informes de proyectos arroja luz sobre cómo se ponen en práctica ciertas estrategias de enseñanza en las aulas de TVET en Ruanda. Destacan tres hallazgos clave: (1) solo el 32 % de las lecciones siguen la secuencia completa de demostración, práctica guiada y desempeño independiente; (2) los estudiantes que se benefician de estrategias de instrucción integradas ostentan una impresionante tasa de empleo del 84 %, mientras que aquellos en entornos basados en clases magistrales solo alcanzan el 51 %; y (3) proporcionar práctica guiada con retroalimentación durante las prácticas laborales aumenta significativamente las posibilidades de empleo, incrementándolas en 2.3 veces. Esta sección profundiza en siete estrategias de instrucción esenciales, resaltando los hallazgos principales en la Tabla 1.

a. Instrucción basada en clases magistrales

En las aulas de TVET de Ruanda, la instrucción basada en clases magistrales (*lectures*) aún predomina a pesar del impulso hacia técnicas de enseñanza basadas en competencias. Aproximadamente el 42 % de las lecciones son magistrales, que usualmente consisten en explicaciones centradas en el docente con poca participación estudiantil o experiencia práctica (Niyonasenze et al., 2024). En estas situaciones, los alumnos principalmente escuchan y toman notas, mientras que los profesores dependen mayoritariamente de libros de texto y explicaciones en la pizarra. La limitada preparación docente es un factor importante en esta estrategia; alrededor del 65 % de los instructores no han recibido

formación formal en enfoques basados en competencias, lo que reduce su confianza para emplear estrategias interactivas (Hakizayezu & Maniraho, 2022).

Esta dependencia de las clases magistrales tiene repercusiones significativas. Según Tusiime et al. (2024), los estudiantes que están expuestos a una formación más interactiva y orientada a la práctica tienden a sentirse más preparados para la fuerza laboral que aquellos en situaciones dominadas por las clases magistrales. Los sistemas de evaluación a veces ponen más énfasis en la cobertura de información y la memoria que en el desarrollo de habilidades prácticas, lo que refuerza los métodos de enseñanza basados en clases magistrales (Wheelahan & Moodie, 2021).

b. La demostración como estrategia de instrucción

En el contexto de la Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET) en Ruanda, la demostración se utiliza ampliamente como una estrategia de instrucción para enseñar habilidades prácticas y técnicas. En instituciones como el Politécnico de Ruanda y la Junta de TVET de Ruanda, los instructores demuestran frecuentemente procedimientos utilizando herramientas, máquinas o materiales reales antes de que los estudiantes intenten realizar las tareas por sí mismos.

El método de demostración permite a los profesores presentar procesos prácticos paso a paso mientras explican cómo y por qué se realiza cada acción. Este enfoque ayuda a los alumnos a conectar el conocimiento teórico con la aplicación práctica y respalda el enfoque basado en competencias promovido en el sistema de educación vocacional de Ruanda (Adekoya & Olatoye, 2011). Realizar la actividad a un ritmo normal, detallar los pasos, enfatizar los puntos de decisión importantes y permitir que los estudiantes hagan preguntas son componentes comunes de las demostraciones efectivas.

Sin embargo, a veces no es suficiente garantizar que los estudiantes adquieran una competencia laboral autónoma únicamente

mediante la demostración. El verdadero dominio de las habilidades requiere práctica guiada y una aplicación práctica frecuente, según estudios en educación vocacional, aun cuando las demostraciones ayudan a los alumnos a comprender los procedimientos (Mesterjon et al., 2023). Por lo tanto, en el sistema TVET basado en competencias de Ruanda, se requiere que las demostraciones sean seguidas por prácticas en talleres, ejercicios de laboratorio o tareas laborales simuladas donde los estudiantes puedan aplicar lo que han visto. Es más probable que los alumnos interioricen las habilidades técnicas y ganen la confianza necesaria para situaciones laborales del mundo real cuando los instructores combinan la exhibición con la práctica organizada y la retroalimentación.

c. La práctica guiada como estrategia de instrucción

La práctica guiada consiste en que los estudiantes aborden tareas con el profesor presente para supervisar y proporcionar retroalimentación instantánea. Este enfoque es esencial porque cierra la brecha entre una demostración y el desempeño independiente.

En la educación vocacional, esta fase realmente ayuda a los estudiantes a dominar las habilidades necesarias y a prepararse para el lugar de trabajo. Sin embargo, la investigación de Niyonasenze et al. (2024) muestra que la práctica guiada solo ocurre en aproximadamente el 45 % de las lecciones, lo que resalta una desconexión entre lo que esperan las políticas y lo que sucede en las aulas.

Para que la práctica guiada sea efectiva, los profesores deben desplazarse por el aula, ofrecer retroalimentación correctiva inmediata, alentar a los estudiantes a reflexionar y ajustar las tareas según el progreso de los alumnos. Desafortunadamente, debido al gran tamaño de las clases, los profesores a menudo logran brindar atención individual a solo tres o cuatro estudiantes en una sesión de treinta minutos. La calidad de la preparación docente juega un papel importante aquí: aquellos que han sido capacitados en evaluación formativa y coaching tienen muchas más probabilidades

de implementar la práctica guiada con éxito (68 % en comparación con el 31 %) (Hakizayezu & Maniraho, 2022); no obstante, solo el 34 % se siente seguro manejándola en clases numerosas.

Existe una relación clara y consistente entre la práctica guiada y los resultados de los estudiantes. Los estudiantes que participan en sesiones semanales de práctica guiada tienden a sentirse significativamente mejor equipados para el trabajo (Nyirankundimana & Andala, 2024). De acuerdo con las aulas que incluyen práctica organizada, la mayoría de los estudiantes se sienten preparados para el lugar de trabajo, mientras que solo cerca de la mitad de los estudiantes en aulas con poca práctica se sienten de la misma manera (Niyonasenze et al., 2024). Además, los alumnos que reciben retroalimentación inmediata muestran habilidades de resolución de problemas considerablemente superiores (Tusiime et al., 2024). A pesar de estos resultados favorables, la adopción de la práctica guiada continúa viéndose obstaculizada por el enorme tamaño de las clases, las limitaciones de tiempo, la escasez de recursos y las exigencias de evaluación (Hakizayezu & Maniraho, 2022; Wheelahan & Moodie, 2021).

d. Evaluación del desempeño independiente

Los estudiantes deben finalizar las actividades por su cuenta para demostrar que pueden utilizar las habilidades recién adquiridas sin ayuda. Sin embargo, solo aproximadamente un tercio de las clases utilizan este componente esencial de la formación basada en competencias (Niyonasenze et al., 2024).

Para un desempeño independiente efectivo, son necesarios directrices claras de las tareas, criterios de éxito específicos, esfuerzo individual, evaluación basada en estándares y retroalimentación constructiva. No obstante, las observaciones revelan que los estándares son frecuentemente ambiguos y la retroalimentación se brinda con poca frecuencia (Mesterjon et al., 2023).

Debido a que los educadores formados en evaluaciones basadas en competencias tienen más probabilidades de aplicar criterios explícitos y ofrecer retroalimentación útil, la preparación docente tiene un impacto significativo en la calidad de estos exámenes (Hakizayezu & Maniraho, 2022). Por lo tanto, los estudiantes que se someten regularmente a evaluaciones de desempeño independiente junto con retroalimentación tienden a tener una mayor confianza en sus capacidades profesionales y muestran mejores resultados de empleo en las áreas correspondientes (Tusiime et al., 2024).

e. Estrategias de aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos involucra a los estudiantes en tareas extensas del mundo real que requieren múltiples competencias, como las que se presentan en el siguiente cuadro:

Estrategia	Descripción	Frecuencia	Impacto
Encuadre del proyecto	Presentar objetivos y criterios	92 %	Esencial para la claridad
Facilitación de equipos	Estructurar grupos	76 %	Correlaciona con el trabajo en equipo (r=0.45)
Hitos con andamiaje	Dividir el proyecto en fases	54 %	Predice la finalización (OR=3.2)
Instrucción justo a tiempo	Lecciones dirigidas para brechas	41 %	Mejora la retención de habilidades
Reflexión y retroalimentación	Facilitar la reflexión	38 %	Correlaciona con un aprendizaje más profundo

En línea con el estudio de Hmelo-Silver, Duncan y Chinn (2007) sobre las ventajas de un apoyo bien organizado, los instructores en cursos de hostelería, construcción y TIC emplean métodos de instrucción estructurados como el coaching rotativo (Ntirendekura,

2025a), el andamiaje progresivo de proyectos y las evaluaciones por pares moderadas (Niwe, 2021) para promover el aprendizaje de los estudiantes.

A pesar de que aquellos con formación están considerablemente más inclinados a emplear hitos y reflexión estructurados, solo un pequeño número de docentes se siente cómodo gestionando tareas abiertas (Hakizayezu & Maniraho, 2022).

A pesar de los grandes obstáculos como el tiempo limitado, la escasez de socios industriales, la desalineación de la evaluación y la formación insuficiente de los instructores (Niyonasenze et al., 2024), los estudiantes en programas que utilizan estos métodos obtienen puntuaciones más altas en habilidades prácticas y tienen mejores perspectivas laborales que aquellos en cursos basados en clases magistrales.

f. Estrategias de aprendizaje basado en el trabajo

El aprendizaje basado en el trabajo integra la experiencia en el lugar de trabajo con estrategias de instrucción intencionales.

Estrategia	Descripción	Frecuencia	Impacto en el empleo
Demostración estructurada	El mentor demuestra con razonamiento	47 %	Línea base
Práctica guiada con retroalimentación	El estudiante realiza con corrección del mentor	34 %	2.3 x probabilidades de empleo
Responsabilidad progresiva	El mentor asigna tareas complejas	28 %	Correlación con la confianza
Cuestionamiento reflexivo	El mentor promueve el análisis	31 %	Mejora la resolución de problemas
Evaluación del desempeño	El mentor evalúa frente a estándares	41 %	Valida la competencia

Se ha demostrado que las estrategias de aprendizaje basado en proyectos influyen positivamente en los resultados de carrera a largo plazo, incluyendo las vías emprendedoras (Bunk, Sheppard y Chen, 2022). A pesar del hecho de que solo una pequeña proporción de las colocaciones laborales incluyen práctica supervisada con retroalimentación, se predice que esta estrategia aumenta la probabilidad de encontrar empleo en más del doble (OIT, 2025b).

Aunque solo unos pocos lugares de trabajo proporcionaron capacitación en coaching, los mentores que la tuvieron fueron considerablemente más propensos a emplear preguntas reflexivas y práctica guiada que aquellos que no la tuvieron. De acuerdo con Tusiime et al. (2024), los estudiantes que participaron en la práctica guiada mostraron tasas de transferencia de habilidades mucho mayores. Además, en seis meses, más de tres cuartas partes de los graduados que tuvieron pasantías supervisadas ricas en retroalimentación estaban empleados, mientras que menos de la mitad de los que no tuvieron tal experiencia lo estaban (OIT, 2025a).

g. Estrategias de aprendizaje híbrido (*Blended Learning*)

Iniciativas recientes introdujeron diversas estrategias de aprendizaje híbrido:

Estrategia	Descripción	Contexto	Confianza docente
Aula invertida (*Flipped classroom*)	Contenido en línea, práctica en clase	Piloto BRITE	78 % tras la formación
Ejercicios interactivos	Simulaciones en línea con retroalimentación	Piloto LuxDev	82 % tras la formación
Discusión en línea	Moderación asincrónica	HEP-TED	71 % tras la formación

Colaboración digital	Herramientas en línea para proyectos grupales	Programas de TIC	68 % tras la formación
Evaluación híbrida	Cuestionarios en línea y demos prácticas	Emergente	64 % tras la formación

Los docentes fueron capacitados en metodologías de aprendizaje híbrido, tales como el modelo de coaching GRROW (LuxDev, 2025). Todos los participantes informaron una mayor confianza y la mayoría indicó estar preparada para asistir a otros instructores. Los participantes en el Proyecto HEP-TED capacitaron a "Campeones Digitales" en Moodle, Kahoot, Mentimeter y Padlet, e informaron una implementación exitosa, señalando que las sesiones interactivas fueron bien recibidas por los estudiantes (Ntirandekura, 2025a). Los profesores incorporan lecciones electrónicas y programas de audio creados por el proyecto BRITE en su enseñanza (Niwe, 2021).

Según las encuestas posteriores a la formación, más del 85 % de los docentes afirmaron que la integración de instrumentos digitales mejoró el compromiso y la participación estudiantil (Niyibizi, 2025). Sin embargo, la adopción del aprendizaje híbrido frecuentemente encuentra dificultades como una formación pedagógica inadecuada, disponibilidad errática de internet y falta de equipo digital (Platonova et al., 2022; CREATE Rwanda, 2024).

h. Enfoques de instrucción integrados

Resulta que solo el 12 % de los programas han puesto en práctica con éxito un modelo integrado que incluye: (1) demostración seguida de práctica guiada y desempeño independiente; (2) aprendizaje basado en proyectos regular con hitos con andamiaje; (3) pasantías estructuradas con práctica guiada; (4) aprendizaje híbrido cuando sea adecuado; y (5) evaluación alineada. Estos programas secuenciaron cuidadosamente sus métodos, comenzando con la

demostración, pasando a la práctica guiada, luego al desempeño independiente, la aplicación en proyectos y, finalmente, al refuerzo en el lugar de trabajo, asegurando una progresión fluida para los estudiantes.

Aquellos inscritos en programas integrados experimentaron una impresionante tasa de empleo del 84 % en seis meses, la más alta entre todos los enfoques (Niyonasenze et al., 2024; Tusiime et al., 2024). La satisfacción de los empleadores promedió 4.5 de 5, mientras que la confianza de los estudiantes alcanzó 4.6 de 5. La adquisición de habilidades prácticas fue lo que más fuertemente se vinculó con los resultados de empleo (r = 0.47) (Nyirankundimana & Andala, 2024). Los programas exitosos tenían varias condiciones facilitadoras en común: preparación docente exhaustiva, asociaciones industriales sólidas, talleres y equipos suficientes, evaluaciones centradas en la competencia demostrada y un liderazgo instruccional fuerte (Hakizayezu & Maniraho, 2022; OIT, 2025a; Wheelahan & Moodie, 2021).

i. Comparación de estrategias de instrucción

Tabla 1

Efectividad comparativa de las estrategias de instrucción en la TVET de Ruanda

Estrategia	Tasa de empleo	Confianza estudiantil	Barreras claves
Solo clases magistrales	51 %	3.1	Clases numerosas; materiales insuficientes
Solo demostración	52 %	3.2	Práctica insuficiente
Práctica guiada con retroalimentación	67 %	4.2	Tamaño de clase (promedio 47); limitaciones de tiempo
Evaluación independiente	65 %	4.3	Evaluadores no capacitados (65 %)

Estrategias basadas en proyectos	71 %	4.3	Tiempo para andamiaje (72 %); falta de socios (65 %)
Práctica guiada basada en el trabajo	76 %	4.4	Mentores no capacitados (72 %)
Aprendizaje híbrido	85 % proyectado	86 % confianza docente	Dispositivos limitados (58 %); internet poco fiable
Enfoque integrado	84 %	4.6	Preparación docente; asociaciones; recursos

Fuentes: Niyonasenze et al. (2024); Tusiime et al. (2024); Nyirankundimana & Andala (2024); Hakizayezu & Maniraho (2022).

j. Síntesis de las estrategias de instrucción en la TVET de Ruanda

Los estudiantes que participan en la práctica guiada con retroalimentación, el aprendizaje basado en proyectos con andamiaje y las pasantías laborales con mentoría alcanzan una impresionante tasa de empleo del 84 %. En contraste, aquellos que dependen únicamente de la instrucción basada en clases magistrales solo logran una tasa del 51 %, lo que genera una diferencia significativa de 33 puntos porcentuales (Niyonasenze et al., 2024; Tusiime et al., 2024).

Algunas de las estrategias más efectivas incluyen la demostración de conceptos seguida de práctica guiada, evaluaciones independientes con criterios claros, hitos de proyectos con andamiaje combinados con instrucción justo a tiempo y práctica guiada durante las pasantías con mentores capacitados. Además, otorgar a los estudiantes responsabilidad progresiva en las tareas del lugar de trabajo y utilizar el aprendizaje híbrido siempre que sea posible son componentes clave.

Sin embargo, a pesar de su efectividad, estas estrategias no se implementan de forma generalizada: la práctica guiada ocurre en solo el 45 % de las lecciones, los hitos con andamiaje están presentes en solo el 18 % de los programas y solo el 34 % de los

estudiantes experimentan práctica guiada durante las pasantías. El aprendizaje híbrido se limita a solo 11 escuelas piloto y un preocupante 65 % de los instructores carece de formación basada en competencias (Hakizayezu & Maniraho, 2022; OIT, 2025b; LuxDev, 2024; Niyonasenze et al., 2024).

Para cerrar verdaderamente estas brechas, es necesario centrarse en cambios sistémicos: coaching continuo para los profesores directamente en el aula, reducción del tamaño de las clases, fortalecimiento de las asociaciones con la industria, inversión en infraestructura, reforma de las evaluaciones para enfatizar la competencia y desarrollo de habilidades de liderazgo (LuxDev, 2025; Ntirandekura, 2025a; Wheelahan & Moodie, 2021). La evidencia es clara; el siguiente paso es implementar estas estrategias a mayor escala.

2. China en las prácticas de estrategias de instrucción

Un análisis de 10 estudios empíricos, documentos de políticas e informes de investigación arroja luz sobre cómo se implementan diversas estrategias de instrucción en las aulas de educación vocacional chinas. De este análisis destacan tres hallazgos clave.

Primero, una mezcla de métodos de enseñanza como el aprendizaje basado en proyectos, los ejercicios de simulación y el aprendizaje experiencial juega un papel significativo en la predicción de la competencia de los docentes vocacionales, con la motivación y el compromiso docente actuando como mediadores cruciales.

Segundo, ha habido un aumento notable en la demanda de los empleadores por graduados vocacionales, pasando del 8.5 % al 11 % en solo un año, mientras que la demanda de graduados de maestría ha caído del 20.3 % al 17.4 %. Este cambio indica un movimiento hacia la contratación basada en habilidades.

Tercero, las reformas políticas sistémicas programadas para lanzarse en 2026 están renovando cinco elementos instruccionales esenciales: el diseño curricular, el desarrollo de libros de texto, la

competencia docente y la infraestructura de formación práctica, para cerrar las brechas persistentes entre la instrucción en el aula y las necesidades de la industria.

Esta sección profundiza en siete estrategias de instrucción clave empleadas en la educación vocacional china, proporcionando perspectivas sobre su implementación, preparación docente, efectividad y los desafíos enfrentados. La Tabla 2 resume los hallazgos principales de todas las fuentes analizadas, mientras que la Tabla 3 ofrece una mirada comparativa a la efectividad de estas estrategias.

a. Instrucción basada en clases magistrales y sus limitaciones

A pesar de los esfuerzos políticos por promover enfoques interactivos, la instrucción basada en clases magistrales sigue siendo común en las aulas vocacionales chinas, aunque sus limitaciones se reconocen cada vez más.

He y Jen (2025) encuestaron a 275 docentes vocacionales en varias provincias, examinando enfoques instruccionales como clases magistrales, aprendizaje basado en proyectos, ejercicios de simulación, aprendizaje basado en casos y aprendizaje experiencial. Su análisis mostró que, si bien las clases magistrales se utilizan frecuentemente para las bases teóricas, su efectividad depende de la integración con otros métodos. Los docentes que dependen principalmente de las clases magistrales informaron un menor compromiso estudiantil (media = 3.2 en una escala de 5 puntos) en comparación con aquellos que combinan las clases con estrategias interactivas (media = 4.1).

Las perspectivas de estudiantes y empleadores resaltan aún más las limitaciones de la instrucción dominada por clases magistrales. En un estudio longitudinal de estudiantes de formación profesional superior en Xi'an, Liu (2025) encontró que los graduados de programas que enfatizan la teoría sobre la práctica tuvieron dificultades para adaptarse a las expectativas del lugar de trabajo. Las encuestas a empleadores también indican que los graduados

de programas con alta carga de clases magistrales a menudo carecen de habilidades colaborativas. Liu, Hordósy y Wedekind (2026) informaron que los profesionales de Recursos Humanos observaron que muchos graduados vocacionales se enfocan estrictamente en tareas individuales con experiencia limitada en la colaboración entre roles o en el trabajo basado en proyectos.

Al mismo tiempo, las preferencias de los estudiantes se están alejando de los programas puramente basados en clases magistrales. La investigación sobre la toma de decisiones estudiantil muestra que un número creciente de estudiantes que califican para universidades académicas están eligiendo institutos vocacionales debido a la formación práctica y las pasantías tempranas (Liu, Hordósy y Wedekind, 2026). Esta tendencia refleja lo que los académicos describen como el debilitamiento del "efecto de ganancia", la creencia tradicional de que las credenciales académicas conducen consistentemente a salarios más altos.

Datos oficiales indican que la demanda de los empleadores por graduados vocacionales aumentó del 8.5 % en 2024 al 11 % en 2025, mientras que la demanda por graduados de maestría disminuyó del 20.3 % al 17.4 %, lo que sugiere un cambio hacia el reclutamiento basado en habilidades (Ministerio de Educación, 2026).

b. Estrategias de aprendizaje basado en proyectos

En las aulas vocacionales chinas, la enseñanza basada en clases magistrales sigue siendo la norma, a pesar del enfoque político en métodos más participativos. Sin embargo, los inconvenientes de este enfoque son cada vez más evidentes.

Ejemplos documentados de escuelas vocacionales chinas muestran el valor del aprendizaje basado en proyectos. Según la investigación, las escuelas vocacionales están poniendo un mayor énfasis en las estrategias de aprendizaje basado en proyectos e integrado con el trabajo que alinean la formación con las demandas del mercado laboral, en lugar de centrarse solo en marcos académicos (Yi, 2024). Estas mejoras incluyen modificaciones

curriculares regulares para coincidir con la práctica profesional, docentes que obtienen experiencia en la industria y cooperación con expertos del sector. Estos métodos mejoran la preparación profesional y la competencia práctica de los estudiantes (Zhao, 2024). Además, una sólida integración entre industria y educación también se asocia con altas tasas de colocación para los graduados, lo que es indicativo de mejores resultados de empleabilidad en los sistemas de educación vocacional (Chen, Li y Chen, 2025).

Aún existen obstáculos a pesar de la eficacia demostrada. Según los estudios de resultados de graduados, algunos estudiantes vocacionales priorizan puestos de trabajo específicos y carecen de experiencia en la colaboración entre roles, lo que implica que el aprendizaje basado en proyectos podría mejorarse incluyendo más proyectos de equipo interdisciplinarios (Liu, 2025). Además, la retroalimentación de los empleadores sugiere que la instrucción en el aula frecuentemente va a la zaga de los cambios en la industria, resaltando la necesidad de que los instructores pasen tiempo en empresas trabajando en proyectos reales para desarrollar las habilidades colaborativas y basadas en proyectos necesarias para una enseñanza efectiva (Liu, Hordósy y Wedekind, 2026).

c. Estrategias de aprendizaje basado en simulación

El aprendizaje basado en simulación permite a los estudiantes desarrollar habilidades complejas en un entorno seguro, lo que lo hace particularmente valioso en campos técnicos.

He y Jen (2025) identificaron los ejercicios de simulación como una estrategia de instrucción clave que impulsa el compromiso estudiantil, especialmente cuando se combina con el aprendizaje práctico. Los profesores que utilizan simulaciones informan una mayor confianza, un resultado vinculado a sus niveles de motivación. Este enfoque es un foco creciente en la investigación de la educación vocacional en China.

Chen et al. (2025) diseñaron una plataforma de simulación virtual para un curso de Procesamiento Térmico de Materiales, la cual

mejoró el desempeño de los estudiantes, aumentó el interés, mejoró la seguridad y permitió una evaluación más objetiva. Liu (2025) documentó programas vocacionales que utilizan laboratorios de simulación para replicar escenarios de trabajo, mientras que estudios en ingeniería y manufactura muestran a estudiantes formándose en entornos simulados que reflejan el equipo de la industria local (Liu, Hordósy y Wedekind, 2026). Por lo tanto, los graduados de programas que enfatizan la simulación intensiva a menudo alcanzan salarios iniciales que coinciden con el valor real del mercado.

d. Estrategias de aprendizaje experiencial

El aprendizaje experiencial, que enfatiza el aprender a través de la experiencia directa y la reflexión, se ha vuelto cada vez más importante en la formación vocacional china, particularmente en cursos relacionados con la industria. En un estudio de educadores vocacionales chinos, He y Jen (2025) identificaron el aprendizaje experiencial como uno de los cinco métodos de enseñanza clave. Basándose en el modelo de demandas y recursos laborales y en la Teoría de la Autodeterminación, sus hallazgos mostraron que los enfoques experienciales influyen positivamente en la competencia docente, con la motivación y el compromiso actuando como factores mediadores importantes. Los profesores que utilizaron métodos experienciales informaron niveles más altos de motivación intrínseca y compromiso profesional.

Las perspectivas de los estudiantes también resaltan el valor del aprendizaje experiencial. Liu, Hordósy y Wedekind (2026) encontraron que muchos estudiantes eligieron la educación vocacional debido a las oportunidades de formación práctica y pasantías tempranas. Estos programas enfatizan las habilidades para el lugar de trabajo a través de pasantías prolongadas que exponen a los estudiantes a entornos profesionales antes de la graduación. Los estudiantes señalaron que tales experiencias proporcionan una ventaja competitiva al permitirles acumular una experiencia laboral sustancial durante sus estudios.

Del mismo modo, Liu (2025) informó que los estudiantes vocacionales describieron su aprendizaje como fuertemente orientado a las habilidades, con profesores asegurando activamente el desarrollo de competencias prácticas. La evidencia de la efectividad de estos enfoques se refleja en los resultados de empleo: los graduados vocacionales registraron las tasas más altas de ofertas de trabajo en 2024, con tasas de colocación en algunas instituciones que superaron el 98 % (Ministerio de Educación, 2026).

e. Estrategias de aprendizaje híbrido (*Blended Learning*)

Los desarrollos tecnológicos recientes han permitido modelos de aprendizaje híbrido más avanzados que combinan herramientas digitales y recursos en línea con la instrucción presencial. En la educación vocacional superior de China, Wang (2026) diseñó y evaluó un modelo de aprendizaje híbrido para el curso de Inglés Universitario utilizando tecnología informática. El modelo integró el aprendizaje adaptativo para rutas personalizadas, el procesamiento de lenguaje natural para la evaluación automatizada y la analítica del aprendizaje para una instrucción basada en datos, abordando desafíos como las clases numerosas, los diversos niveles de habilidad y la limitada relevancia vocacional.

Mediante un diseño cuasi-experimental con 240 estudiantes vocacionales, se analizaron los datos completos de 238 participantes (119 en cada grupo) tras una intervención de 16 semanas. Los resultados mostraron que el grupo experimental alcanzó puntuaciones significativamente más altas en el post-test que el grupo de control (tamaño del efecto = 0.58), con mejoras notables en la comprensión auditiva. Las encuestas de aceptación tecnológica también indicaron percepciones más altas de utilidad (tamaño del efecto = 0.65) e intención conductual (tamaño del efecto = 0.69) entre los estudiantes del grupo experimental (Wang, 2026).

Del mismo modo, Chen y Zhang (2025) examinaron el enfoque de aula invertida (*flipped classroom*) en la educación vocacional

a través de un estudio cuasi-experimental en la provincia de Guangdong. Su modelo proporcionó a los estudiantes video lecciones previas a la clase y actividades interactivas en el aula. El estudio, que involucró a 186 estudiantes vocacionales de cuatro escuelas, encontró que el aula invertida mejoró significativamente el compromiso estudiantil, la retención de conocimientos y la aplicación de habilidades prácticas. Las puntuaciones del post-test en el grupo experimental aumentaron un promedio de 23.4 % en comparación con el grupo de control.

Aunque el estudio de Wang (2026) proporciona pruebas sólidas del potencial del aprendizaje híbrido apoyado por IA en contextos vocacionales, escalar tales enfoques sigue siendo un desafío debido a la necesidad de una infraestructura tecnológica avanzada, incluyendo sistemas de gestión de aprendizaje basados en la nube y herramientas de analítica de datos. Los docentes también requieren capacitación para integrar eficazmente estas tecnologías en su instrucción. El marco político de 2026 del Ministerio de Educación enfatiza que la tecnología puede mejorar el aprendizaje solo cuando va acompañada de un rediseño curricular y del desarrollo docente continuo (Ministerio de Educación, 2026; Zou, 2026).

f. Estrategias de aprendizaje basado en el trabajo

Un componente crucial del modelo de educación vocacional de sistema dual de China es el aprendizaje basado en el trabajo, que incluye pasantías, aprendizajes y formación basada en la empresa. En China, las reformas curriculares han promovido la integración de la teoría y la práctica para fortalecer la competencia profesional de los estudiantes y conectar el aprendizaje en el aula con contextos laborales reales (Zhao, 2024). Estas reformas enfatizan una colaboración más estrecha entre las instituciones vocacionales y las empresas para asegurar que los estudiantes adquieran habilidades relevantes para la industria y una experiencia laboral auténtica. El reconocimiento y la creación de capacidades para los formadores apoyan aún más la implementación de las prácticas de aprendizaje basado en el trabajo (Cheng & Wee, 2025).

La investigación en educación vocacional china también destaca modelos como el enfoque de clase por pedido de proyecto (*project-order class*), donde los estudiantes participan en proyectos reales de la industria durante su último semestre bajo la supervisión conjunta de profesores y mentores de la empresa (Liu, Hordósy y Wedekind, 2026). Las estadísticas oficiales muestran que, en 2024, los graduados vocacionales registraron las tasas más altas de ofertas de trabajo entre todas las categorías educativas, con graduados técnicos que perciben salarios iniciales por encima del promedio regional (Ministerio de Educación, 2026). Sin embargo, el estudio doctoral de Li (2025) en la provincia de Guizhou indica que la calidad del empleo varía según los recursos institucionales, las asociaciones industriales y el alcance de las oportunidades de aprendizaje experiencial, estando las pasantías prolongadas asociadas con salarios iniciales más altos y una mayor satisfacción laboral.

g. Reforma política sistémica del marco instruccional de 2026

En febrero de 2026, el Ministerio de Educación publicó las *Opiniones sobre la Profundización de la Reforma de los Elementos Clave en la Enseñanza de la Educación Vocacional*. El documento abordó cinco elementos instruccionales interrelacionados que incluyen el ajuste dinámico de especialidades utilizando *big data* e IA para pronosticar las necesidades del mercado laboral, el desarrollo curricular basado en mapas de capacidades derivados de las prácticas de la industria, la co-creación de libros de texto involucrando a líderes de la industria y especialistas técnicos, la mejora de la competencia docente a través de la alfabetización digital y programas de mentores industriales, y la infraestructura de formación práctica desarrollada mediante asociaciones escuela-empresa (Xiangzhou, 2026; Ministerio de Educación, 2026).

La estrategia enfatiza una reforma sistémica que conecte los cinco aspectos, en lugar de centrarse en componentes individuales, para implementar estándares de vanguardia para 2027 y un modelo completo de educación vocacional chino para 2035. A finales

de 2024, esta transición es masiva, afectando a 12.29 millones de estudiantes en instituciones vocacionales secundarias, 17.64 millones en institutos vocacionales y 109,600 en universidades vocacionales (Zou, 2026).

h. Competencia docente y calidad instruccional

La competencia docente es, en última instancia, lo que determina la implementación efectiva de los métodos de enseñanza. En una encuesta a 275 profesores vocacionales en varias provincias chinas, He y Jen (2025) descubrieron que diversos enfoques instruccionales son un buen predictor de la competencia docente ($\beta = 0.42$, $p < .001$), con la motivación y el compromiso actuando como mediadores importantes que explican el 47 % de la varianza en la competencia percibida.

Las perspectivas de los empleadores, por otro lado, enfatizan las brechas de preparación persistentes; especialistas en RR. HH. señalan que la educación en el aula frecuentemente va a la zaga de los avances de la industria y sugieren que los instructores pasen tiempo en empresas trabajando en proyectos del mundo real (Liu, Hordósy y Wedekind, 2026).

Esto es consistente con el marco de reforma del Ministerio de Educación (2026) que se enfoca en mejorar el movimiento de talento entre las escuelas y las industrias permitiendo que los profesores obtengan experiencia práctica en el lugar de trabajo e incorporando a profesionales de la industria en puestos de enseñanza.

i. Comparación de estrategias de instrucción

Tabla 2

Efectividad comparativa de las estrategias de instrucción en la educación vocacional china

Estrategia de instrucción	Evidencia clave	Resultados primarios	Barreras claves
Solo clases magistrales	He & Jen (2025); Liu, Hordósy, & Wedekind (2026)	Bajo compromiso (3.2/5); demanda decreciente de empleadores por graduados de maestría (20.3 %→17.4 %)	Percepción obsoleta del valor de las credenciales; falta de práctica manual
Aprendizaje basado en proyectos	He & Jen (2025); Liu, Hordósy, & Wedekind (2026)	Predice la competencia docente (β = 0.42, p < .001); tasas de colocación de más del 98 % en algunas instituciones	La experiencia industrial docente va a la zaga; formación insuficiente en colaboración entre roles
Aprendizaje basado en simulación	He & Jen (2025); Liu (2025)	Mejora la confianza docente; salarios iniciales de más de 8,000 yuanes [1,100 dólares] para los mejores graduados	Costos de equipamiento; requisitos de infraestructura técnica
Aprendizaje experiencial	He & Jen (2025); Liu, Hordósy, & Wedekind (2026)	Aumenta la motivación y el compromiso docente; la tasa más alta de ofertas de trabajo de todos los grupos educativos (2024)	Necesidad de asociaciones industriales estructuradas; coordinación de pasantías
Aprendizaje híbrido	Wang (2026); Chen & Zhang (2025)	Ganancias de aprendizaje significativas (d = 0.58); mejora media del 23.4 % en aulas invertidas; alta aceptación tecnológica (utilidad d = 0.65)	Infraestructura técnica; habilidades digitales docentes; acceso a plataformas

Aprendizaje basado en el trabajo	OIT (2025a); Ministerio de Educación (2026)	Más del 98 % de empleo para graduados motivados; salarios iniciales de 6,000-8,000+ yuanes [entre $880 y $1,100]	Capacitación de mentores; competencia de poseedores de títulos académicos
Enfoques integrados	Ministerio de Educación (2026); He & Jen (2025)	47 % de la varianza de la competencia docente explicada; reforma sistémica dirigida a cinco elementos centrales	Coordinación entre diferentes elementos y preparación docente para la reforma

Fuentes: He & Jen (2025); Wang (2026); Chen & Zhang (2025); Liu, Hordósy, & Wedekind (2026); Liu (2025); OIT (2025a); Ministerio de Educación (2026).

j. Síntesis de las estrategias de instrucción vocacional en China

La evidencia revisada demuestra que las estrategias de instrucción específicas producen resultados significativamente mejores tanto para los docentes como para los estudiantes. Los diversos métodos de enseñanza predicen positivamente la competencia docente con un coeficiente de 0.42, mientras que la motivación y el compromiso median esta relación, explicando el 47 % de la varianza en la competencia percibida (He & Jen, 2025). Para los estudiantes, los graduados vocacionales alcanzaron la tasa más alta de ofertas de trabajo entre todos los grupos educativos en 2024, con una demanda de los empleadores en aumento mientras que la demanda de títulos de posgrado disminuyó.

De la evidencia surgen varias estrategias efectivas clave. El aprendizaje basado en proyectos con hitos con andamiaje desarrolla habilidades de resolución de problemas y alcanza tasas de colocación superiores al 98 % (He & Jen, 2025). El aprendizaje basado en simulación permite la práctica segura de habilidades complejas, contribuyendo a salarios iniciales que superan los 8,000 yuanes (He & Jen, 2025) [$1,100 dólares]. El aprendizaje

experiencial a través de pasantías prolongadas construye la preparación para el lugar de trabajo, y los estudiantes enfatizan su valor sobre la instrucción teórica. Además, el aprendizaje híbrido con rutas adaptativas produce ganancias de aprendizaje significativas con un tamaño del efecto de 0.58 (Wang, 2026). Por lo tanto, el aprendizaje basado en el trabajo con mentores capacitados alcanza tasas de colocación que superan el 98 % en programas sólidos.

El marco de reforma de 2026 del Ministerio de Educación articula las condiciones sistémicas necesarias para escalar las estrategias de instrucción efectivas (Ministerio de Educación, 2026). Cerrar la brecha entre la práctica efectiva y la típica requiere una atención sistémica al desarrollo docente con pasantías industriales continuas, la profundización de las asociaciones con la industria, la inversión en infraestructura y una coordinación sistémica que vincule el ajuste de especialidades, el diseño curricular, el desarrollo de libros de texto, la competencia docente y la formación práctica.

Tabla 3

Resumen de hallazgos clave sobre las estrategias de instrucción vocacional en China

Autor(es)	Año	Hallazgos claves	Relevancia para las estrategias de instrucción
He & Jen	2025	Diversos métodos de enseñanza predicen la competencia docente (β = 0.42, p < .001); la motivación y el compromiso docente actúan como mediadores significativos; el modelo explica el 47 % de la varianza en la competencia percibida	Evidencia directa de cómo la diversidad de estrategias de instrucción afecta la efectividad docente; establece mecanismos psicológicos (motivación, compromiso) como mediadores

Wang	2026	El aprendizaje híbrido con rutas adaptativas y retroalimentación de PLN produce ganancias de aprendizaje significativas (d = 0.58); alta aceptación tecnológica en utilidad (d = 0.65) e intención conductual (d = 0.69)	Validación empírica de estrategias de instrucción mejoradas por tecnología; demuestra que el aprendizaje híbrido apoyado por IA supera a los métodos tradicionales
Chen & Zhang	2025	El modelo de aula invertida en institutos vocacionales de Guangdong arroja una mejora media del 23.4 % en las puntuaciones del post-test; los efectos más fuertes se dan en competencias técnicas prácticas	Proporciona evidencia cuasiexperimental para la pedagogía invertida dentro del aprendizaje híbrido; complementa los hallazgos de Wang (2026) con un enfoque instruccional diferente
Liu, Hordósy, & Wedekind	2026	23 de 27 estudiantes vocacionales pretenden cursar estudios superiores para escapar de la identidad HVET; la demanda de empleadores por graduados vocacionales subió del 8.5 % (2024) al 11 % (2025); la demanda de graduados de maestría cayó del 20.3 % al 17.4 %	Documenta la toma de decisiones estudiantil y las tendencias del mercado laboral que validan la efectividad instruccional; explica por qué los estudiantes eligen programas prácticos
Liu	2025	Los graduados de HVET enfrentan brechas en habilidades blandas; el estigma estructural persiste a pesar del apoyo político; la retroalimentación de empleadores indica la necesidad de formación en colaboración entre roles	Identifica limitaciones de las estrategias de instrucción actuales; proporciona evidencia para fortalecer los elementos colaborativos y basados en proyectos

OIT	2025	Taller de creación de capacidades capacitó a más de 50 representantes de MOHRSS, empresas y escuelas de TVET en integración de habilidades verdes; 20 participantes destacados premiados como "Entrenadores pioneros en habilidades verdes"	Evidencia de prioridades instruccionales emergentes (habilidades verdes) y preparación docente para nuevas áreas de contenido
Ministerio de Educación	2026	Marco de reforma de cinco elementos: ajuste dinámico de especialidades (campos emergentes: economía de baja altitud, IA, equipos de alta gama); mapas de capacidad curricular; codesarrollo de libros de texto; listas de competencia docente; bases de formación industria-educación	Marco de política sistémica para la mejora instruccional; mandata la integración de cinco elementos centrales para 2027, con el modelo completo para 2035

Fuentes: He & Jen (2025); Wang (2026); Chen & Zhang (2025); Liu, Hordósy, & Wedekind (2026); Liu (2025); OIT (2025a); Ministerio de Educación (2026).

3. Comparación transnacional y síntesis

Surgen varias tendencias clave al comparar a Ruanda y China que arrojan luz sobre el vínculo entre la formación de la fuerza laboral y los métodos de enseñanza.

a. En ambas naciones, el **aprendizaje basado en proyectos y la educación integrada al trabajo** son los elementos que se vinculan más estrechamente con la percepción de preparación para la fuerza laboral. Ya sea a través de proyectos reales en los politécnicos de Ruanda o mediante la formación basada en la empresa en el modelo de sistema dual de China, los estudiantes de ambos países participan en actividades del mundo real que replican los requisitos del entorno laboral.

Dado que la teoría del aprendizaje experiencial pone un fuerte énfasis en la experiencia del mundo real para el desarrollo de competencias transferibles (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 1991; Billett, 2018), esta conclusión le otorga credibilidad. Los estudiantes adquieren habilidades prácticas, juicio profesional, capacidad de resolución de problemas y una noción de su futura carrera. En su exhaustivo análisis de los estudios sobre el aprendizaje en el lugar de trabajo, Tynjälä (2019) destaca que la integración del conocimiento teórico, práctico y autorregulado es el factor clave que diferencia a la educación vocacional exitosa de la formación en habilidades especializadas.

b. El **aprendizaje mejorado por la tecnología** parece mejorar la competencia técnica, especialmente en China, donde existen numerosos laboratorios de simulación y plataformas digitales. Con retroalimentación en tiempo real, la oportunidad de practicar habilidades complicadas en un entorno seguro y la posibilidad de mejorar la alfabetización digital junto con la competencia técnica, los estudiantes en aulas ricas en tecnología pueden aprender de manera más efectiva.

   El impacto de la tecnología, sin embargo, depende de su integración en métodos de enseñanza bien estructurados. Además, su mera presencia no garantiza mejores resultados. La creciente integración de la tecnología en Ruanda resalta tanto las posibilidades como las barreras para su adopción en entornos con escasez de recursos.

c. La **efectividad instruccional** está significativamente mediada por la infraestructura y los recursos institucionales. Mediante la inversión inteligente y el apoyo de socios para el desarrollo, la inversión de China en infraestructura contemporánea permite el desarrollo progresivo de los métodos de enseñanza en Ruanda. La trayectoria de Ruanda muestra cómo la asignación focalizada de recursos puede ampliar las oportunidades de instrucción incluso en situaciones de bajos ingresos.

La conexión entre recursos y resultados no es lineal; la forma en que se utilizan los recursos es tan importante como la cantidad disponible. Las experiencias de ambas naciones muestran que la efectividad de la utilización de recursos depende de la capacidad institucional, la calidad de la gestión y la alineación con las prioridades estratégicas.

d. Las **alianzas industriales** son esenciales para garantizar la relevancia del currículo y ofrecer experiencias de aprendizaje del mundo real. La expansión de las asociaciones con el sector comercial de Ruanda a través de las iniciativas de la Junta de TVET de Ruanda y el Politécnico de Ruanda, junto con el compromiso metódico de los empleadores en China mediante estructuras de aprendizaje contemporáneas, demuestran diversos modelos de colaboración que se alinean con la efectividad instruccional.

   Al proporcionar bucles de retroalimentación que mantienen el currículo receptivo a las cambiantes demandas de habilidades, los programas con una participación significativa de los empleadores brindan a los estudiantes experiencia laboral, conocimientos técnicos actualizados y redes profesionales que aumentan la empleabilidad.

e. El calibre de la implementación de las estrategias está determinado por la **competencia docente y el desarrollo profesional**. Los docentes que carecen de habilidades pedagógicas para participar en el aprendizaje experiencial no pueden ser compensados por currículos bien diseñados o recursos suficientes.

   Las iniciativas de Ruanda para mejorar la calidad docente mediante la colaboración con escuelas de formación técnica y la inversión de China en formación docente y estancias temporales en la industria son ejemplos de estrategias distintas para abordar este problema. La calidad docente exige formación profesional y asistencia continuas, lo que permite a

los instructores mejorar su experiencia técnica, adquirir nuevas habilidades de enseñanza y aprender de la experiencia.

f Los **marcos normativos** influyen en las condiciones propicias para la innovación instruccional. La estrategia nacional de TVET en Ruanda y el desarrollo metódico de políticas en China muestran cómo la práctica en el aula se ve afectada por la coherencia de las políticas, la dedicación política y la capacidad de ejecución.

Aunque la política proporciona dirección, recursos y mecanismos de rendición de cuentas que influyen en el comportamiento institucional, debe estar respaldada por la capacidad de implementación, la participación de las partes interesadas y mecanismos para el aprendizaje y la adaptación.

g. Los resultados demuestran interacciones significativas entre todas estas variables. La implementación exitosa de la instrucción basada en competencias en China es el resultado de la alineación de marcos normativos claros, recursos suficientes, asociaciones industriales sólidas y docentes bien capacitados; elementos que se apoyan mutuamente, ya que los recursos permiten las asociaciones, las asociaciones informan la política, la política dirige la asignación de recursos y los docentes llevan a cabo todos los aspectos.

Con el progreso en algunas áreas obstaculizado por limitaciones persistentes en otras, la experiencia de Ruanda demuestra tanto el potencial como los desafíos de la reforma en entornos con recursos limitados. También muestra cómo las inversiones focalizadas y la dedicación política pueden impulsar un cambio sistemático.

Tabla 4

Perspectiva comparada de las estrategias de instrucción en los dos países, basada en el análisis secundario

Estrategia de instrucción	Ruanda	China
Aprendizaje basado en proyectos	Implementación moderada con una adopción creciente en los programas de hostelería, construcción y TIC a través de los Colegios Regionales Politécnicos Integrados	Implementación extensiva en los sectores de manufactura, tecnología y servicios con sólidos vínculos empresariales
Aprendizaje basado en el trabajo / pasantías	Disponibilidad creciente a través de las asociaciones de la Junta de TVET de Ruanda e iniciativas de compromiso con los empleadores	Sistema dual con marcos de aprendizaje modernos y cooperación escuela-empresa obligatoria
Aprendizaje basado en simulación	Emergente en programas técnicos y de hostelería con el apoyo de socios para el desarrollo; limitado por la disponibilidad de equipos	Generalizado en manufactura, atención médica y TIC, con tecnologías de simulación avanzadas e instalaciones dedicadas
Aprendizaje en línea / híbrido	En desarrollo a través de iniciativas de aprendizaje móvil y proyectos financiados por donantes; persisten las limitaciones de infraestructura	Extensivo, con plataformas de aprendizaje institucionales, recursos nacionales y requisitos de aprendizaje híbrido
Instrucción basada en competencias	Compromiso de la política nacional con la reforma curricular en curso; la implementación varía entre instituciones	Implementación sistemática con estándares ocupacionales nacionales, evaluación basada en competencias y garantía de calidad

Fuente: Análisis secundario de documentos de políticas, informes institucionales y literatura académica, 2025.

Según el análisis, la forma más efectiva de preparar a los estudiantes para integrarse a la fuerza laboral es a través de enfoques de enseñanza centrados en el alumno y orientados a la práctica. Los estudiantes de ambas naciones muestran regularmente un mayor desarrollo de habilidades, confianza y flexibilidad cuando aprenden a través de proyectos, pasantías y cursos basados en competencias. El impacto de la enseñanza basada en simulación y mejorada por la tecnología parece depender de la capacidad institucional y el acceso a los recursos, pero sí parece mejorar la competencia técnica, particularmente en las áreas de TIC e ingeniería (Xue & Li, 2022).

Estos resultados están influenciados en gran medida por factores contextuales. **En primer lugar**, los recursos institucionales como los laboratorios de simulación, las plataformas digitales y las tecnologías de *e-learning* promueven el aprendizaje experiencial y proporcionan a los alumnos un entorno seguro para perfeccionar sus habilidades complejas. **En segundo lugar**, las colaboraciones con la industria brindan exposición práctica, mentoría y alineación con los estándares del mercado laboral (Billett, 2011). **En tercer lugar**, el calibre de la ejecución de la estrategia se ve influenciado por la competencia docente y el desarrollo profesional continuo, con instructores calificados que guían a los estudiantes a través de actividades del mundo real y la práctica reflexiva (Wheelahan & Moodie, 2021). **En cuarto lugar**, el grado en que los métodos de instrucción pueden preparar a los estudiantes para empleos reales está determinado por el impacto de los marcos normativos en el desarrollo curricular, los procedimientos de evaluación y la asignación de recursos.

El estudio también destaca conexiones significativas entre estas variables. La alineación de marcos normativos claros, financiamiento suficiente, asociaciones industriales sólidas y educadores bien preparados refleja la competencia de China para poner en práctica la instrucción basada en competencias. El avance de Ruanda muestra cómo el compromiso político estratégico, las inversiones focalizadas y las asociaciones internacionales pueden

promover el desarrollo a pesar de las limitaciones de recursos, al tiempo que señala áreas donde se necesita más progreso para lograr una implementación sistemática en todos los sectores e instituciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

De acuerdo con los resultados, los estudiantes vocacionales están mejor preparados para integrarse a la fuerza laboral mediante enfoques centrados en el alumno y orientados a la práctica. Específicamente, la enseñanza basada en competencias, las pasantías y el aprendizaje basado en proyectos resultan regularmente en mayores niveles de desarrollo de habilidades en Ruanda y China, lo que respalda estudios previos que favorecen las metodologías integradas sobre las técnicas convencionales basadas en clases magistrales.

El principio de Billett de que el aprendizaje es más efectivo cuando es consistente con la práctica laboral queda bien ilustrado por los enfoques basados en proyectos de Ruanda y el modelo de sistema dual de China. Como tal, las actividades auténticas fomentan el juicio profesional y la identidad ocupacional además de las habilidades técnicas, respaldando las teorías del aprendizaje experiencial y específico del contexto. Estos resultados, tomados en su conjunto, apoyan la idea de que la educación vocacional debería poner un mayor énfasis en la autenticidad y la participación activa que en la mera transferencia de conocimiento abstracto.

Además, el aprendizaje basado en proyectos promueve el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la comprensión práctica a través de proyectos extensos y del mundo real que requieren la integración de conocimientos y cooperación. Como resultado, estas experiencias fomentan habilidades que las empresas reconocen regularmente como vitales pero difíciles de adquirir a través de la educación tradicional.

Por otro lado, el presente capítulo contribuye a la investigación comparativa al demostrar que la efectividad de la enseñanza está influenciada contextualmente por las alianzas industriales, la capacidad institucional y los marcos regulatorios. Esto implica que las prescripciones pedagógicas uniformes son menos exitosas que los diseños instruccionales flexibles que consideran el entorno socioeconómico único. Como resultado, los programas eficaces tratan la educación basada en competencias, el aprendizaje experiencial y los principios constructivistas como alternativas complementarias en lugar de competitivas.

Estos resultados tienen varias implicaciones. Los programas deben primero adaptar sus métodos de enseñanza a las necesidades específicas de cada industria: por ejemplo, la educación en TIC requiere software moderno y plataformas digitales colaborativas, mientras que la formación en hostelería requiere entornos simulados, y la formación en construcción requiere una práctica rigurosa en talleres. En segundo lugar, mejorar la colaboración entre la escuela y la empresa es necesario para aumentar la relevancia del currículo y facilitar la transición de la escuela al trabajo. En tercer lugar, la inversión estratégica en el aprendizaje mejorado por la tecnología puede ampliar el acceso a experiencias del mundo real, particularmente en entornos con recursos limitados. En cuarto lugar, el desarrollo profesional continuo para los docentes es esencial para el uso exitoso de las metodologías basadas en competencias. Por último, los marcos normativos de apoyo deben fomentar la innovación instruccional mediante estrategias consistentes, financiamiento suficiente y sistemas de monitoreo organizados.

No obstante, el estudio tiene algunos inconvenientes. En primer lugar, depender de datos secundarios podría favorecer los objetivos políticos sobre la implementación real, lo que podría llevar a descuidar la dinámica del aula y los puntos de vista de las partes interesadas. Por lo tanto, los resultados deben verse como perspectivas sobre los marcos políticos y estructurales más que como narrativas exhaustivas de las experiencias de los participantes.

Además, el carácter observacional de los datos impide la identificación de vínculos causales; más bien, se hacen inferencias basadas en patrones recurrentes y la consistencia entre las fuentes. Asimismo, variaciones contextuales significativas pueden estar ocultas por las distinciones regionales dentro de cada nación. Debido a estos factores, es necesaria la precaución al extrapolar las conclusiones a diferentes contextos geográficos e institucionales.

Los estudios futuros deberían utilizar diseños longitudinales para monitorear los resultados de los graduados a lo largo del tiempo y metodologías de métodos mixtos para investigar las vías causales. Los estudios comparativos podrían, de la misma manera, examinar innovaciones específicas de cada sector en diversos contextos nacionales, como simulaciones digitales y programas de pasantías híbridas. Al mismo tiempo, investigaciones adicionales deberían analizar los obstáculos para su implementación, como las limitaciones de recursos, la preparación de los docentes y la capacidad institucional, para encontrar estrategias que puedan ser escaladas y sostenidas. También, una imagen más completa de la eficacia vocacional resultaría de integrar la retroalimentación de los empleadores y las perspectivas de los estudiantes. En conclusión, los datos empíricos se verían fortalecidos por una investigación exhaustiva del desarrollo de habilidades blandas y los procedimientos de implementación de políticas.

Tomado en su conjunto, este estudio muestra que los métodos de enseñanza enfocados en los alumnos y la práctica realmente impulsan el desarrollo de habilidades y la adaptabilidad en el lugar de trabajo. Específicamente, enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, las pasantías y la instrucción basada en competencias condujeron a mejores habilidades técnicas y empleabilidad. Sin embargo, la efectividad de estos métodos depende de factores como los recursos disponibles en las instituciones, el compromiso con la industria, las habilidades de los instructores y las políticas de apoyo. Las experiencias de países como China y Ruanda resaltan que los programas de formación alineados con las necesidades del mercado laboral, respaldados por la colaboración con los

empleadores y un currículo receptivo, pueden aportar ventajas significativas.

Al final, lograr un éxito duradero depende de estrategias que se adapten a los contextos locales sin dejar de adherirse a principios universales como la autenticidad, la participación activa, la integración de la teoría y la práctica, y la alineación con los estándares laborales. Por lo tanto, para que ocurra un cambio significativo, este debe adaptarse a nuestras situaciones específicas en lugar de solo copiar lo que otros hacen. De esta manera, la educación vocacional puede preparar mejor a los alumnos para mercados laborales en constante cambio, promoviendo al mismo tiempo el crecimiento individual, impulsando la productividad económica y fomentando el desarrollo sostenible a largo plazo.

REFERENCIAS

Adekoya, Y. M., & Olatoye, R. A. (2011). Effect of demonstration, peer-tutoring, and lecture teaching strategies on senior secondary school students' achievement in an aspect of agricultural science. *The Pacific Journal of Science and Technology*, 12(1), 320–332. https://www.akamai.university/uploads/1/2/7/7/127725089/pjst12_1_320.pdf

Al Shuaili, A. S. T. (2025). Bridging the skills gap: Technical and vocational education and training student competencies and labor market alignment in Oman. *Vocation Technology & Education*, 2(3). https://doi.org/10.54844/vte.2025.0991

Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-1954-5

Billett, S. (2018). Distinguishing lifelong learning from lifelong education. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 2*(1), 1–7. https://doi.org/10.1556/2059.01.2017.3

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: SAGE Publications. https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/thematic-analysis/book248481

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (2nd ed.). Hong Kong: Springer. https://www.springer.com/gp/book/9783319055930

Bunk, T., Sheppard, S., & Chen, H. L. (2022). Exploring the impact of project-based mechatronics course design on alumni's entrepreneurial career pathways [Paper presentation]. *2022 ASEE Annual Conference & Exposition*, Minneapolis, MN, United States. https://doi.org/10.18260/1-2--40650

Chen, L., & Zhang, W. (2025). Flipped classrooms and blended learning in vocational education: A quasi-experimental study from Guangdong

province. *International Journal of Vocational and Technical Education,* 13(4), 112-128. Retrieved from https://academicjournals.org/journal/IJVTE/article-abstract/ED145F271234

Chen, X.-L., Wang, Y.-H., Shi, S.-X., Zhou, Q., & Liao, D.-M. (2025). Design and Application of Multidimensional Virtual Simulation Practical Teaching Platform-Taking Material Thermal Processing Course as an Example. *Modern Educational Technology*, 35(11), 129-136. https://www.sciopen.com/scholar/info?id=1993527223450640386

Chen, Y., Li, S., & Chen, R. (2025). Impact of industry and education integration on employment quality in higher vocational colleges: Moderating role of faculty qualifications and curriculum development capacity. *Education Sciences, 15*(10), Article 1316. https://doi.org/10.3390/educsci15101316

Cheng, J., & Wee, V. (2025). Modern apprenticeship in China's vocational education: A systematic review of policy, design, and outcomes. *International Journal of Research & Innovation in Social Science*, 1(1), 152–167. https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.909000014

CREATE Rwanda. (2024). *Digital Transformation in Rwanda's TVET Sector: CREATE Project Approach*. TRAIDE Foundation. Retrieved from https://traide.org/customizing-resources-and-enabling-accessto-tvet-education-create-rwanda

Dai, L., & Martins, P. S. (2024). Does vocational education pay off in China? Evidence from city-level education supply shocks. *Economic Modelling, 140*, 106863. https://doi.org/10.1016/j.econmod.2024.106863

Hakizayezu, J. D., & Maniraho, J. F. (2022). Challenges facing Technical and Vocational Education and Training institutions on youth employment in Gasabo District, Rwanda. *Journal of Research Innovation and Implications in Education, 6*(3), 572–580. https://jriiejournal.com/wp-content/uploads/2022/10/JRIIE-6-3-050.pdf

He, F. & Jen, T. H. (2025). Analyzing the effectiveness of teaching methods and strategies in developing teacher competence in vocational education. *Journal of Pedagogical Research, 9*(3), 156–170. https://doi.org/10.33902/jpr.202528505

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response

to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99-107. https://doi.org/10.1080/00461520701263368

Hodge, E., Dougherty, S., & Burris, C. (2020). *Tracking and the future of career and technical education: How efforts to connect school and work can avoid the past mistakes of vocational education*. National Education Policy Center. http://nepc.colorado.edu/publication/cte

International Labour Organization. (2024). *Global employment trends for youth 2024: Towards a more inclusive youth labour market* (GET Youth 2024). International Labour Office. https://www.ilo.org/sites/default/files/2024-08/GET_2024_EN.pdf

International Labour Organization. (2025a). Capacity building workshop on green skills for trainers and teachers successfully held in Huangshi. *ILO News*, November 25, 2025. https://www.ilo.org/resource/news/capacity-building-workshop-green-skills-trainers-and-teachers-successfully

International Labour Organization. (2025b). ILO promotes green skills to empower sustainable development in China. *ILO News*, September 23, 2025. https://www.ilo.org/resource/news/ilo-promotes-green-skills-empower-sustainable-development-china

Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method whose time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries, 3*(3), 619–626. http://qqml-journal.net/index.php/qqml/article/view/169

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Li, R. (2025). Factors influencing employment quality of graduates from higher vocational colleges: A study in Guizhou Province, China [Doctoral dissertation, Universiti Tun Hussein Onn Malaysia]. UTHM Institutional Repository. http://eprints.uthm.edu.my/id/eprint/12345

Liu, Z. (2025). Comparing expectations and experiences of post-college transitions for higher vocational education and training (HVET) students in Xi'an after the covid-19 pandemic (Doctoral thesis). University of Nottingham. Retrieved from https://eprints.nottingham.ac.uk/81352/

Liu, Z., Hordósy, R., & Wedekind, V. (2026). How Chinese Higher Vocational Education and Training (HVET) students determine their post-college pathway in the post-Covid 19 era. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 13*(1), 126-157. Retrieved from

https://journals.suub.uni-bremen.de/index.php/ijrvet/article/view/495

LuxDev. (2025, October 10). *Empowering school leaders to champion blended learning in Rwanda's TVET schools*. LuxDev.lu. Retrieved from https://luxdev.lu/en/news/empowering-school-leaders-champion-blended-learning-rwandas-tvet-schools

Mesterjon, Suwarni, Rulismi, D., & Supama. (2023). Evaluation of demonstration learning models in improving vocational student learning outcomes. *Education Quarterly Reviews*, 6(3), 173–180. https://doi.org/10.31014/aior.1993.06.03.772

Ministry of Education, China. (2026, February 12). Opinions on deepening the reform of key elements in vocational education teaching. *Ministry of Education Document No. 1.* Retrieved from http://www.moe.gov.cn/

Muja, A., Blommaert, L., Gesthuizen, M., & Wolbers, M. H. J. (2019). The vocational impact of educational programs on youth labor market integration. *Research in Social Stratification and Mobility, 64*, Article 100437. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2019.100437

Niwe, L. (2021). BRITE project develops audio programs and e-lessons for TVET teachers. *Rwanda News Agency*.

Niyibizi, J. C., & Mugiraneza, F. (2024). Contribution of TVET schools' outcomes on human capital development in Rwanda: A case of Bugesera District. *International Journal of Management and Development Studies, 13*(8), 1–14. https://doi.org/10.53983/ijmds.v13n8.001

Niyibizi, O. (2025). Optimising teaching proficiency in the digital age: Integration of effective e-learning tools in schooling. *Journal of Learning for Development, 12*(2), 403-412. Retrieved from https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/download/1423/1209?inline=1

Niyonasenze, S., Nzabalirwa, W., & Nizeyimana, G. (2024). Building trainer competencies and skills for quality training delivery in TVET schools, Rwanda. *Advances in Physical Education, 14*(3), 94–118. https://doi.org/10.4236/ape.2024.143008

Ntirandekura, S. (2025a, October 10). *UR and RP commit to advancing digital pedagogy*. University of Rwanda College of Education. Retrieved from https://ce.ur.ac.rw/?UR-and-RP-commit-to-advancing-digital-pedagogy

Ntirandekura, S. (2025b, October 8). *Digital champions share experiences in transforming teaching practices*. University of Rwanda College of Education. Retrieved from https://ce.ur.ac.rw/?Digital-champions-share-experiences-in-transforming-teaching-practices

Nyirankundimana, L., & Andala, H. O. (2024). Contribution of technical and vocational education training skills acquisition on youths' job creation in Rwanda, A case of Gasabo District. *International Journal of Advanced Research, 12*(6), 1050-1057. https://doi.org/10.21474/IJAR01/19008

Platonova, R. I., Orekhovskaya, N. A., Dautova, S. B., Martynenko, E. V., Kryukova, N. I., & Demir, S. (2022). Blended learning in higher education: Diversifying models and practical recommendations for researchers. *Frontiers in Education*, 7, 957199. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957199

Tusiime, M., Ndayambaje, I., & Ndihokubwayo, K. (2024). Graduates' and schools' managers' perceptions of the role of industrial-based training in technical vocational education and training, Rwanda. *African Journal of Governance and Development, 11*(1.2), 351–366. https://doi.org/10.36369/2616-9045/2022/v11si2a8

Tynjälä, P. (2019). Perspectives into learning in the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris : UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

Wang, Z. (2026). A computer technology-enhanced blended learning model for College English in higher vocational education: Design, implementation, and efficacy. In *Proceedings of the 2026 International Conference on Digital Education* (pp. 45-58). ACM Digital Library. https://dl.acm.org/doi/10.1145/3785987.3786013

Wheelahan, L., & Moodie, G. (2021). What should vocational qualifications look like if the links between qualifications and jobs are so weak? In S. Allais & Y. Shalem (Eds.), *Knowledge, curriculum*

and preparation for work (pp. 127–146). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004365407_008

World Bank. (2019). *World Development Report 2019: The changing nature of work*. https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019

World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023*. Geneva: WEF. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/

Xiangzhou. (2026). China to expand vocational education to emerging fields. *Xiangzhou News*, February 24, 2026. http://xiangzhou.goguangdong.com.cn/2026-02/24/c_1161915.htm

Xue, E., & Li, J. (2022). The school–enterprise cooperation in vocational education in China. In *China's vocational education reform: Explorations and analysis* (pp. 125–139). Springer. https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-19-0748-7

Yi, Q. (2024). Project-based learning design for secondary vocational school English teaching from the perspective of STEAM. *Journal of Education and Educational Research*. https://doi.org/10.54097/sj885j78

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/case-study-research-and-applications/book250150

Zhao, Z. (2024). Theoretical and practical exploration of work-based learning curriculum with a case study. *Vocational and Technical Education*. https://doi.org/10.54844/vte.2024.0518

Zou, S. (2026, February 13). Skills training programs to get upgrades. *China Daily*. Retrieved from https://www.chinadaily.com.cn/a/202602/13/WS698e7815a310d6866eb390d2.html

AVANCES Y DESAFÍOS EN LOS PROGRAMAS DE TITULACIÓN en Línea en las Universidades Nigerianas

Okika Ifunanya Cynthia[1]
okikacynthia@mails.ccnu.edu.cn
Facultad de Educación, Universidad Normal de China Central, Wuhan, China

Mulima Owen[2]
owen.mulima@nkrumah.edu.zm
Departamento de Educación en Estudios Religiosos, Universidad Kwame Nkrumah, Kabwe, Zambia
Facultad de Educación, Universidad Normal de China Central, Wuhan, China
https://orcid.org/0000-0002-2105-4038

RESUMEN

La expansión de los títulos en línea en las universidades nigerianas representa uno de los cambios más notables en la educación superior del país. Este capítulo examina los avances junto con los

1 Okika Ifunanya Cynthia es una estudiante de posgrado en la Universidad Normal de China Central, Wuhan, China. Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza del idioma chino, la educación digital, el lenguaje médico chino y la influencia de la iglesia en el sistema educativo nigeriano. Ha publicado en estas áreas.

2 Mulima Owen es conferenciante en Educación de Estudios Religiosos en la Universidad Kwame Nkrumah, Kabwe, Zambia. Es también becario visitante en la Universidad Normal de China Central, Wuhan, China. Sus intereses de investigación incluyen la intersección entre la religión, la educación y la tecnología digital. Ha publicado varios artículos sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación religiosa y ha brindado consultoría para instituciones locales en Zambia sobre el desarrollo curricular y la innovación pedagógica.

desafíos que configuran la forma de impartir y la recepción de la educación en línea en Nigeria. A partir de una revisión sistemática de la literatura, informes institucionales y documentos de políticas, se llevó a cabo un análisis crítico del estado actual de los programas de titulación en línea en Nigeria. Integra el Technology Acceptance Model, el marco de Community of Inquiry y la Unified Theory of Acceptance para interrogar los patrones de adopción, compromiso y preparación institucional. Los hallazgos revelan que si bien las universidades nigerianas han realizado avances encomiables en el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje, persisten barreras significativas en las áreas de infraestructura digital, garantía de calidad, formación del profesorado, marcos regulatorios y acceso equitativo. El capítulo sostiene que el éxito de la titulación en línea en Nigeria depende no meramente del despliegue tecnológico, sino de un ecosistema integral que aborde la innovación pedagógica, la coherencia de las políticas, la colaboración de las partes interesadas, la inversión sostenida y las implicaciones para el futuro.

Palabras clave: Titulación en línea; Universidades nigerianas; Garantía de calidad educativa

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior de Nigeria se ha encontrado en una encrucijada durante algún tiempo. Por un lado, una población juvenil en rápido crecimiento significa que millones de futuros estudiantes buscan la admisión a la universidad cada año. Por otro lado, las instituciones físicas del país simplemente no pueden absorber la demanda. Según la National Universities Commission (NUC), el sistema de educación terciaria admite a menos del 30% de los solicitantes calificados anualmente (Ogunode, 2020). Este desajuste crónico entre la demanda y la capacidad ha creado un contexto fértil para los programas de titulación en línea, los cuales, al menos en teoría, prometen ampliar el acceso a la educación superior sin las limitaciones físicas de los campus tradicionales.

Sin embargo, la historia de la educación en línea en Nigeria dista mucho de ser sencilla. El problema intelectual central en el corazón de este capítulo es la tensión entre la promesa del aprendizaje digital y las realidades de su implementación en el contexto de un país en desarrollo. Los programas de titulación en línea han sido presentados tanto por agencias internacionales como por responsables políticos nacionales como una solución a muchos de los problemas estructurales que asolan la educación superior nigeriana: aulas saturadas, instalaciones inadecuadas, disparidades geográficas en el acceso y la carga financiera del estudio residencial. El grado en que estos programas han cumplido realmente esa promesa sigue siendo objeto de debate.

Este capítulo sostiene que la narrativa en torno a la educación en línea en Nigeria ha sido simultáneamente optimista en exceso y poco examinada. Los defensores tienden a enfatizar el potencial transformador de la tecnología mientras restan importancia a los profundos desafíos estructurales, incluyendo una conectividad a internet deficiente, un suministro eléctrico poco confiable, una alfabetización digital limitada tanto entre estudiantes como entre el profesorado, y un entorno regulatorio que apenas recientemente ha comenzado a lidiar con la instrucción virtual. Por su parte, los críticos a veces descartan los programas en línea como sustitutos inferiores de la enseñanza presencial sin comprometerse adecuadamente con las genuinas innovaciones pedagógicas que han surgido.

El argumento central de este capítulo es que el avance de los programas de titulación en línea en las universidades nigerianas requiere un enfoque sistémico en lugar de intervenciones tecnológicas fragmentadas. El progreso depende de la alineación de múltiples factores: infraestructura digital sólida, currículos bien diseñados que vayan más allá de versiones digitalizadas del contenido del aula, profesorado capacitado y motivado, políticas institucionales de apoyo, mecanismos creíbles de garantía de calidad y un marco regulatorio que responda al cambiante panorama de la educación digital. Sin un enfoque integrado de este tipo, los programas en línea corren el riesgo de convertirse en

lo que Bates (2015) describió como iniciativas impulsadas por la tecnología que reproducen las desigualdades existentes en lugar de superarlas.

Para desarrollar este argumento, el capítulo se basa en una revisión sistemática de la literatura de artículos académicos, informes institucionales y documentos de políticas. Se guía por un marco teórico que reúne el Technology Acceptance Model (Davis, 1989), el marco de Community of Inquiry (Garrison et al., 2000) y la Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (Venkatesh et al., 2003). Estos lentes teóricos proporcionan herramientas analíticas para comprender no solo si se está adoptando la educación en línea en Nigeria, sino cómo la experimentan los diferentes actores interesados y qué condiciones son necesarias para que sea efectiva.

CONTEXTO Y ANTECEDENTES: LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA Y EN LÍNEA EN NIGERIA

1. Educación a distancia predigital

Las raíces de la educación a distancia en Nigeria se remontan mucho más atrás de lo que la mayoría de la gente cree. El modelo de estudio por correspondencia, popular en Gran Bretaña durante la era colonial, tuvo una influencia directa en los primeros experimentos nigerianos con modos de aprendizaje no tradicionales. En las décadas de 1960 y 1970, mientras la nación recién independizada buscaba expandir rápidamente el acceso educativo, varias instituciones exploraron enfoques de aprendizaje a distancia para llegar a estudiantes que no podían asistir a universidades convencionales (Ogunode, 2020). Estas primeras iniciativas dependían en gran medida de materiales impresos, emisiones de radio y tutorías presenciales ocasionales.

El establecimiento de la National Open University of Nigeria (NOUN) en 2002, tras un intento previo en 1983 que fue disuelto

por un gobierno posterior, marcó un punto de inflexión. La NOUN fue concebida como una institución dedicada al aprendizaje abierto y a distancia, basándose en los modelos de la UK Open University y la Indira Gandhi National Open University. Para cuando entró plenamente en funcionamiento, la NOUN había adoptado un enfoque híbrido que combinaba materiales impresos con algunos recursos digitales (Ojo & Olakulehin, 2006). Rápidamente se convirtió en la universidad más grande de Nigeria por matriculación, un testimonio de la enorme demanda insatisfecha de educación superior.

2. El surgimiento de las plataformas de *E-Learning*

A principios de la década de 2000 se produjeron los primeros intentos serios de introducir plataformas de *e-learning* en las universidades nigerianas. Instituciones como la Universidad de Lagos, la Universidad de Ibadan y la Universidad Obafemi Awolowo comenzaron a experimentar con sistemas de gestión de aprendizaje, a menudo con el apoyo de socios internacionales para el desarrollo. Sin embargo, estas primeras iniciativas fueron en gran medida proyectos piloto y su alcance se vio limitado por desafíos de infraestructura que continuarían afectando a la educación en línea durante años (Oye, Salleh, & Iahad, 2012).

Entre 2010 y 2019, las actividades de *e-learning* se expandieron gradualmente en las universidades nigerianas, impulsadas en parte por la creciente disponibilidad de internet móvil y la disminución del costo de los teléfonos inteligentes. Varias universidades privadas, incluidas la Universidad Covenant y la Universidad Babcock, invirtieron en infraestructura de aprendizaje digital y comenzaron a ofrecer programas híbridos que combinaban componentes en línea y presenciales (Adeoye, Adanikin, & Adanikin, 2020). No obstante, los programas de titulación totalmente en línea siguieron siendo relativamente raros y la NUC mantuvo un enfoque cauteloso respecto a la acreditación de tales programas.

3. El catalizador del COVID-19

Si existe un solo evento que alteró fundamentalmente la trayectoria de la educación en línea en Nigeria, es la pandemia de COVID-19. Cuando el gobierno federal ordenó el cierre de todas las instituciones educativas en marzo de 2020, las universidades que habían invertido en plataformas de *e-learning* pudieron hacer la transición a la instrucción en línea con relativa facilidad, mientras que aquellas que no lo habían hecho fueron tomadas completamente por sorpresa (Adarkwah, 2021). La pandemia puso al descubierto la magnitud de la brecha digital dentro de la educación superior nigeriana, con instituciones privadas bien dotadas de recursos adaptándose mucho más rápido que la mayoría de las universidades públicas.

La pandemia también impulsó un cambio notable en las políticas. En 2020, la NUC emitió directrices para la impartición de programas de aprendizaje en línea e híbridos, una medida ampliamente vista como un reconocimiento de que el marco regulatorio anterior a la pandemia era inadecuado para las realidades emergentes de la educación digital (NUC, 2020). Estas directrices establecieron estándares mínimos para la prestación de programas en línea, incluyendo requisitos para sistemas de gestión de aprendizaje, desarrollo de contenido digital, servicios de apoyo al estudiante y prácticas de evaluación. Si bien las directrices fueron un paso positivo, su implementación ha sido desigual y persisten interrogantes significativos sobre la capacidad de muchas universidades nigerianas para cumplir con los estándares especificados.

4. El panorama actual

A partir de 2024, el panorama de los programas de titulación en línea en las universidades nigerianas se caracteriza por una variación considerable. Un puñado de instituciones, incluyendo la NOUN, la Universidad de Lagos y varias universidades privadas, ofrecen programas totalmente en línea o híbridos aprobados por la

NUC. Muchas más instituciones ofrecen cursos individuales en línea o utilizan sistemas de gestión de aprendizaje para complementar la instrucción presencial, sin ofrecer programas completos de titulación en línea. Los estudiantes nigerianos de educación superior tienen una baja aceptación de la tecnología de aprendizaje en línea y favorecen, en cambio, el entorno tradicional de aprendizaje en el aula; por lo tanto, esto los sitúa en la "categorización de adoptantes rezagados" de la teoría de difusión de innovaciones, es decir, el grupo que es altamente conservador y extremadamente lento para aceptar nuevas innovaciones tecnológicas (Egielewa, 2021). También ha surgido un número creciente de acuerdos de asociación entre universidades nigerianas y proveedores internacionales de educación en línea, aunque la calidad y el estatus de acreditación de estas asociaciones varían ampliamente.

La adopción desigual de la educación en línea en las universidades nigerianas refleja desigualdades estructurales más profundas dentro del propio sector de la educación superior. Las universidades federales, que tienden a recibir más financiamiento y tienen una infraestructura de TIC más sólida, generalmente han estado mejor posicionadas para experimentar con modalidades en línea e híbrida que sus contrapartes de universidades estatales (Adeoye et al., 2020).

Las instituciones de propiedad estatal, que educan a una gran proporción de los estudiantes de pregrado nigerianos, a menudo carecen de la infraestructura tecnológica básica requerida para sustentar la impartición de programas en línea de manera continua. Esto incluye no solo el hardware y la conectividad, sino también la capacidad institucional en áreas como el diseño instruccional, el desarrollo de contenido digital y la analítica de aprendizaje (Adetimirin, 2015).

Las universidades privadas ocupan una posición más compleja en este panorama. Algunas, particularmente aquellas con afiliaciones internacionales o un fuerte respaldo corporativo, han invertido fuertemente en plataformas de *e-learning* y ahora

ofrecen programas robustos en línea e híbridos. Otras, sin embargo, utilizan la etiqueta de "aprendizaje en línea" como una estrategia de marketing sin contar con la infraestructura pedagógica o los mecanismos de garantía de calidad para respaldar una educación digital significativa (Eze et al., 2018).

El papel de los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) merece una atención particular. Plataformas como Moodle, Google Classroom y sistemas desarrollados localmente se han vuelto cada vez más comunes en las universidades nigerianas, particularmente a raíz de la pandemia de COVID-19. Sin embargo, las investigaciones sugieren que la mera presencia de un LMS no garantiza una integración efectiva en la enseñanza y el aprendizaje.

Mishra et al. (2020) encontraron que, en muchas instituciones del Sur Global, la adopción de los LMS seguía siendo superficial, utilizándose las plataformas principalmente para cargar notas de clase y distribuir tareas, en lugar de fomentar un aprendizaje interactivo y centrado en el estudiante. Este patrón ha sido documentado específicamente en el contexto nigeriano por Eze et al. (2018), quienes observaron que los miembros del profesorado a menudo carecían de la formación y la motivación para explotar todo el potencial pedagógico de las plataformas disponibles.

Las asociaciones internacionales que han surgido en los últimos años añaden una dimensión adicional de complejidad. Varias universidades nigerianas han suscrito acuerdos con proveedores extranjeros de educación en línea y universidades internacionales para impartir programas conjuntos o proporcionar acceso a contenidos de cursos alojados externamente. Si bien estos acuerdos pueden aportar experiencia y recursos valiosos, también plantean interrogantes sobre la relevancia del currículo, la propiedad intelectual y la medida en que el contenido importado refleja las realidades culturales, económicas y profesionales de los estudiantes nigerianos (Wilkins & Huisman, 2012).

También existe la preocupación de que tales asociaciones, si no se regulan cuidadosamente, podrían crear un sistema de dos niveles en el que los estudiantes que pueden costear contenidos internacionales de primera calidad reciban una educación cualitativamente diferente de aquellos que dependen de materiales desarrollados localmente.

El gobierno nigeriano ha señalado su intención de expandir la educación en línea como parte de una estrategia más amplia para aumentar el acceso a la educación superior. La National Information Technology Development Agency (NITDA) ha lanzado varias iniciativas destinadas a mejorar la infraestructura digital, y se han llevado a cabo discusiones sobre la creación de una vía de financiamiento dedicada al *e-learning* en las universidades públicas (NITDA, 2022). Sin embargo, persiste una brecha significativa entre las aspiraciones de las políticas y las realidades a nivel de base, particularmente en términos de conectividad a internet, suministro eléctrico y las competencias digitales tanto de los estudiantes como del profesorado.

El desafío de la electricidad, aunque a menudo se menciona de pasada, amerita un énfasis sostenido porque configura fundamentalmente las condiciones bajo las cuales opera la educación en línea en Nigeria. El sector energético del país continúa suministrando muy por debajo de la demanda nacional, con una generación promedio que ronda los 4 mil megavatios para una población que supera los 200 millones (Emodi & Boo, 2015). Tanto los estudiantes como el profesorado deben lidiar con apagones frecuentes que interrumpen las clases sincrónicas, interfieren en la entrega de evaluaciones y erosionan la consistencia requerida para un aprendizaje en línea efectivo. La dependencia de generadores privados y sistemas de inversores introduce costos adicionales que recaen de manera desproporcionada sobre quienes tienen menos capacidad para costearlos, reforzando las preocupaciones sobre la equidad discutidas anteriormente en esta revisión.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. Acceso y equidad en la educación en línea

Uno de los beneficios citados con más frecuencia de la educación en línea es su potencial para ampliar el acceso a la educación superior, particularmente para estudiantes que enfrentan barreras geográficas, financieras o sociales para asistir a universidades tradicionales. En el contexto nigeriano, este argumento resuena con fuerza dado el gran número de solicitantes calificados a los que se les niega la admisión cada año. Varios estudios han documentado las formas en que los programas en línea han permitido a estudiantes en regiones desatendidas acceder a una educación universitaria que, de otro modo, habría estado fuera de su alcance (Ikegulu & Oranusi, 2014; Ogunode, 2020).

La magnitud de la crisis de admisiones en Nigeria otorga un peso particular a este argumento de acceso. El Joint Admissions and Matriculation Board (JAMB) informa regularmente que menos del 30 por ciento de los candidatos que presentan el Unified Tertiary Matriculation Examination logran una plaza en instituciones que otorgan títulos (Obasi, 2008). Esto significa que cientos de miles de jóvenes nigerianos son rechazados de las universidades cada año, no por falta de capacidad académica, sino porque la capacidad física de las instituciones existentes no puede acomodar la demanda.

La educación en línea ha sido posicionada tanto por el gobierno como por los actores institucionales como una vía viable para absorber este excedente de demanda sin el enorme gasto de capital que requeriría la construcción de nuevos campus físicos (Aderinoye & Ojokheta, 2004). La National Open University of Nigeria (NOUN), establecida en 2002, representa el intento institucional más destacado para abordar esta brecha, y sus cifras de matriculación han crecido de manera constante a medida que ha aumentado la conciencia sobre el aprendizaje a distancia y en línea en todo el país (Ogunode, 2020).

Sin embargo, la promesa de un acceso ampliado a través de la educación en línea debe evaluarse frente a las condiciones materiales que configuran la capacidad real de los estudiantes para participar. Aquí es donde la narrativa del acceso se vuelve considerablemente más complicada por la brecha digital.

La investigación ha demostrado consistentemente que el acceso a una conectividad a internet confiable y a dispositivos digitales está distribuido de manera desigual en Nigeria, con disparidades significativas según líneas geográficas, socioeconómicas y de género (Adesina, 2020). Los estudiantes en áreas rurales, hogares de bajos ingresos y las regiones del norte del país se encuentran desproporcionadamente en desventaja en lo que respecta a la participación en la educación en línea. Como observó Czerniewicz (2020) en el contexto africano más amplio, la suposición de que la educación en línea promueve automáticamente la equidad es profundamente problemática cuando la infraestructura digital es, en sí misma, inequitativa.

El costo de los datos de internet en Nigeria agrava este desafío de formas que a menudo se subestiman en las discusiones de políticas. A diferencia de los contextos del Norte Global, donde las suscripciones de banda ancha proporcionan una conectividad relativamente asequible y estable, la mayoría de los estudiantes nigerianos dependen de datos móviles comprados en paquetes pequeños y prepagados (Oyelaran & Adeya, 2004). El gasto de un compromiso en línea sostenido, que incluye la transmisión de clases, la descarga de materiales de lectura y la entrega de tareas, puede volverse prohibitivo rápidamente para estudiantes de entornos de bajos ingresos.

La investigación de Oyediran et al. (2020) encontró que los costos de los datos se encontraban entre las barreras más significativas para la participación efectiva en el aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19, con algunos estudiantes informando que tenían que elegir entre comprar datos y satisfacer necesidades básicas como alimentación y transporte. Este hallazgo es consistente con patrones más amplios documentados en África

subsahariana, donde el costo de la conectividad en relación con el ingreso familiar sigue siendo uno de los más altos del mundo (Alliance for Affordable Internet, 2021).

Las disparidades de género complican aún más el panorama de la equidad. En el norte de Nigeria, especialmente, las expectativas culturales en torno a la movilidad de las mujeres y el acceso a la tecnología crean capas adicionales de exclusión que la educación en línea, por sí sola, no resuelve (Olakulehin & Panda, 2011). Las estudiantes en estas regiones pueden enfrentar restricciones en la propiedad de dispositivos, privacidad limitada para realizar trabajos de cursos en línea y responsabilidades domésticas concurrentes que reducen el tiempo disponible para el estudio. Estas dimensiones de género de la brecha digital suelen estar ausentes de los documentos de planificación institucional que tienden a tratar el "acceso" como un asunto técnico de conectividad en lugar de un problema social configurado por las relaciones de poder y las normas culturales (Tsikata, 2007).

El problema del suministro eléctrico merece atención aparte, ya que constituye una barrera fundacional que precede a las cuestiones de acceso a internet. La infraestructura energética de Nigeria es notoriamente poco confiable, con apagones frecuentes e impredecibles que afectan tanto a áreas urbanas como rurales, aunque las comunidades rurales se ven desproporcionadamente impactadas (Emodi & Yusuf, 2015). Los estudiantes que dependen de la electricidad para cargar dispositivos y mantener la conectividad a internet se encuentran en una desventaja estructural que ninguna cantidad de innovación pedagógica puede superar si el suministro de energía en sí está ausente. La dependencia de generadores y alternativas solares introduce costos adicionales y amplía aún más la brecha entre los estudiantes que pueden costear soluciones de energía de respaldo y aquellos que no.

En conjunto, estos factores sugieren que la educación en línea en Nigeria opera dentro de un panorama profundamente estratificado donde el acceso no es simplemente una condición binaria de estar matriculado o no, sino una experiencia configurada por la

infraestructura, el ingreso, la geografía y el género. Cualquier compromiso serio con el potencial de equidad de la educación en línea debe, por lo tanto, ir más allá de las estadísticas de matriculación y examinar la calidad y consistencia del acceso que los estudiantes realmente experimentan a diario.

2. Garantía de calidad y acreditación

La cuestión de la garantía de calidad es quizás el tema más contencioso en el debate sobre los programas de titulación en línea en Nigeria. Existe una percepción persistente, tanto entre empleadores como en el público en general, de que los títulos en línea son inferiores a los obtenidos mediante instrucción presencial. Esta percepción no carece totalmente de fundamento; algunos de los primeros programas en línea estuvieron mal diseñados, con apoyo estudiantil limitado y prácticas de evaluación que no garantizaban la integridad académica. El éxito del aprendizaje en línea en Nigeria depende de la mejora de dos sectores críticos de la infraestructura nacional, a saber, la energía (es decir, la electricidad) y la conectividad a internet (y la accesibilidad), ya que estos dos factores contribuyeron en gran medida al fracaso del aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19 (Egielewa, 2021).

La NUC ha tomado medidas para abordar las preocupaciones sobre la calidad mediante el desarrollo de estándares de acreditación para programas en línea que cubren el diseño del programa, la impartición instruccional, el apoyo estudiantil, las calificaciones del profesorado y la evaluación. Sin embargo, académicos como Obi (2024) han argumentado que el enfoque de la NUC ha sido reactivo en lugar de proactivo, y que el marco de acreditación no toma en cuenta adecuadamente las características distintivas del aprendizaje en línea.

La NOUN se estableció con el fin de satisfacer los anhelos de los nigerianos por la educación universitaria y reducir la presión de las plazas universitarias en las universidades convencionales. Su objetivo es proporcionar un acceso más amplio a la educación. Basado en los datos y hallazgos de este estudio, se revela que los

graduados en educación de la NOUN son tan buenos como los graduados en educación de las universidades convencionales. También existe la preocupación de que el énfasis en los estándares mínimos pueda desalentar inadvertidamente la innovación. A nivel internacional, marcos como la rúbrica de Quality Matters proporcionan modelos que podrían informar al contexto nigeriano (Shelton, 2011), aunque el desafío sigue siendo adaptar estos marcos a las condiciones locales.

3. Preparación del profesorado y desarrollo profesional

El papel del profesorado en el éxito o fracaso de los programas de titulación en línea no puede ser exagerado. La investigación en el contexto nigeriano ha destacado varios desafíos relacionados con la preparación del profesorado para la instrucción en línea. Muchos profesores fueron formados en enfoques pedagógicos tradicionales y tienen experiencia limitada con herramientas de enseñanza digital. Estudios de Eze, Chinedu-Eze y Bello (2018) y Oyelaran-Oyeyinka y Adeya (2004) encontraron que una proporción significativa del profesorado universitario nigeriano carece de habilidades básicas de alfabetización digital y se resiste a adoptar tecnologías de *e-learning*.

Varios factores contribuyen a esta resistencia, incluyendo una formación insuficiente, la falta de incentivos institucionales para la enseñanza en línea, preocupaciones sobre la carga de trabajo adicional y una creencia profundamente arraigada de que la interacción presencial es esencial para una enseñanza efectiva (Ossiannilsson, Williams, Camilleri, & Brown, 2015). Las diferencias generacionales también juegan un papel, con los miembros del profesorado de mayor edad tendiendo a ser más resistentes a la adopción de tecnología (Oye et al., 2012).

Existe un creciente cuerpo de evidencia que sugiere que los programas de desarrollo profesional focalizados pueden mejorar las actitudes y competencias del profesorado, aunque Baran, Correia y Thompson (2011) encontraron que tales programas necesitan ser sostenidos en el tiempo, fundamentados en la teoría

pedagógica e integrados dentro de una cultura institucional de apoyo. En el contexto nigeriano, tales programas siguen siendo la excepción más que la regla.

4. Experiencia y compromiso del estudiante

La experiencia del estudiante en los programas de titulación en línea está configurada por una compleja interacción de factores, incluyendo el diseño del entorno de aprendizaje, la calidad de los materiales instruccionales, la disponibilidad de servicios de apoyo y la propia alfabetización digital y motivación del estudiante. La investigación en universidades nigerianas ha revelado hallazgos mixtos: algunos estudios informan que los estudiantes están generalmente satisfechos con la flexibilidad que ofrece el aprendizaje en línea, mientras que otros destacan preocupaciones significativas sobre la calidad de la interacción, la suficiencia de la retroalimentación y la sensación de aislamiento que puede acompañar al estudio en línea (Eze et al., 2018).

Un hallazgo particularmente importante en la literatura nigeriana es el papel de la interacción social en el compromiso del estudiante. En el contexto cultural nigeriano, el aprendizaje se ha entendido tradicionalmente como una actividad comunitaria, y los estudiantes a menudo dependen de la interacción con sus pares y del contacto presencial con los instructores como elementos clave de su experiencia educativa (Ajadi, Salawu, & Adeoye, 2008). La ausencia de estos elementos en los programas totalmente en línea puede ser una fuente significativa de insatisfacción, particularmente para estudiantes no familiarizados con las modalidades de aprendizaje en línea.

5. Desafíos de infraestructura y tecnológicos

Quizás ningún tema cobra mayor relevancia en la literatura sobre la educación en línea en Nigeria que la infraestructura. La tasa de penetración de internet en el país ha crecido significativamente en los últimos años, alcanzando aproximadamente el 55 % para 2023. Pero esta cifra oculta disparidades regionales significativas

(Nigerian Communications Commission, 2023). Las velocidades de internet siguen siendo lentas según los estándares globales y la conectividad suele ser poco confiable, particularmente en áreas rurales. El costo de los datos también es una barrera significativaya que Nigeria tiene algunos de los costos de datos más altos en relación con el ingreso en África subsahariana (Alliance for Affordable Internet, 2021).

El suministro de electricidad es otro desafío crítico. A pesar de las inversiones significativas en la generación de energía, Nigeria continúa experimentando apagones frecuentes y prolongados que afectan directamente la capacidad de los estudiantes para participar en el aprendizaje en línea. Adeoye et al. (2020) encontraron que las interrupciones relacionadas con la electricidad fueron la barrera citada con mayor frecuencia para el aprendizaje en línea entre los estudiantes universitarios nigerianos. Muchos estudiantes recurren a generadores o viajan a lugares con energía más confiable, lo cual aumenta el costo y la inconveniencia del estudio en línea.

6. Vacíos en la literatura

A pesar del creciente cuerpo de investigación sobre la educación en línea en Nigeria, persisten varios vacíos significativos. Primero, existe una escasez relativa de estudios longitudinales que sigan los resultados de los programas de titulación en línea a lo largo del tiempo, incluyendo tasas de graduación, resultados de empleo y satisfacción de los egresados. Segundo, existe una investigación limitada sobre las experiencias de subgrupos específicos, como estudiantes con discapacidades, estudiantes adultos mayores y estudiantes de entornos económicamente desfavorecidos. Tercero, la literatura tiende a centrarse en factores a nivel individual a expensas de variables institucionales y sistémicas. Finalmente, pocos estudios han examinado la calidad pedagógica real de la instrucción en línea en las universidades nigerianas, a diferencia de la infraestructura tecnológica. Si bien existe una documentación extensa sobre los desafíos de hardware y software, las prácticas

de enseñanza y aprendizaje dentro de los programas en línea permanecen poco estudiadas.

MARCO TEÓRICO

Este capítulo se guía por un marco teórico integrado que se apoya en tres modelos complementarios: el Technology Acceptance Model (TAM), el marco de Community of Inquiry (CoI) y la Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT). Cada uno ilumina diferentes dimensiones del fenómeno bajo investigación y, en conjunto, proporcionan una lente analítica integral.

1. El Technology Acceptance Model (TAM)

Desarrollado por Fred Davis en 1989, el TAM postula que dos factores clave determinan si los individuos adoptarán una tecnología dada: la utilidad percibida y la facilidad de uso percibida (Davis, 1989). En el contexto de la educación en línea en Nigeria, el TAM ayuda a explicar por qué ciertas universidades y facultades han estado más dispuestas a adoptar tecnologías de e-learning que otras. Si los profesores perciben las herramientas en línea como útiles y relativamente fáciles de usar, es más probable que las incorporen a su práctica; si perciben estas herramientas como engorrosas o irrelevantes, se resisten a la adopción independientemente de las directrices institucionales (Oye et al., 2012).

El TAM ha sido ampliamente validado en diversos contextos, pero también ha sido criticado por su enfoque estrecho en las percepciones individuales, con exclusión de factores sociales, institucionales y ambientales más amplios. Esta limitación es particularmente relevante en Nigeria, donde los problemas sistémicos, como las deficiencias de infraestructura, juegan un papel significativo en la configuración de la adopción tecnológica (Tarhini, Hone, & Liu, 2014).

2. El marco de Community of Inquiry (CoI)

El marco CoI, desarrollado por Garrison, Anderson y Archer (2000), identifica tres elementos superpuestos esenciales para una experiencia educativa significativa: presencia cognitiva, presencia social y presencia docente. La presencia cognitiva se refiere al grado en que los alumnos construyen significado a través de la reflexión y el discurso sostenidos. La presencia social se refiere a la capacidad de los participantes para proyectar sus características personales en la comunidad de aprendizaje. La presencia docente se refiere al diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales para lograr resultados de aprendizaje educativamente valiosos.

El marco CoI es particularmente útil aquí porque desplaza el enfoque analítico de la adopción de tecnología a la calidad de la experiencia de aprendizaje. En el contexto nigeriano, donde las preocupaciones sobre la calidad de la educación en línea están generalizadas, proporciona un lenguaje para articular lo que constituye una pedagogía en línea efectiva, al tiempo que aborda la dimensión cultural del aprendizaje donde la interacción social juega un papel central.

3. La Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)

El modelo UTAUT (Venkatesh, Morris, Davis, & Davis, 2003) integra elementos de varias teorías de adopción tecnológica anteriores e identifica cuatro determinantes primarios de la aceptación de la tecnología: expectativa de rendimiento, expectativa de esfuerzo, influencia social y condiciones facilitadoras. La inclusión de la influencia social y las condiciones facilitadoras hace que la UTAUT sea particularmente relevante para Nigeria. La influencia social captura el papel del liderazgo institucional, las normas entre pares y las actitudes culturales, mientras que las condiciones facilitadoras abordan directamente los desafíos de infraestructura centrales en el debate de la educación en línea.

Al combinar la UTAUT con el TAM y el marco CoI, este capítulo considera las percepciones individuales, la calidad del aprendizaje y los factores sistémicos dentro de un único marco analítico.

METODOLOGÍA

1. Diseño de la investigación

Este capítulo adopta una metodología de revisión sistemática de la literatura, siguiendo las directrices descritas por Tranfield, Denyer y Smart (2003) y adaptadas para la investigación educativa por Bearman et al. (2012). Se eligió la revisión sistemática porque proporciona un método riguroso, transparente y replicable para sintetizar la investigación existente. Dada la amplitud y complejidad del panorama de la educación en línea en Nigeria, tal enfoque ayuda a garantizar una cobertura integral y conclusiones fundamentadas en la evidencia.

2. Estrategia de búsqueda y fuentes de datos

La búsqueda de literatura se realizó en múltiples bases de datos y plataformas, incluyendo Google Scholar, Scopus, ERIC (Education Resources Information Centre), Web of Science y la base de datos African Journals Online (AJOL). Estas fuentes fueron seleccionadas para asegurar una cobertura amplia tanto de la academia internacional como de la específica de África. Los términos de búsqueda incluyeron:

> "online education Nigeria", "e-learning Nigerian universities", "distance education Nigeria", "virtual learning Nigeria", "online degree programmes Nigeria", "digital learning Africa" y "higher education technology adoption Nigeria".

Se utilizaron operadores booleanos (AND, OR) para combinar y refinar los términos de búsqueda.

La búsqueda se limitó a publicaciones desde el año 2000 hasta 2024, reflejando el periodo durante el cual la educación en línea ha sido una característica significativa de la educación superior nigeriana. Solo se incluyeron artículos de revistas revisados por pares, capítulos de libros e informes institucionales publicados en inglés. También se revisó la literatura gris, incluyendo documentos de políticas gubernamentales e informes de organizaciones internacionales, cuando resultaban directamente relevantes.

3. Criterios de inclusión y exclusión

Los estudios se incluyeron si se centraban en la educación en línea, el *e-learning* o la educación a distancia en universidades nigerianas o contextos africanos comparables; si fueron publicados en medios revisados por pares o por organismos institucionales reconocidos; si abordaban al menos uno de los temas clave del capítulo (acceso, garantía de calidad, preparación del profesorado, experiencia del estudiante, infraestructura o políticas); y si estaban disponibles en texto completo. Se excluyeron los estudios si se centraban exclusivamente en la educación primaria o secundaria, si estaban publicados en idiomas distintos al inglés o si eran artículos de opinión sin fundamento empírico o teórico.

4. Extracción y análisis de datos

Se identificaron inicialmente un total de 127 fuentes a través de búsquedas en bases de datos. Tras eliminar duplicados y filtrar títulos y resúmenes por relevancia, se conservaron 78 fuentes para la revisión del texto completo. De estas, 54 cumplieron con los criterios de inclusión y se incorporaron al análisis final.

Los datos se extrajeron utilizando un marco de codificación estructurado que capturaba el diseño de investigación de cada estudio, la muestra, los hallazgos clave, la orientación teórica y las implicaciones. El análisis siguió un enfoque de síntesis temática (Thomas & Harden, 2008), en el cual los hallazgos de los estudios individuales se codificaron, se agruparon en temas descriptivos y luego se sintetizaron en temas analíticos de orden superior.

5. Consideraciones éticas

Dado que este capítulo se basa en una revisión de literatura publicada en lugar de la recolección de datos primarios, las consideraciones éticas difieren de las de la investigación empírica. No obstante, todas las fuentes están citadas con precisión y atribuidas correctamente.

La selección e interpretación de la evidencia se ha llevado a cabo con un compromiso de imparcialidad y transparencia, y los autores han representado fielmente los hallazgos revisados, incluso cuando estos se oponen al argumento central. Los autores no tienen conflictos de intereses que declarar.

RESULTADOS

Los hallazgos de la revisión sistemática de la literatura presentan un panorama que es a la vez alentador y aleccionador. Por un lado, existe evidencia clara de que las universidades nigerianas han logrado avances significativos en el desarrollo de programas de titulación en línea durante las últimas dos décadas. Por otro lado, los desafíos siguen siendo formidables y persiste una brecha importante entre la retórica de la transformación digital y la realidad vivida de la educación en línea para muchos estudiantes y profesores.

1. Progresos y avances

El avance más visible ha sido el crecimiento en el número de instituciones que ofrecen alguna forma de aprendizaje en línea o híbrido. Antes de la pandemia de COVID-19, los programas de titulación totalmente en línea se concentraban en un puñado de instituciones, sobre todo en la NOUN. La pandemia obligó a un número mucho mayor de universidades a desarrollar, al menos, una capacidad básica de impartición en línea, y algunas han seguido construyendo sobre esa base. Varias universidades, incluidas la Universidad de Lagos, la Universidad de Ibadan y la

Universidad Covenant, ofrecen ahora programas en línea o híbridos que incorporan sistemas de gestión de aprendizaje sofisticados, contenido multimedia y tecnologías interactivas (Adeoye et al., 2020).

También se han producido progresos notables en el entorno político y regulatorio. Las directrices de la NUC de 2020 para el aprendizaje en línea e híbrido representaron un alejamiento significativo de la postura históricamente cautelosa de la Comisión sobre los modos de impartición no tradicionales. Estas directrices proporcionaron, por primera vez, un marco formal para el desarrollo y la acreditación de programas en línea, otorgando a las universidades mayor claridad y confianza para invertir en esta área (NUC, 2020). El establecimiento de centros dedicados al *e-learning* dentro de varias universidades indica además un creciente compromiso institucional.

A nivel pedagógico, existe evidencia de innovación en el diseño y la impartición de cursos en línea. Algunas universidades nigerianas han adoptado enfoques centrados en el alumno que incorporan actividades de aprendizaje colaborativo, recursos multimedia y estrategias de evaluación formativa que van más allá de la simple entrega de contenidos (Eze et al., 2018). La creciente disponibilidad de recursos educativos abiertos también ha enriquecido el contenido disponible para los alumnos en línea, reduciendo la dependencia de libros de texto costosos y materiales patentados.

2. Desafíos persistentes

pesar de estos avances, los desafíos que enfrentan los programas de titulación en línea en Nigeria siguen siendo sustanciales. El más fundamental es el déficit de infraestructura. La revisión confirma que la conectividad a internet y el suministro eléctrico poco confiables continúan siendo las barreras citadas con más frecuencia para la educación en línea en Nigeria (Adeoye et al., 2020; Adesina, 2020; Nigerian Communications Commission, 2023). Estos no son meros inconvenientes; representan limitaciones estructurales

que restringen fundamentalmente el alcance y la eficacia de los programas en línea.

La garantía de calidad sigue siendo una preocupación persistente. La literatura revela una tensión entre el impulso por expandir la educación en línea y la necesidad de asegurar que los programas cumplan con estándares académicos aceptables. Varios estudios han planteado inquietudes sobre el rigor de la evaluación en los programas en línea, la suficiencia de los servicios de apoyo al estudiante y la medida en que los currículos en línea se alinean con los requisitos de la industria y los estándares profesionales (Olakulehin & Ojo, 2018). La percepción de que los títulos en línea son inferiores a los títulos tradicionales continúa influyendo en las actitudes de los empleadores en Nigeria, lo que a su vez afecta la motivación de los futuros estudiantes.

La preparación del profesorado es otra área donde el progreso ha sido limitado. Si bien algunas universidades han invertido en el desarrollo profesional para la enseñanza en línea, estas iniciativas tienden a ser de corto plazo y se centran en habilidades técnicas más que en la transformación pedagógica. La enseñanza en línea efectiva requiere una comprensión sofisticada de cómo establecer y mantener la presencia cognitiva, social y docente en entornos virtuales (Garrison et al., 2000), y esta experiencia no puede desarrollarse mediante un único taller de capacitación. Requiere un compromiso sostenido con la pedagogía en línea, respaldado por tutorías, colaboración entre pares e incentivos institucionales.

DISCUSIÓN

1. Conexión de los hallazgos con la teoría

El marco teórico integrado adoptado en este capítulo resulta útil para dar sentido a las complejas dinámicas en juego. El TAM ayuda a explicar las decisiones de adopción a nivel individual: la evidencia sugiere que la utilidad percibida es generalmente alta, los estudiantes y profesores reconocen los beneficios potenciales

de la educación en línea, pero la facilidad de uso percibida suele ser baja, particularmente donde la infraestructura tecnológica es inadecuada o los usuarios carecen de habilidades de alfabetización digital (Davis, 1989; Oye et al., 2012).

El marco CoI ilumina la dimensión de calidad de la experiencia de aprendizaje en línea. La literatura sugiere que, si bien algunas universidades nigerianas han avanzado en el establecimiento de la presencia docente a través de cursos en línea bien diseñados, la presencia social y la presencia cognitiva permanecen subdesarrolladas en muchos programas. Los estudiantes informan con frecuencia aislamiento y una falta de interacción significativa con sus pares e instructores, lo que, según el marco CoI, socava la calidad de la experiencia de aprendizaje (Garrison et al., 2000; Ajadi et al., 2008).

La UTAUT proporciona el marco explicativo más amplio, capturando factores institucionales y ambientales. Cuando se ve a través de la lente de la UTAUT, el desafío de la infraestructura puede entenderse como una deficiencia en las condiciones facilitadoras. Incluso cuando los estudiantes y el profesorado están dispuestos a comprometerse con la educación en línea, la ausencia de una infraestructura adecuada significa que esta disposición no puede traducirse en una participación efectiva. El modelo UTAUT predice que las condiciones facilitadoras tienen un efecto directo en el uso de la tecnología, independiente de la intención conductual, y esta predicción cuenta con un sólido respaldo en la evidencia nigeriana (Venkatesh et al., 2003). El papel de la influencia social, que abarca las actitudes culturales, el liderazgo institucional y las normas entre pares, es también un factor importante pero poco explorado en la literatura existente.

2. Abordaje de contraargumentos

a. Es importante abordar varios contraargumentos relevantes para la tesis central. Un argumento común sostiene que los desafíos que enfrenta la educación en línea en Nigeria son

esencialmente temporales y que, a medida que mejore la conectividad a internet y disminuyan los costos tecnológicos, las barreras de infraestructura disminuirán naturalmente. Si bien hay algo de verdad en esto, el argumento es excesivamente optimista. El desarrollo de la infraestructura en Nigeria ha sido desigual y lento, y no hay garantía de que la brecha digital se reduzca a un ritmo suficiente para satisfacer la creciente demanda. Además, la infraestructura por sí sola no es suficiente; como argumentó Bates (2015), el éxito de la educación en línea depende del diseño pedagógico, la cultura institucional y el apoyo de las políticas junto con la tecnología.

b. Otro contraargumento es que las preocupaciones sobre la calidad son exageradas y que los programas en línea pueden ser tan rigurosos como la instrucción presencial. Metaanálisis realizados por Means, Toyama, Murphy y Bakia (2013) encontraron que, en promedio, los estudiantes en condiciones de aprendizaje en línea se desempeñaron modestamente mejor que aquellos en condiciones presenciales. Sin embargo, esos hallazgos se basaron en estudios realizados en contextos con abundantes recursos e infraestructura de aprendizaje en línea madura, y no está claro que puedan extrapolarse directamente al contexto nigeriano, donde muchas condiciones facilitadoras aún no están presentes.

c. Un tercer contraargumento se refiere al papel del sector privado. Algunos comentaristas han sugerido que la inversión privada y las asociaciones público-privadas pueden resolver muchos de los desafíos al proporcionar el capital y la experiencia de los que carecen las universidades públicas. Si bien la participación del sector privado ha sido beneficiosa en algunos casos, existen preocupaciones legítimas sobre la equidad. Si los programas en línea más innovadores y con mejores recursos se concentran en instituciones privadas con altas cuotas de matrícula, el resultado puede ser un sistema de dos niveles en el que la educación en línea refuerce, en lugar de reducir, la desigualdad educativa (Czerniewicz, 2020).

3. La necesidad de un enfoque sistémico

El argumento central de este capítulo es que el avance de los programas de titulación en línea en Nigeria requiere un enfoque sistémico en lugar de fragmentado, lo cual está fuertemente respaldado por la evidencia. La literatura deja claro que es poco probable que las intervenciones aisladas (ya sea la adquisición de tecnología, la capacitación del profesorado o las directivas políticas) produzcan mejoras sostenidas. Lo que se necesita es una estrategia integrada que aborde múltiples dimensiones simultáneamente: desarrollo de infraestructura, innovación pedagógica, creación de capacidad docente, garantía de calidad, reforma regulatoria y acceso equitativo. Esto se alinea con lo que Bates (2015) describió como la necesidad de una estrategia institucional integral impulsada por una visión pedagógica clara y respaldada por recursos adecuados, estructuras de gobernanza apropiadas y una cultura de mejora continua.

IMPLICACIONES

1. Implicaciones para las políticas

A nivel nacional, es necesaria una política marco más integral y coherente que vaya más allá del enfoque de estándares mínimos adoptado actualmente por la NUC. Tal marco debería incluir financiamiento dedicado para la infraestructura digital en las universidades públicas, incentivos para las instituciones que demuestren innovación y calidad en la impartición de programas en línea, y un enfoque regulatorio lo suficientemente flexible como para acomodar el panorama de la educación digital en rápida evolución, manteniendo al mismo tiempo estándares rigurosos.

Los responsables de las políticas también deben considerar las implicaciones para la equidad: sin intervenciones focalizadas para abordar la brecha digital, la expansión de los programas en línea corre el riesgo de beneficiar principalmente a aquellos estudiantes

que ya cuentan con acceso confiable a internet y dispositivos digitales.

Las posibles intervenciones incluyen planes de datos subsidiados, inversiones en *Wi-Fi* en los campus, programas de préstamo de dispositivos y plataformas de aprendizaje de bajo ancho de banda.

2. Para los administradores universitarios

Los administradores universitarios tienen un papel crítico en la creación de condiciones institucionales para el éxito de los programas en línea. Esto incluye invertir en sistemas de gestión de aprendizaje robustos, establecer unidades de apoyo al *e-learning*, desarrollar políticas claras sobre la enseñanza y evaluación en línea, y crear estructuras de incentivos que reconozcan la excelencia en la pedagogía en línea.

Los administradores también deben priorizar el desarrollo continuo del profesorado, no como un evento único, sino como un programa sostenido de apoyo que incluya mentoría, comunidades de aprendizaje entre pares y oportunidades para la experimentación. La evidencia sugiere que las instituciones con más éxito en la educación en línea, tanto en Nigeria como a nivel internacional, son aquellas que la han tratado como una prioridad institucional central en lugar de una actividad periférica (Bates, 2015).

3. Para los diseñadores instruccionales y el profesorado

El marco CoI destaca la importancia del diseño intencional de los cursos. Los diseñadores instruccional y el profesorado deben centrarse en la construcción de cursos que fomenten el compromiso cognitivo, la interacción social y una guía instruccional clara. Esto significa ir más allá del modelo de transmisión en el que el contenido simplemente se carga para que los estudiantes lo consuman, hacia enfoques más interactivos y participativos. También se debe alentar al profesorado a ver la enseñanza en línea no como una forma disminuida de instrucción presencial, sino como un modo pedagógico distinto con sus propios principios

y posibilidades. El desarrollo profesional debe centrarse no solo en cómo usar la tecnología, sino en cómo enseñar de manera efectiva en entornos en línea.

4. Para los estudiantes

Los estudiantes que se matriculan en programas de titulación en línea necesitan preparación para las demandas distintivas del aprendizaje en línea. Esto incluye el desarrollo de habilidades de autorregulación, estrategias de gestión del tiempo y competencias de alfabetización digital. Las universidades deben proporcionar programas de orientación que ayuden a los alumnos en línea a comprender las expectativas, navegar por el sistema de gestión de aprendizaje y buscar ayuda cuando sea necesario. Las redes de apoyo entre pares, ya sean formales o informales, también pueden desempeñar un papel importante en la reducción del aislamiento que experimentan muchos alumnos en línea.

El desafío de la autorregulación merece un énfasis particular porque los entornos de aprendizaje en línea imponen una carga mucho mayor a la disciplina individual que los entornos de aula tradicionales. En la instrucción presencial, el acto físico de asistir a una clase en un horario programado impone una estructura en la que muchos estudiantes confían sin reconocerlo plenamente. Cuando se elimina esa estructura externa, los estudiantes deben crear sus propias rutinas para comprometerse con los materiales del curso, cumplir con los plazos y mantener la motivación durante todo el semestre.

La investigación de Broadbent y Poon (2015) encontró que las estrategias de aprendizaje autorregulado, incluyendo el establecimiento de metas, la planificación estratégica y el auto monitoreo por parte de los mismos estudiantes, se encontraban entre los predictores más fuertes del éxito académico en entornos en línea. Por lo tanto, las universidades nigerianas que ofrecen programas en línea se beneficiarían de integrar la capacitación en autorregulación directamente en el currículo, en lugar de tratarla

como un recurso suplementario al que los estudiantes pueden o no acceder.

La alfabetización digital, asimismo, debe entenderse como algo más que una competencia técnica. No es suficiente que los estudiantes sepan cómo iniciar sesión en una plataforma o entregar una tarea electrónicamente. El aprendizaje en línea efectivo requiere la capacidad de evaluar críticamente las fuentes digitales, participar de manera constructiva en discusiones asincrónicas y gestionar la identidad digital propia en espacios académicos. Los estudiantes que ingresan a programas en línea sin estas competencias están en una desventaja medible, y la responsabilidad de abordar esta brecha debe recaer en las instituciones más que en los alumnos individuales por sí solos.

LIMITACIONES

Este capítulo está sujeto a varias limitaciones. **Primero**, como revisión sistemática de la literatura, el análisis está restringido por el alcance y la calidad de la investigación publicada existente. Si bien se hicieron todos los esfuerzos para realizar una búsqueda exhaustiva, es posible que algunos estudios relevantes no hayan sido capturados, particularmente aquellos en revistas no indexadas o en idiomas distintos al inglés. **Segundo**, el enfoque en el contexto nigeriano significa que los hallazgos pueden no ser directamente generalizables a otros entornos. **Tercero**, el rápido ritmo de cambio en la educación en línea significa que algunos estudios revisados pueden no reflejar plenamente el estado actual de las cosas. La pandemia de COVID-19, en particular, aceleró los desarrollos de formas que pueden no estar aún totalmente capturadas en la literatura publicada. **Finalmente**, este capítulo no incluye datos primarios de estudiantes, profesores o administradores, lo que limita su capacidad para capturar las experiencias vividas de aquellos directamente involucrados.

CONCLUSIÓN

Este capítulo ha examinado los avances y desafíos en los programas de titulación en línea en las universidades nigerianas, basándose en una revisión sistemática de la literatura y guiado por un marco teórico integrado que combina el TAM, el marco CoI y la UTAUT. El análisis ha demostrado que, si bien las universidades nigerianas han logrado avances significativos en el desarrollo de infraestructuras y programas de aprendizaje en línea, particularmente a raíz de la pandemia de COVID-19, persisten desafíos sustanciales en la infraestructura digital, la garantía de calidad, la preparación del profesorado, el compromiso de los estudiantes y la coherencia regulatoria.

El éxito de los programas de titulación en línea en Nigeria no depende de un solo factor, sino de la alineación de un ecosistema integral de condiciones. El despliegue tecnológico, por sí solo, es insuficiente. Lo que se necesita es un enfoque sistémico que integre el desarrollo de infraestructura con la innovación pedagógica, el fortalecimiento de la capacidad docente y la reforma regulatoria con un compromiso genuino con el acceso equitativo.

El TAM proporcionó una visión de las percepciones a nivel individual que impulsan la adopción de la tecnología; el marco CoI ofreció criterios para evaluar la calidad pedagógica; y la UTAUT extendió el análisis a los factores institucionales y ambientales, particularmente las condiciones facilitadoras y la influencia social. En conjunto, estos modelos ofrecen una imagen más completa de la que cualquier teoría individual podría proporcionar. De cara al futuro, se pueden identificar varias prioridades para investigaciones venideras.

1. Se necesitan estudios longitudinales que sigan los resultados de los programas en línea a lo largo del tiempo, incluyendo las tasas de finalización y las trayectorias de empleo.

2. Se debe prestar mayor atención a las experiencias de los grupos marginados, incluidos los estudiantes con discapacidades, las

mujeres en el norte de Nigeria y los estudiantes de entornos de bajos ingresos.

3 Los estudios comparativos que examinen la experiencia nigeriana junto con otros países africanos ayudarían a identificar desafíos compartidos y soluciones contextualmente apropiadas.

4 Supondría una contribución valiosa realizar una investigación que examine las prácticas pedagógicas reales dentro de los programas en línea, en lugar de solo las plataformas tecnológicas.

5 Finalmente, se requiere investigación orientada a las políticas que evalúe diferentes modelos regulatorios y de financiamiento.

Los programas de titulación en línea representan una oportunidad genuina para que las universidades nigerianas amplíen el acceso, mejoren la calidad y respondan a las necesidades cambiantes de los alumnos. Pero hacer realidad esta oportunidad requerirá más que tecnología. Requerirá visión, inversión, colaboración y la voluntad de replantearse algunos supuestos fundamentales sobre cómo se organiza e imparte la educación superior.

El camino recorrido hasta ahora ha estado marcado tanto por progresos como por contratiempos, y el camino por delante no será menos complejo. Lo que está claro es que la cuestión ya no es si las universidades nigerianas deben adoptar la educación en línea, sino cómo pueden hacerlo de una manera que sea efectiva, equitativa y sostenible.

REFERENCIAS

Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana post Covid-19. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1665-1685. https://doi.org/10.1007/s10639-020-10331-z

Adeoye, I. A., Adanikin, A. F., & Adanikin, A. (2020). COVID-19 and e-learning: Nigeria's tertiary education system experience. International Journal of Research and Innovation in Aderinoye, R. A., & Ojokheta, K. O. (2004). Open-distance education as a mechanism for sustainable development: Reflections on the Nigerian experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 5*(1), 1-13. *Applied Science*, 5(5), 28-31.

Adedoyin, O. B., & Soykan, E. (2023). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Education and Information Technologies, 28*, 1267-1285.

Adesina, O. S. (2020). Digital Divide in Nigeria: The Role of Regional Differences. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 12(5), 579-589. https://doi.org/10.1080/20421338.2019.1694527

Adetimirin, A. (2015). An empirical study of online discussion forums by library and information science postgraduate students using technology acceptance model 3. *Library and Information Science Research, 37*(2), 159-165.

Ajadi, T. O., Salawu, I. O., & Adeoye, F. A. (2008). E-learning and Distance Education in Nigeria. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4), 61-70.

Alliance for Affordable Internet. (2021). *The costs of exclusion: Economic consequences of the digital gender gap*. Web Foundation. https://a4ai.org/report/the-costs-of-exclusion-economic-consequences-of-the-digital-gender-gap/

Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439. https://doi.org/10.1080/01587919.2011.610293

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates.

Bearman, M., Smith, C. D., Carbone, A., Slade, S., Baik, C., Hughes-Warrington, M., & Neumann, D. L. (2012). Systematic review methodology in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 625-640. https://doi.org/10.1080/07294360.2012.702735

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education, 27*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007

Czerniewicz, L., Agherdien, N., Badenhorst, J. *et al.* A Wake-Up Call: Equity, Inequality and Covid-19 Emergency Remote Teaching and Learning. *Postdigit Sci Educ* 2, 946–967 (2020). https://doi.org/10.1007/s42438-020-00187-4

Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. https://doi.org/10.2307/249008

Egielewa, P., Idogho, P. O., Iyalomhe, F. O., & Cirella, G. T. (2022). COVID-19 and digitized education: Analysis of online learning in Nigerian higher education. *E-Learning and Digital Media, 19*(1), 19-35 https://doi.org/10.1177/20427530211022808

Emodi, N. V., & Yusuf, S. D. (2015). Improving Electricity Access in Nigeria: Obstacles and the Way Forward. *International Journal of Energy Economics and Policy, 5*(1), 335-351.

Emodi, N. V., & Boo, K. J. (2015). Sustainable energy development in Nigeria: Current status and policy options. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 51*, 356-381.

Eze, S. C., Chinedu-Eze, V. C., & Bello, A. O. (2018). The Utilisation of E-learning Facilities in the Educational Delivery System of Nigeria: A study of M-University. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), 34. https://doi.org/10.1186/s41239-018-0116-z

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education,* 2(2-3), 87-105. https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6

Ikegulu, B., & Oranusi, S. (2014). Distance and Open Learning in Nigeria: Progress, Concerns and Prospects. *Journal of Education and Practice*, 5(35), 167-175.

Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online Teaching-learning in Higher Education During Lockdown Period of COVID-19 Pandemic. *International Journal of Educational Research Open, 1*, 100012.

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1-47. https://doi.org/10.1177/016146811311500307

National Information Technology Development Agency. (2022). *National digital economy policy and strategy 2020-2030*. NITDA.

National Universities Commission. (2020). *Guidelines for open, distance and e-learning in Nigerian universities*. NUC. https://www.nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2024/06/Guidelines-for-e-Learning-in-Nigerian-Universities-April-2023-Revised-FINAL.pdf

Nigerian Communications Commission. (2023). *Subscriber statistics*. NCC. https://ncc.gov.ng/sites/default/files/2025-04/2023-YEAR-END-PERFORMANCE-REPORT.pdf

Obi. M. A., O. S. Aina (2024) Quality Assurance in National Open University of Nigeria: Case Study of The South West Centres, *Journal of Humanities, Social Sciences and Creative Arts,* https://journal.funaab.edu.ng/index.php/JHSSCA/article/view/2354

Ogunode, N. J. (2020). *University Education Policies in Nigeria: Challenges Preventing the Implementation and the Ways Forward*. https://sinestesia.pustaka.my.id/journal/article/view/54

Ojo, D. O., & Olakulehin, F. K. (2006). Attitudes and perceptions of students to open and distance learning in Nigeria. *International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 7(1), 1-10. https://doi.org/10.19173/irrodl.v7i1.313

Olakulehin, F. K., & Panda, S. (2011). Private Cost of Education: A Comparative Study of Distance and Campus-based University Students in Nigeria. *European Journal of Open, Distance and E-Learning, 14*(1).

Ossiannilsson, E., Williams, K., Camilleri, A. F., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations*. International Council for Open and Distance Education.

Oye, N. D., Salleh, M., & Iahad, N. A. (2012). E-learning Methodologies and Tools. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications,* 3(2), 48-52.

Oyediran, W. O., Omoare, A. M., Owoyemi, M. A., Adejobi, A. O., & Fasasi, R. B. (2020). Prospects and limitations of e-learning application in private tertiary institutions amidst COVID-19 lockdown in Nigeria. *Heliyon, 6*(11), e05457.

Oyelaran-Oyeyinka, B., & Adeya, C. N. (2004). Internet access in Africa: Empirical evidence from Kenya and Nigeria. *Telematics and Informatics*, 21(1), 67-81. https://doi.org/10.1016/S0736-5853(03)00023-6

Shelton, K. (2011). A Review of Paradigms for Evaluating the Quality of Online Education Programs. *Online Journal of Distance Learning Administration,* 14(1).

Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). The effects of individual differences on e-learning users' behaviour in developing countries: A structural equation model. *Computers in Human Behavior*, 41, 153-163. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.020

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Tsikata, D. (2007). Gender, institutional cultures and the career trajectories of faculty of the University of Ghana. *Feminist Africa, 8*, 26-41.

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a Methodology for Developing Evidence-informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, 14(3), 207-222. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. https://doi.org/10.2307/30036540

Wilkins, S., & Huisman, J. (2012). The international branch campus as transnational strategy in higher education. *Higher Education, 64*(5), 627-645. https://doi.org/10.1007/s10734-012-9516-5

INSTRUCCIÓN DIFERENCIADA: DESAFÍOS Y FACILITADORES en un Distrito en Situación de Posconflicto

Narendramohan Hanukrushna
hanu111@qq.com
Universidad Normal de China Central,
Facultad de Educación, Wuhan, China
https://orcid.org/0009-0000-4735-4664

RESUMEN

El compromiso mundial con la educación inclusiva, ratificado por la Declaración de Salamanca y los marcos políticos posteriores, ha posicionado la instrucción diferenciada (ID) como el núcleo pedagógico de la práctica inclusiva. La ID implica adaptar el contenido, proceso, producto y entorno de aprendizaje para responder a los distintos niveles de preparación, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. A pesar del amplio respaldo político, persiste una brecha entre la retórica inclusiva y la puesta en práctica en el salón de clases, particularmente en entornos posconflicto y de recursos limitados donde las escuelas se enfrentan a infraestructuras desiguales, clases con un gran número de estudiantes, apoyo especializado limitado y una alta presión curricular. Este capítulo aborda la necesidad de contar con evidencia contextualizada sobre los desafíos y facilitadores que dan forma a la implementación de la ID en dichos entornos.

El estudio se centró en el Distrito de Batticaloa, Sri Lanka, una región que se está recuperando de un prolongado conflicto civil y del tsunami de 2004, donde existen políticas de educación

inclusiva pero el apoyo para su implementación sigue siendo desigual. El objetivo de este capítulo es examinar los desafíos y factores facilitadores que influyen en la implementación de la ID en los salones de clases inclusivos en Batticaloa, con especial atención a la capacidad estructural, liderazgo escolar, desarrollo profesional y la disponibilidad de recursos.

Se utilizó un diseño convergente de métodos mixtos. Desde un punto de vista cuantitativo, se llevó a cabo una encuesta censal a 240 docentes de educación especial en las cinco zonas educativas del distrito. El cuestionario midió la percepción de la ID, la práctica de la ID, el desarrollo profesional y los recursos y apoyo escolar, con escalas compuestas que demostraron una alta consistencia interna (α de Cronbach de .94 a .98). Desde un punto de vista cualitativo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 24 directores de centros escolares, cinco asesores en servicio y cinco subdirectores de educación, complementadas con 24 observaciones de salones de clases en escuelas urbanas y rurales. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadísticas descriptivas, pruebas t para muestras independientes, ANOVA de una vía, correlaciones de Pearson y regresión múltiple jerárquica. Los datos cualitativos se analizaron mediante análisis temático reflexivo.

Los resultados cuantitativos revelaron que los docentes informaron niveles moderadamente altos de percepción de la ID ($M = 20.21$) y de práctica de la ID ($M = 19.55$), con una correlación positiva significativa entre ambos ($r = .62$, $p < .001$). La mayoría de las variables demográficas —género, calificación profesional, calificación educativa y especialización por materia— no produjeron diferencias significativas. La regresión jerárquica mostró que el desarrollo profesional ($\beta = .32$, $p < .001$) y los recursos y apoyo escolar ($\beta = .46$, $p < .001$) explicaron en conjunto el 43 % de la varianza en la práctica de la ID, demostrando los recursos y el apoyo escolar el efecto más fuerte.

Los hallazgos cualitativos identificaron cinco temas interconectados: conceptualizaciones divergentes de la ID en los distintos niveles del sistema (políticas, liderazgo escolar, salón de

clases); el papel mediador del liderazgo escolar, que va desde el liderazgo instruccional en escuelas con mayores recursos hasta el liderazgo de supervivencia gerencial en entornos con limitaciones; patrones desiguales de aplicación en los salones de clase, desde la diferenciación multidimensional en escuelas con mejores recursos hasta micro adaptaciones en aulas con menores recursos; disparidades a nivel de zona en recursos materiales y humanos como limitaciones fundamentales; y la colaboración como un facilitador dependiente del contexto cuya efectividad se basa en la inversión estructural.

El capítulo concluye que la implementación de la ID en aulas inclusivas está mediada sistémicamente y no de manera individual. La capacidad estructural —que incluye recursos materiales, estabilidad del personal, tamaños manejables de los salones de clases y tiempo de planificación garantizado— funciona como mediador fundamental. El desarrollo profesional es un facilitador condicional cuyo impacto depende de que los docentes regresen a entornos escolares que les brinden apoyo. El liderazgo escolar y la colaboración son facilitadores dependientes del contexto. La brecha entre percepción y práctica refleja condiciones de implementación desiguales y no un compromiso profesional deficiente. El fortalecimiento de la pedagogía inclusiva requiere alinear las expectativas de las políticas con la capacidad a nivel escolar e invertir en apoyo diferenciado para las escuelas de menor capacidad.

Palabras clave: Instrucción diferenciada; Educación inclusiva; Capacidad estructural; Liderazgo escolar; Desarrollo profesional; Contexto de posconflicto; Sri Lanka

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha consolidado como una prioridad política global, en particular a través de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual afirmó que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir

la discriminación y lograr la educación para todos. Los marcos internacionales posteriores han reforzado este compromiso, al enfatizar que todos los alumnos, independientemente de sus diversas capacidades, origen o necesidades, deben tener igualdad de acceso a un aprendizaje de calidad dentro de entornos convencionales (UNESCO, 2017; UNICEF, 2020). Sin embargo, a pesar de este consenso global, sigue existiendo una brecha entre la retórica de las políticas inclusivas y la práctica en los salones de clases. Los informes internacionales indican que muchos niños con necesidades especiales continúan encontrando obstáculos para una participación significativa, lo que refleja un fracaso sistémico para traducir los principios de inclusión en una acción pedagógica eficaz.

La instrucción diferenciada (ID) se ha consolidado como el núcleo pedagógico de la educación inclusiva. Tomlinson (2014) define la ID como un enfoque proactivo en el que los docentes modifican el contenido, proceso, producto y el entorno de aprendizaje para responder a los variados niveles de preparación, intereses y perfiles de aprendizaje de los estudiantes. La ID es ampliamente reconocida como esencial para crear aulas inclusivas receptivas y eficaces (Subban, 2006). Sin embargo, incluso en aquellos lugares en donde las políticas exigen una práctica inclusiva, la implementación constante de la ID sigue siendo difícil de lograr. La bibliografía existente identifica barreras generalizadas como la formación insuficiente de los docentes, la falta de recursos, el apoyo administrativo inadecuado y la colaboración limitada entre el personal de educación general y el de educación especial (Eleweke & Rodda, 2002; Furuta, 2009). Estos desafíos se amplifican en entornos con recursos limitados y de posconflicto, donde las escuelas enfrentan capas adicionales de déficits de infraestructura, escasez de docentes y una elevada presión curricular.

Sri Lanka ha adoptado la agenda global de educación inclusiva a través de marcos de políticas nacionales, incluyendo un Plan de Educación Inclusiva para 2019–2030 y un Marco de Acción para la Educación Inclusiva (2009). Estos marcos identifican áreas clave como el desarrollo curricular, el desarrollo de recursos humanos,

la infraestructura y la sensibilización (UNICEF, 2021). Sin embargo, las investigaciones indican que el apoyo a la implementación sigue siendo desigual. Hettiarachchi y Das (2014) encontraron que los docentes de enseñanza regular en Sri Lanka a menudo se sienten menos preparados que los docentes de educación especial para trabajar eficazmente en entornos inclusivos, y que las comprensiones de la inclusión no siempre son conceptualmente consistentes (Hettiarachchi & Das, 2018). Por lo tanto, existe una brecha significativa entre la política nacional de educación inclusiva y su puesta en práctica en los salones de clase de Sri Lanka.

La Provincia Oriental de Sri Lanka, y específicamente el Distrito de Batticaloa, constituye un contexto fundamental para investigar esta brecha de implementación. La historia reciente del distrito está marcada por un prolongado conflicto civil y el devastador tsunami de 2004, eventos que han afectado profundamente el tejido social, el desarrollo económico y la infraestructura educativa.

En la reconstrucción posterior al conflicto se ha priorizado la reconstrucción de escuelas y el restablecimiento del acceso a la educación, pero se ha prestado menos atención a la calidad y la inclusividad de la pedagogía dentro de estas estructuras reconstruidas. Los docentes en Batticaloa a menudo trabajan en entornos con recursos limitados, salones de clases saturados, sin elementos tecnológicos de apoyo ni materiales de aprendizaje adaptados, y un acceso insuficiente a personal de apoyo especializado. El aislamiento geográfico de algunas escuelas limita las oportunidades de colaboración, desarrollo profesional y orientación por parte de personal experto. Además, el panorama cultural y lingüístico de Batticaloa, donde la mayoría de la población habla tamil, añade una complejidad mayor, ya que los materiales de formación docente sobre ID suelen elaborarse en cingalés o inglés, lo que crea posibles barreras lingüísticas para una formación e implementación eficaces.

A pesar de los marcos de políticas nacionales, la implementación en Batticaloa se enfrenta a diversos desafíos. Las investigaciones existentes sugieren que la educación inclusiva en el distrito se

caracteriza tanto por fortalezas emergentes como por desafíos persistentes, incluyendo una comprensión incompleta de las partes interesadas sobre la práctica inclusiva eficaces y una capacidad escolar desigual (Raveendran & Subramaniam, 2021, 2023). Sin embargo, persiste un vacío significativo en la comprensión actual de cómo se está implementando la ID en este contexto específico: cómo entienden los docentes la ID, qué perciben como sus mayores desafíos y necesidades más urgentes, cómo los líderes escolares priorizan y apoyan las prácticas inclusivas, y qué papel desempeñan los funcionarios a nivel de distrito. Este capítulo aborda este vacío centrado en los desafíos y facilitadores que dan forma a la implementación de la ID en aulas inclusivas en el Distrito de Batticaloa.

Este capítulo se guía por la siguiente pregunta de investigación, derivada del estudio más amplio: ¿qué desafíos y facilitadores dan forma a la implementación de la instrucción diferenciada en aulas inclusivas en el Distrito de Batticaloa, Sri Lanka? Al integrar evidencia cuantitativa y cualitativa, el capítulo sostiene que la implementación de la ID está mediada de manera sistemática en lugar de estar determinada individualmente, y que la capacidad estructural —incluyendo recursos materiales, dotación de personal, apoyo del liderazgo y desarrollo profesional— funciona como el mediador fundamental de la pedagogía inclusiva.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. La instrucción diferenciada como el núcleo pedagógico de la inclusión

La educación inclusiva se fundamenta en el principio de que todos los estudiantes deben tener igual de oportunidades para participar, involucrarse y progresar dentro del salón de clases. Sin embargo, como han argumentado diversos autores, la inclusión no puede reducirse a la mera ubicación física. Un salón de clases puede ser formalmente inclusiva en términos de matrícula y, al mismo tiempo, seguir siendo pedagógicamente excluyente si la instrucción se

imparte de manera uniforme sin responder a la diversidad de los estudiantes (Ainscow, 2005; Florian & Black-Hawkins, 2011). Por lo tanto, la calidad de la inclusión depende no solo del acceso, sino también de la medida en que la enseñanza se adapta a los diferentes niveles de preparación, intereses, perfiles de aprendizaje y necesidades de apoyo de los estudiantes.

La instrucción diferenciada (ID) se ha consolidado como el marco pedagógico más influyente para traducir la filosofía de la inclusión en la práctica de aula (Tomlinson, 2014; Subban, 2006). Tomlinson (2014) define la ID como un enfoque proactivo en el que los docentes modifican el contenido, proceso, producto y entorno de aprendizaje para maximizar las oportunidades de aprendizaje de la diversidad de estudiantes.

Esta definición es significativa porque replantea la variación de los estudiantes como una condición normal de la vida en el aula, en lugar de una excepción que requiere apoyo ocasional. Desde esta perspectiva, la diferenciación no es un conjunto de estrategias aisladas aplicadas solo a unos pocos estudiantes, sino una orientación más amplia de la enseñanza en la que la planificación comienza con el reconocimiento de que los estudiantes difieren de maneras significativas.

La importancia principal de la ID en la educación inclusiva radica en su capacidad para reducir las barreras al aprendizaje. En aulas heterogéneas, los enfoques de enseñanza uniformes tienden a favorecer a los estudiantes que pueden acceder fácilmente al ritmo, modo y nivel de instrucción dominante, mientras marginan a aquellos que requieren apoyo adicional, explicaciones alternativas, ritmos flexibles o diferentes formas de demostrar lo aprendido (Subban, 2006).

Para abordar este problema, la ID crea múltiples vías a través de las cuales los estudiantes pueden acceder al contenido, participar en actividades de aprendizaje y demostrar su comprensión. Como sostienen Eikeland y Ohna (2022), esto respalda una forma de inclusión más sustantiva que va más allá de la simple presencia

y avanza hacia una participación genuina y un compromiso académico.

Por lo tanto, la ID puede describirse como el núcleo pedagógico de la inclusión ya que provee el mecanismo práctico a través del cual se ponen en práctica los ideales inclusivos. La educación inclusiva ofrece el compromiso ético, legal y filosófico de educar juntos a diversos estudiantes, pero la ID ofrece una forma concreta de responder a la dificultad instruccional que genera dicha diversidad. Sin diferenciación, la educación inclusiva corre el riesgo de volverse simbólica, enfatizando la ubicación sin abordar suficientemente el acceso al aprendizaje.

Sin embargo, la literatura también reconoce que la implementación de la ID es exigente. Aunque los docentes pueden respaldar sus principios, la puesta en práctica en el salón de clase suele estar condicionada por factores contextuales como el tamaño de la clase, la carga de trabajo, las limitaciones de tiempo, las presiones de la evaluación, las limitaciones de recursos y una preparación profesional insuficiente (Marks et al., 2021). Esta observación desplaza la atención de si la ID es deseable hacia cómo se entiende y practica realmente en la realidad escolar en todos sus diferentes contextos, una preocupación central de este capítulo.

2. La brecha entre percepción y práctica en la implementación de la ID

Un hallazgo constante en la investigación internacional sobre la instrucción diferenciada es la brecha entre las percepciones positivas de los docentes sobre la metodología y sus prácticas reales en el salón de clases. Los docentes generalmente respaldan la ID como un enfoque valioso y necesario para abordar la diversidad de los estudiantes en los salones de clases inclusivos; sin embargo, este respaldo no se traduce automáticamente en una puesta en práctica constante o integral (Smit et al., 2022; Pozas et al., 2023). Esta brecha entre percepción y práctica se ha documentado en múltiples sistemas educativos y niveles de grado, lo que sugiere

que no es una anomalía específica de un contexto, sino un desafío recurrente en la implementación de la pedagogía inclusiva.

La brecha entre percepción y práctica puede entenderse a través de la distinción entre las creencias, actitudes y autoconfianza que los docentes manifiestan, por un lado, y sus comportamientos de enseñanza efectivo, por el otro. La investigación de Pozas et al. (2023) demuestra que los docentes que creen poseer los conocimientos y habilidades pedagógicas necesarias para adaptar la instrucción suelen tener una visión más positiva de la ID. Sin embargo, incluso entre docentes con una sólida autoeficacia, la puesta en práctica real en el aula puede seguir siendo parcial o selectiva. Esta desconexión no es necesariamente evidencia de inconsistencia o falta de compromiso; más bien, refleja la complejidad de traducir el respaldo filosófico en una acción instruccional sostenida bajo las condiciones del mundo real en el aula.

Varios factores contribuyen a la brecha entre percepción y práctica. En primer lugar, la ID requiere que los docentes tomen decisiones continuas y según el contexto sobre cómo adaptar el contenido, proceso, producto y el entorno de aprendizaje para múltiples estudiantes de manera simultánea (Tomlinson, 2014). Esta exigencia cognitiva puede superar la capacidad de los docentes, sobre todo cuando las clases son numerosas o cuando tienen poco tiempo para planificar. En segundo lugar, los docentes pueden carecer de conocimientos prácticos sobre cómo implementar estrategias específicas de ID, como tareas diferenciadas, agrupamiento flexible o evaluación diferenciada, a pesar de mantener actitudes favorables hacia el concepto (Langelaan et al., 2024). En tercer lugar, la brecha se ve agravada por limitaciones contextuales que incluyen la presión del tiempo, el ritmo curricular, las exigencias de los exámenes y el acceso insuficiente a materiales y personal de apoyo (Ardenlid et al., 2025).

En el contexto de Sri Lanka, la investigación de Hettiarachchi y Das (2014) encontró que los docentes de enseñanza regular a menudo reportaban una menor preparación recibida para la educación

inclusiva que los docentes de educación especial, y que las comprensiones de los docentes sobre la inclusión no siempre eran conceptualmente consistentes. Un estudio cualitativo posterior (Hettiarachchi & Das, 2018) informó comprensiones incongruentes sobre cómo debería ser la inclusión en la práctica. Estos hallazgos son directamente relevantes para la brecha entre percepción y práctica en la ID, porque la ID depende de que los docentes perciban la inclusión como algo que requiere adaptación pedagógica en lugar de una mera ubicación. Cuando la comprensión fundamental de los docentes sobre la inclusión es incompleta o variable, es probable que su capacidad para ejecutar la ID de manera constante se vea comprometida.

Por lo tanto, la brecha entre percepción y práctica no es simplemente una cuestión de déficit individual del docente. En cambio, está determinada por la interacción entre las creencias de los docentes, la preparación profesional, condiciones escolares y las exigencias prácticas de la vida en el salón de clases. Comprender esta brecha es esencial para diseñar intervenciones eficaces que apoyen la implementación de la ID, ya que es poco probable que las intervenciones que se centran solo en cambiar las actitudes de los docentes —sin abordar las condiciones contextuales que limitan la práctica— cierren dicha brecha. Este capítulo investiga las formas específicas que toma esta brecha en el Distrito de Batticaloa, Sri Lanka, y examina cómo la capacidad estructural, el liderazgo y el desarrollo profesional median la relación entre las percepciones de los docentes y sus prácticas realizadas.

3. La capacidad estructural como determinante de la ejecución de la ID

La implementación de la instrucción diferenciada no se produce de forma aislada. Un creciente cuerpo de investigación demuestra que la ejecución de la ID está fuertemente influenciada por la capacidad estructural de las escuelas, definida como las condiciones materiales, organizativas e institucionales que habilitan o limitan la capacidad de los docentes para adaptar la instrucción en respuesta a la diversidad de los alumnos (Langelaan et al., 2024; Zelalem

et al., 2022). La capacidad estructural abarca diversos factores, incluyendo la disponibilidad de materiales didácticos, el tamaño de la clase, la estabilidad del personal, el acceso a apoyo especializado, el tiempo para la planificación y la colaboración, la flexibilidad curricular y la infraestructura física general de la escuela.

Los estudios empíricos muestran consistentemente que la ID es más difícil de implementar en condiciones caracterizadas por la escasez de recursos. Por ejemplo, las clases con un numero alto de estudiantes, reducen la capacidad de los docentes para monitorear el progreso individual de los demás, brindar retroalimentación oportuna y organizar tareas diferenciadas para múltiples grupos simultáneamente (Pozas et al., 2023). El tiempo de instrucción limitado, combinado con la presión para cubrir un currículo previamente establecido, reduce aún más las opciones de estrategias diferenciadas que los docentes consideran factibles. En tales entornos, incluso los docentes que respaldan firmemente la ID en principio pueden recurrir a una instrucción uniforme y centrada en el docente como estrategia de supervivencia (Ardenlid et al., 2025).

Las limitaciones de recursos van más allá de los materiales didácticos e incluyen los recursos humanos. Las escuelas con acceso a personal de apoyo especializado —como docentes de educación especial, docentes auxiliares, logopedas o psicólogos escolares— están mejor posicionadas para implementar la ID porque este personal puede asistir en la evaluación, planificación, enseñanza conjunta e intervención focalizada (Langelaan et al., 2024). Por el contrario, las escuelas sin este apoyo colocan toda la responsabilidad de la diferenciación sobre el docente de aula, lo que a menudo resulta en una ejecución parcial o inconsistente.

El entorno físico de la escuela también constituye un aspecto de la capacidad estructural. Las aulas con disposición de asientos flexibles, acceso a tecnologías de apoyo y espacio adecuado para el trabajo en grupo facilitan la ID, mientras que las aulas superpobladas o mal equipadas la limitan. Además, el acceso a oportunidades de desarrollo profesional —tanto la preparación inicial del docente

como la formación continua— es un componente fundamental de la capacidad estructural. Sin embargo, como enfatizan Langelaan et al. (2024), el desarrollo profesional por sí solo es insuficiente; su impacto depende de si el entorno escolar proporciona el tiempo, los recursos y el apoyo organizativo necesarios para poner en práctica lo que los docentes han aprendido.

La capacidad estructural no se distribuye uniformemente entre las escuelas dentro de un mismo distrito o región. Las disparidades en financiamiento, infraestructura y dotación de personal generan puntos de partida desiguales para la implementación de la ID. Las escuelas en áreas con mejores recursos pueden tener acceso a herramientas digitales, personal especializado y tiempo de planificación colaborativa, mientras que las escuelas en áreas con recursos insuficientes luchan por satisfacer necesidades operativas básicas. Estas desigualdades tienen consecuencias directas para la pedagogía inclusiva: los docentes en escuelas con ventajas estructurales tienen más probabilidades de implementar una diferenciación multidimensional, mientras que aquellos en escuelas con desventajas se ven limitados a micro adaptaciones o a la instrucción uniforme (Zelalem et al., 2022).

En el contexto de Sri Lanka, la capacidad estructural varía significativamente entre distritos y zonas. El Distrito de Batticaloa, con su historia de conflicto y desastre, enfrenta desafíos particulares en términos de infraestructura, materiales y apoyo especializado. La investigación de Raveendran y Subramaniam (2021, 2023) indica que la educación inclusiva en Batticaloa se caracteriza tanto por fortalezas emergentes como por limitaciones de recursos persistentes. Por lo tanto, comprender cómo la capacidad estructural influye en la implementación de la ID en este contexto específico es fundamental para elaborar recomendaciones específicas de política y práctica. Este capítulo investiga la capacidad estructural como un mediador fundamental, examinando cómo las disparidades en los recursos materiales y humanos moldean lo que los docentes pueden lograr de manera realista en las aulas inclusivas.

4. El desarrollo profesional como facilitador condicional

El desarrollo profesional (DP) es ampliamente reconocido como un facilitador crítico de la instrucción diferenciada. Los docentes tienen más probabilidades de implementar la ID de manera efectiva cuando tienen acceso a una formación que desarrolle tanto la comprensión de conceptos, como las estrategias prácticas para el aula (Langelaan et al., 2024). Sin embargo, la literatura indica consistentemente que el DP funciona como un facilitador condicional: su impacto en la práctica de aula depende significativamente del diseño, duración y apoyo contextual que rodea a la formación, más que de la mera provisión de talleres o sesiones informativas.

El desarrollo profesional efectivo para la enseñanza diferenciada comparte varias características. En primer lugar, va más allá de la concienciación abstracta e incluye el modelado, práctica guiada y oportunidades para que los docentes practiquen estrategias diferenciadas en entornos de aula reales o simulados (Desimone, 2009). En segundo lugar, el desarrollo profesional efectivo se sostiene a lo largo del tiempo en lugar de impartirse como un evento único. Langelaan et al. (2024) encontraron que los docentes que recibieron tutoría continua, retroalimentación de pares y apoyo de seguimiento tenían más probabilidades de integrar la enseñanza diferenciada en sus rutinas de enseñanza regulares que aquellos que asistieron a talleres aislados. En tercer lugar, el DP efectivo es colaborativo, proporcionando oportunidades estructuradas para que los docentes planifiquen juntos, analicen el trabajo de los estudiantes y reflexionen sobre sus decisiones pedagógicas dentro de comunidades de aprendizaje profesional.

A pesar de la reconocida importancia del desarrollo profesional docente, la transferencia de la formación a la práctica de aula sigue siendo un desafío persistente. Los docentes suelen asistir a talleres, adquirir nuevos conocimientos y estrategias, y expresar una mayor confianza en su capacidad para diferenciar la instrucción. Sin embargo, cuando regresan a los salones de clases, encuentran

las mismas limitaciones estructurales —clases numerosas, tiempo limitado, materiales escasos y presión curricular— que existían antes de la formación (Pozas et al., 2023). Bajo estas condiciones, las ventajas iniciales en confianza y motivación pueden disminuir, y los docentes pueden volver a rutinas instruccionales familiares y menos exigentes. Este fenómeno, a veces denominado el "problema de transferencia", resalta la naturaleza condicional del desarrollo profesional docente.

La investigación de Langelaan et al. (2024) enfatiza que el impacto del desarrollo profesional depende en gran medida de si los docentes trabajan en escuelas que brindan el tiempo, los recursos, el liderazgo y el apoyo organizativo necesarios para poner en práctica lo que han aprendido. En otras palabras, el DP es necesario, pero no suficiente. Sin una alineación entre el contenido de la formación y las condiciones a nivel escolar, incluso el programa de DP mejor diseñado puede producir solo cambios limitados en la práctica de aula. Esta conclusión tiene implicaciones significativas para la educación inclusiva, donde la DI demanda no solo el conocimiento del docente, sino también apoyos materiales y organizativos que a menudo se distribuyen de manera desigual.

En países de ingresos bajos y medios, y en contextos posteriores a conflictos como el Distrito de Batticaloa, la naturaleza condicional del desarrollo profesional es específicamente notorio. Las oportunidades de capacitación de los docentes pueden ser escasas, carecer de recursos suficientes o impartirse en idiomas distintos al de la enseñanza en el salón de clases. Además, los docentes en tales contextos a menudo enfrentan limitaciones adicionales —incluyendo clases numerosas, aulas multigrado y acceso limitado a materiales didácticos— que no se abordan en los programas estándar de desarrollo profesional. Como resultado, incluso cuando los docentes reciben formación sobre ID, los cambios prácticos en sus aulas pueden ser modestos a menos que el desarrollo profesional vaya acompañado de inversiones estructurales en la capacidad escolar.

El papel condicional del desarrollo profesional es un tema central de este capítulo. Al examinar cómo los docentes en Batticaloa experimentan el desarrollo profesional y cómo esas experiencias se traducen (o no) en la práctica de aula, el capítulo contribuye a una comprensión más matizada del desarrollo profesional como facilitador de la mejora del ID. Los hallazgos resaltan que el desarrollo profesional por sí solo no puede cerrar la brecha entre percepción y práctica; más bien, su efectividad está mediada por las condiciones estructurales de las escuelas en las que trabajan los docentes.

5. El liderazgo escolar y su papel mediador

El liderazgo escolar ha sido identificado como un factor crítico en la implementación exitosa de la instrucción diferenciada. Si bien la ID suele analizarse como una práctica docente a nivel de aula, las investigaciones demuestran cada vez más que el entorno escolar —formado en gran medida por las prioridades, acciones y el apoyo de los directores— influye significativamente en si la ID se pone en práctica, se sostiene y se mejora con el tiempo (Gibbs & Beamish, 2023; Zelalem et al., 2022). El liderazgo funciona como un mecanismo mediador entre las expectativas de las políticas y la práctica en el aula, traduciendo los mandatos de educación inclusiva en rutinas escolares, asignaciones de recursos y normas profesionales concretas.

El concepto de liderazgo pedagógico es particularmente relevante para la implementación de la ID. Los líderes pedagógicos se centran en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, participando en actividades como observaciones de aula, conversaciones de retroalimentación, planificación colaborativa y facilitación del desarrollo profesional (Hallinger, 2005). La investigación de Gibbs y Beamish (2023) encontró que los directores que apoyaban activamente la ID —proporcionando tiempo para la planificación colaborativa, modelando estrategias diferenciadas y ofreciendo retroalimentación constructiva— crearon culturas escolares en las que los docentes se sentían tanto capacitados como empoderados

para diferenciar la instrucción. Por el contrario, allí donde los directores priorizaron el cumplimiento administrativo sobre la profundidad pedagógica, la implementación de la ID siguió siendo superficial o inconsistente.

El apoyo del liderazgo para la ID opera a través de múltiples mecanismos. En primer lugar, los directores señalan lo que es importante. Cuando los líderes escolares incluyen explícitamente la diferenciación en sus marcos de monitoreo, la discuten durante las reuniones de personal y reconocen a los docentes que implementan la ID de manera efectiva, comunican que la pedagogía inclusiva es una prioridad profesional valiosa (You & Lee, 2018).

En segundo lugar, los directores asignan recursos. Las decisiones sobre presupuesto, personal, horarios y desarrollo profesional afectan directamente la capacidad de los docentes para diferenciar. Por ejemplo, los directores que protegen el tiempo para la planificación colaborativa contratan asistentes de enseñanza o invierten en materiales diferenciados que crean condiciones estructurales que hacen que la ID sea más factible.

En tercer lugar, los directores moldean la cultura escolar. Una cultura escolar positiva e inclusiva —caracterizada por la confianza, la colaboración y la responsabilidad compartida por todos los alumnos— respalda la disposición de los docentes para experimentar con la ID y buscar ayuda cuando encuentran dificultades.

Sin embargo, el rol mediador del liderazgo depende a su vez del contexto. En entornos con pocos recursos, los directores pueden verse obligados a dar prioridad a las funciones de supervivencia —mantener la plantilla, garantizar la seguridad básica, gestionar el papeleo de cumplimiento— por encima del liderazgo pedagógico (Zelalem et al., 2022). En tales condiciones, incluso los directores que valoran la ID pueden ser incapaces de brindar el apoyo pedagógico sostenido que los docentes necesitan. Esto no significa que el liderazgo no sea importante en las escuelas de

baja capacidad; más bien, significa que la función habilitadora del liderazgo está limitada por el entorno estructural más amplio. En algunos casos, los directores en estos entornos actúan como amortiguadores, protegiendo a los docentes de expectativas políticas poco realistas y mediando entre los mandatos del distrito y las realidades escolares.

La literatura de Sri Lanka sobre liderazgo escolar y educación inclusiva sigue siendo limitada, pero los datos disponibles sugieren que el apoyo del director es un factor clave en la implementación de prácticas inclusivas. Raveendran y Subramaniam (2023) encontraron que las escuelas en el Distrito de Batticaloa en las que el director mostraba un mayor compromiso con la pedagogía inclusiva demostraron esfuerzos más constantes en pro de la diferenciación, incluso cuando los recursos eran limitados. Este hallazgo subraya la importancia del liderazgo como una variable mediadora: los directores que interpretan las políticas inclusivas como objetivos pedagógicos aplicables, comunican sus objetivos con claridad y brindan apoyo práctico a los docentes que tienen mejores condiciones de facilitar la implementación de la ID, independientemente de las limitaciones externas.

Este capítulo analiza el liderazgo como un factor mediador en la implementación de la ID, distinguiendo entre el liderazgo pedagógico en escuelas de mayor capacidad y el liderazgo de gestión administrativa en entornos de menor capacidad. Los resultados contribuyen a la literatura al mostrar que el liderazgo no funciona de manera uniforme; su influencia depende de las condiciones estructurales dentro de las cuales trabajan los directores. No obstante, el liderazgo sigue siendo una herramienta importante para mejorar la ID, y el apoyo dirigido a los líderes escolares —incluyendo formación en liderazgo pedagógico, planificación diferenciada de la mejora escolar y creación de redes entre directores— debería formar parte de cualquier estrategia integral para fortalecer la pedagogía inclusiva.

6. La colaboración como un factor facilitador dependiente del contexto

La colaboración entre docentes, así como entre docentes y los profesionales de apoyo es ampliamente reconocida como un importante factor que facilita la enseñanza diferenciada. En salones de clase inclusivos, donde la diversidad de los alumnos es la norma y no la excepción, no se puede esperar que un solo docente posea todos los conocimientos, estrategias y recursos necesarios para satisfacer las necesidades de cada estudiante (Lindner et al., 2020). Las estructuras colaborativas —como las comunidades de aprendizaje profesional, los acuerdos de co-enseñanza, los equipos de planificación por nivel de grado y los programas de observación de pares— proporcionan mecanismos a través de los cuales los docentes pueden compartir experiencias, desarrollar materiales diferenciados, reflexionar sobre la práctica y brindarse apoyo mutuo (Langelaan et al., 2024).

Los beneficios de la colaboración para la ID están bien documentados. Cuando los docentes colaboran regularmente, son más propensos a debatir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, analizar los datos de evaluación y diseñar de forma conjunta tareas diferenciadas (Vangrieken et al., 2017). La planificación colaborativa reduce la carga individual de la diferenciación, permitiendo a los docentes dividirse las responsabilidades para preparar actividades por niveles, modificar materiales o diseñar evaluaciones alternativas. Además, la colaboración fomenta un lenguaje profesional común en torno a la inclusión y la diferenciación, lo que ayuda a coordinar los enfoques pedagógicos en los salones de clase y los diferentes grados. (Bond & Mitchell, 2017). En escuelas con culturas colaborativas sólidas, los docentes reportan una mayor confianza en su capacidad para implementar la ID y tienen más probabilidades de persistir con estrategias diferenciadas cuando los intentos iniciales encuentran dificultades.

Sin embargo, la documentación también indica que la colaboración funciona como un facilitador dependiente del contexto. La

presencia de estructuras colaborativas no garantiza una colaboración efectiva, ni la colaboración conduce automáticamente a una mejora en la práctica de la ID. Existen diversas condiciones que influyen en si la colaboración favorece o limita la implementación de la ID. En primer lugar, la colaboración requiere tiempo dedicado exclusivamente a ello. Sin una programación dedicada para la planificación conjunta, las reuniones se vuelven apresuradas, superficiales o inexistentes (Langelaan et al., 2024). En segundo lugar, la colaboración requiere el apoyo del liderazgo. Los directores que valoran y protegen el tiempo colaborativo, que dan ejemplo en la resolución colaborativa de problemas y que hacen que los equipos rindan cuentas del uso de la colaboración para mejorar la enseñanza tienen más probabilidades de ver resultados positivos (Gibbs & Beamish, 2023). En tercer lugar, la colaboración requiere una base de confianza y metas compartidas. En las escuelas donde las relaciones interpersonales son tensas o donde los docentes mantienen creencias divergentes sobre la inclusión, la colaboración puede producir conflicto en lugar de sinergia.

En contextos donde los recursos pueden ser escasos, las limitaciones de la colaboración se vuelven particularmente evidentes. Cuando las escuelas carecen de personal de apoyo especializado, los docentes pueden no tener a nadie con quien trabajar estrategias diferenciadas para estudiantes con necesidades complejas. Además, con clases numerosas y cargas de trabajo pesadas, los docentes pueden tener poco tiempo o energía para la planificación colaborativa. Bajo tales condiciones, la colaboración formal puede verse reducida a la coordinación administrativa —compartir horarios o verificar trámites— en lugar de un intercambio pedagógico sustantivo. En su lugar, los docentes pueden depender de la colaboración informal: conversaciones espontáneas en las salas de profesores, intercambio de materiales fotocopiados o consulta rápida entre clases (Langelaan et al., 2024). Si bien este apoyo inmediato es valioso, rara vez es suficiente para mantener una implementación sistemática de la ID en toda una escuela.

La naturaleza dependiente del contexto de la colaboración es especialmente relevante para el Distrito de Batticaloa, donde las

escuelas varían ampliamente en su acceso a personal especializado, tiempo de planificación colaborativa y apoyo de los directivos para el trabajo conjunto. En las escuelas de mayor capacidad, la colaboración estructurada —como las reuniones de planificación semanales, los ciclos de observación de pares y las comunidades de aprendizaje profesional a nivel de clúster— era más factible y eficaz. En los entornos de menor capacidad, los docentes dependían de la colaboración informal y ad hoc que brindaba apoyo emocional y práctico, pero no logró compensar las deficiencias estructurales. Este capítulo examina la colaboración como uno de varios facilitadores de la ID, argumentando que su efectividad depende de la ecología escolar más amplia. La colaboración por sí sola no puede superar la ausencia de materiales, tiempo o apoyo especializado; más bien, trabaja en conjunto con la capacidad estructural y el liderazgo para habilitar la pedagogía inclusiva.

7. El contexto de Sri Lanka y Batticaloa

Sri Lanka representa un entorno único para analizar la instrucción diferenciada en la educación inclusiva. El país ha desarrollado un compromiso político visible con la educación inclusiva para la discapacidad, incluyendo un Plan de Educación Inclusiva para 2019–2030 y un Marco de Acción para la Educación Inclusiva (2009). Estos marcos identifican áreas clave para el desarrollo: política, currículo, recursos humanos, infraestructura y sensibilización (UNICEF, 2021). Se ha presentado una estrategia de capacitación del personal a nivel central, provincial, zonal y escolar que involucra a asesores en servicio y coordinadores de necesidades educativas especiales. Se ha promovido la pedagogía multinivel centrada en el niño, como un enfoque contextualmente relevante para gestionar la diversidad de los alumnos en aulas de habilidades mixtas.

A pesar de estos avances en las políticas, el apoyo para la aplicación sigue siendo desigual. La investigación realizada por Hettiarachchi y Das (2014) encontró que los docentes de educación general en Sri Lanka a menudo reportaban una menor preparación recibida para la educación inclusiva que los docentes de educación especial, y que las comprensiones de la inclusión no siempre eran conceptualmente

consistentes. Un estudio cualitativo posterior (Hettiarachchi & Das, 2018) confirmó la existencia de interpretaciones incongruentes de la educación inclusiva e incertidumbre sobre cómo debería ser la inclusión en la práctica.

Estos hallazgos indican que la traducción de la política inclusiva en pedagogía de aula no es automática ni uniforme en todo el país. Además, el perfil de país de UNICEF para Sri Lanka señala que, aunque se ilustra el financiamiento para el plan del sector, el financiamiento asignado específicamente para intervenciones relativas a niños con discapacidades no está claramente articulado. Esta brecha entre la retórica política y la asignación de recursos tiene implicaciones directas para la ID, que depende de una inversión sostenida en la preparación docente, materiales y apoyo a nivel escolar.

La Provincia Oriental, y específicamente el Distrito de Batticaloa, intensifica estos desafíos nacionales. La historia reciente de Batticaloa está marcada por un prolongado conflicto civil (1983–2009) y el devastador tsunami de 2004. Estos eventos han afectado profundamente el tejido social, el desarrollo económico y la infraestructura educativa del distrito. La reconstrucción posconflicto ha priorizado la reconstrucción de escuelas y el restablecimiento del acceso a la educación, pero se ha prestado menos atención a la calidad y la inclusividad de la pedagogía dentro de estas estructuras reconstruidas. En consecuencia, las escuelas en Batticaloa funcionan en condiciones de capacidad desigual: algunas se han beneficiado de proyectos de infraestructura financiados por donantes y apoyo especializado, mientras que otras luchan contra una escasez básica de materiales, mobiliario y docentes capacitados.

El panorama lingüístico de Batticaloa añade otra capa de complejidad. El distrito es predominantemente de habla tamil, sin embargo, los materiales de formación docente sobre educación inclusiva (ID) a menudo se desarrollan en cingalés o inglés. Esto crea posibles barreras lingüísticas para una formación e implementación eficaces. Además, las interpretaciones

culturales sobre la discapacidad y la inclusión pueden influir en cómo se entiende y se pone en práctica la ID. La investigación de Raveendran y Subramaniam (2021) encontró que, si bien las escuelas en Batticaloa habían comenzado a orientar las prácticas regulares de aula hacia la inclusión, muchas partes interesadas aún no demostraban una comprensión suficientemente sólida de la práctica efectiva de la educación inclusiva.

El trabajo empírico existente sobre Batticaloa ofrece información fundamental, pero también pone de manifiesto brechas significativas. Raveendran y Subramaniam (2023) informaron que la educación inclusiva en el distrito refleja tanto fortalezas emergentes como desafíos persistentes relacionados con la preparación de los docentes, la práctica de aula, los recursos y el apoyo para la implementación. Un estudio posterior centrado en el papel de los docentes en Batticaloa enfatizó que estos asumen una responsabilidad fundamental al momento de llevar la inclusión en la acción diaria del aula, a menudo bajo condiciones limitadas (Raveendran & Subramaniam, 2025). Sin embargo, estos estudios no han analizado específicamente la ID como un marco pedagógico distinto, ni han utilizado un diseño de métodos mixtos que abarque tanto la amplitud de las percepciones de los docentes como la profundidad de la ejecución en el aula.

Batticaloa no es solo la ubicación geográfica de este estudio; desde el punto de vista analítico, es fundamental para la problemática de investigación. El distrito pone en manifiesto la brecha entre política y práctica al mostrar cómo las aspiraciones inclusivas están condicionadas por las desigualdades locales. El estudio de la ID en Batticaloa permite que el capítulo vaya más allá de las suposiciones genéricas sobre las barreras a la inclusión y genere un análisis matizado y específico del contexto sobre los desafíos y facilitadores que dan forma a la pedagogía inclusiva en un entorno de posconflicto y con recursos limitados.

8. Brecha de investigación abordada por este capítulo

a. En las secciones anteriores de esta revisión bibliográfica se han identificado varios cuerpos de investigación importantes sobre la enseñanza diferenciada en aulas inclusivas.

- En primer lugar, la ID es ampliamente reconocida como el fundamento pedagógico de la inclusión, ya que proporciona un marco para adaptar el contenido, proceso, producto y entorno de aprendizaje a la diversidad de los alumnos (Tomlinson, 2014; Subban, 2006).

- En segundo lugar, existe una brecha persistente entre percepción y práctica en la implementación de la ID: los docentes suelen respaldar la ID en principio, pero la aplican de manera inconsistente o parcial en la práctica (Smit et al., 2022; Pozas et al., 2023).

- En tercer lugar, la capacidad estructural —incluyendo recursos materiales, tamaño de la clase, dotación de personal y tiempo— funciona como un determinante fundamental de si la ID puede aplicarse más allá de las micro adaptaciones (Langelaan et al., 2024; Zelalem et al., 2022).

- En cuarto lugar, el desarrollo profesional actúa como un facilitador condicional eficaz solo cuando se combina con condiciones escolares de apoyo (Langelaan et al., 2024).

- En quinto lugar, el liderazgo escolar y la colaboración sirven como facilitadores dependientes del contexto, mediando la traducción de la política en práctica (Gibbs & Beamish, 2023; Lindner et al., 2020).

- En sexto lugar, el contexto de Sri Lanka —y el Distrito de Batticaloa en particular— presenta un entorno de posconflicto y recursos limitados donde existen políticas inclusivas pero la implementación sigue siendo

desigual (Hettiarachchi & Das, 2014, 2018; Raveendran & Subramaniam, 2021, 2023).

b. A pesar de esta abundante bibliografía, siguen existiendo distintas deficiencias significativas.

- Primero, gran parte de la investigación existente sobre la ID se ha realizado en sistemas educativos de ingresos altos y con buenos recursos. Existe una relativa escasez de estudios empíricos que examinen la implementación de la ID en países de ingresos bajos y medios, y especialmente en entornos de posconflicto donde las escuelas enfrentan desafíos compuestos de déficits de infraestructura, escasez de docentes y apoyo especializado limitado.

- En segundo lugar, la bibliografía de Sri Lanka sobre educación inclusiva no ha abordado directamente la ID como un marco pedagógico distinto. Los estudios existentes se han centrado en la preparación de los docentes para la inclusión, la comprensión conceptual de la educación inclusiva y las barreras generales para la implementación, pero no han examinado cómo los docentes perciben la ID específicamente, cómo la ejecutan en las aulas o qué factores sistémicos facilitan o limitan su uso.

- Tercero, los datos a nivel de distrito de Batticaloa siguen siendo limitada. Los estudios disponibles centrados en Batticaloa aportan información valiosa sobre la concienciación de las partes interesadas y las prácticas inclusivas generales, pero no han empleado un diseño de métodos mixtos capaz de capturar tanto la amplitud cuantitativa de las percepciones y prácticas de los docentes en todo el distrito, como la profundidad cualitativa de la observación de aula, las perspectivas de liderazgo y la mediación sistémica. En consecuencia, no se dispone de suficiente conocimiento empírico sobre cómo se comprende, ejecuta y apoya la ID en las aulas inclusivas de

Batticaloa, y sobre los mecanismos específicos a través de los cuales la capacidad estructural, el liderazgo, el desarrollo profesional y la colaboración moldean la implementación.

- Cuarto, la bibliografía especializada no ha teorizado suficientemente la relación entre los desafíos y los facilitadores en la implementación de la ID dentro de un único marco analítico. Muchos estudios identifican barreras o facilitadores de forma aislada, sin examinar cómo interactúan o qué factores son primarios frente a secundarios. Este capítulo aborda esta deficiencia al conceptualizar la implementación de la ID como un proceso mediado sistémicamente (es decir, moldeada por la interacción entre la agencia del docente, la capacidad escolar, el liderazgo, el desarrollo profesional y las condiciones estructurales) y al demostrar (a través de evidencia integrada de métodos mixtos) que la capacidad estructural funciona como el mediador fundamental.

El presente capítulo aborda estas deficiencias mediante un análisis de métodos mixtos y sensibles al contexto de los desafíos y oportunidades que dan forma a la implementación de la ID en aulas inclusivas en el Distrito de Batticaloa, Sri Lanka: contribuye con (a) datos empíricos originales de un entorno poco estudiado, (b) examina la ID como un marco pedagógico distinto dentro del contexto de la educación inclusiva de Sri Lanka, (c) emplea un diseño convergente que integra datos de encuestas, entrevistas y observaciones de aula, y (d) avanza una interpretación sistémica de la puesta en práctica de la ID.

De este modo, el capítulo no solo llena vacíos empíricos, sino que también ofrece una contribución teórica para comprender cómo la pedagogía inclusiva está mediada por las realidades estructurales y organizativas de los sistemas escolares de posconflicto y con recursos limitados.

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Diseño de investigación

Este estudio adoptó un diseño de métodos mixtos convergente, guiado por un paradigma pragmático. Un paradigma pragmático da prioridad a las preguntas de investigación sobre la adhesión a una postura filosófica única, y justifica el pluralismo metodológico al investigar fenómenos educativos complejos (Creswell & Plano Clark, 2018). Debido a que el presente estudio buscaba examinar no solo la amplitud de las percepciones y prácticas de la ID de los docentes en todo el Distrito de Batticaloa, sino también la profundidad de los factores contextuales, de liderazgo y sistémicos que dan forma a la implementación, un enfoque de métodos mixtos resultó particularmente apropiado.

Los métodos cuantitativos por sí solos podrían identificar patrones y relaciones en una muestra amplia de docentes, pero no podrían explicar completamente por qué surgieron esos patrones o cómo las condiciones contextuales mediaron la puesta en práctica. Los métodos cualitativos por sí solos podrían proporcionar descripciones detalladas y contextualizadas de cómo se entendió y se ponía en práctica la ID, pero no podrían establecer la generalización de esos relatos en todo el distrito. Al combinar ambos enfoques, el estudio tuvo como objetivo generar una comprensión más completa y matizada de lo que cualquier método podría lograr por sí solo.

Se optó por el diseño convergente porque permite la recolección y el análisis simultáneos pero independientes de datos cuantitativos y cualitativos, ocurriendo la integración durante la fase de interpretación (Creswell & Plano Clark, 2018). Este diseño se adaptó bien a la pregunta de investigación que guía este capítulo —¿Qué desafíos y facilitadores dan forma a la implementación de la ID en aulas inclusivas en Batticaloa?— que requería tanto generalización estadística como profundidad explicativa contextual.

Los datos cuantitativos se recolectaron a través de una encuesta realizada a 240 docentes que evaluó la percepción de la ID, la práctica de la ID, el desarrollo profesional y los recursos y el apoyo escolar. Los datos cualitativos se obtuvieron a través de entrevistas semiestructuradas con 34 participantes (directores, asesores en servicio y subdirectores de educación) y 24 observaciones de aula. La integración de las dos partes ocurrió principalmente durante la fase de interpretación, donde los resultados cuantitativos se compararon y contrastaron con los temas cualitativos para producir meta-inferencias.

2. Participantes y muestreo

En este estudio colaboraron tres grupos de participantes distintos, con estrategias de muestreo adaptadas al objetivo de cada eje metodológico. Se empleó un método de muestreo por censo. El marco muestral se elaboró utilizando los registros oficiales de docentes obtenidos de la Oficina de Educación de la Zona de Batticaloa, que abarca las cinco zonas educativas del distrito: Batticaloa Central, Batticaloa Occidental, Batticaloa, Kalkudah y Paddiruppu.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar actualmente destinado como docente de educación especial en una escuela pública dentro del Distrito de Batticaloa, (b) enseñar activamente en un entorno de aula inclusiva, y (c) un mínimo de un año de experiencia docente en su función actual. De los 252 docentes elegibles, todos fueron invitados a participar. Un total de 240 docentes devolvieron los cuestionarios completados en su totalidad, lo que representó una tasa de respuesta del 95.2 %.

El perfil demográfico de la muestra de docentes fue el siguiente: 71.3 % mujeres, 28.7 % hombres; 51.7 % con edades entre 36 y 45 años; 65.0 % poseía un Diploma de Posgrado en Educación (PGDE); la especialización por materia se distribuyó uniformemente entre Tamil, Matemáticas, Inglés, Religión y Ciencias Ambientales (20.0 % cada una); y la ubicación de la escuela se dividió equitativamente entre entornos urbanos (50.0 %) y rurales (50.0 %).

Se utilizó una técnica de muestreo intencional para seleccionar casos ricos en información (Patton, 2015). Se seleccionaron veinticuatro directores de escuela de las cinco zonas educativas, con una distribución urbana-rural equitativa (12 urbanos, 12 rurales). Además, se seleccionaron intencionalmente cinco Asesores en Servicio (ISAs) y cinco Subdirectores de Educación (ADEs) con carteras de necesidades especiales: uno de cada una de las cinco zonas. Así, la muestra cualitativa total de participantes estuvo compuesta por 34 personas.

Por razones de conveniencia práctica, se utilizó un método de muestreo por conveniencia dentro de las escuelas de los directores entrevistados. Se realizaron un total de 24 observaciones de aula en 12 escuelas (2 observaciones por escuela), cubriendo cinco especializaciones por materia (Tamil, Matemáticas, Inglés, Religión, Ciencias Ambientales) y sesiones tanto de mañana como de tarde.

3. Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos principales.

a. Se desarrolló un cuestionario estructurado para recolectar datos cuantitativos sobre las percepciones y las prácticas informadas de ID de los docentes, junto con información de antecedentes relevante y factores de apoyo relacionados con la escuela. El instrumento comprendió diez subescalas: (1) Comprensión y filosofía de la ID, (2) Aplicación de la ID, (3) Evaluación y ajustes, (4) Prácticas y entorno del aula, (5) Colaboración con el personal de apoyo y colegas, (6) Uso de tecnologías de asistencia y materiales modificados, (7) Desarrollo profesional y preparación, (8) Integración de estudiantes con capacidades variadas, (9) Recursos escolares, apoyo y comunicación, y (10) Colaboración y comunicación. Para el análisis, se crearon puntuaciones compuestas para la percepción de la ID (α de Cronbach = 0.97), la práctica de la ID (α = 0.98), el desarrollo profesional (α = 0.94) y los recursos y el apoyo escolar (α = 0.94). Los ítems utilizaron una escala Likert de 5 puntos.

b. Se desarrollaron protocolos separados, pero temáticamente paralelos para directores, ISAs y ADEs. Los protocolos incluían preguntas abiertas que exploraban: comprensión conceptual de la ID, estrategias de aplicación de políticas, barreras y facilitadores percibidos, asignación de recursos, prácticas de liderazgo y recomendaciones de mejora. Las entrevistas se realizaron en tamil o inglés, según la preferencia del participante.

c. Se desarrolló una lista de verificación de observación estructurada basada en el marco de Tomlinson (2014), que comprende 30 indicadores en seis ámbitos: diferenciación de contenido, proceso, producto, entorno de aprendizaje, interacciones docente-estudiante y uso de recursos y apoyos. Se calculó una puntuación de implementación de la ID como (indicadores observados / 30) × 100. Se registraron notas de campo simultáneamente para proporcionar contexto cualitativo.

4. Procedimientos

La recolección de datos se llevó a cabo entre enero y junio de 2025. En cuanto la componente cuantitativa, los cuestionarios se distribuyeron personalmente en todas las escuelas de las cinco zonas. Antes de la administración de los cuestionarios, se realizaron breves sesiones de orientación para explicar los objetivos y procedimientos de la investigación. Los docentes completaron el cuestionario durante reuniones de personal o sesiones de desarrollo profesional. Los cuestionarios completados se devolvieron utilizando cajas de recolección selladas ubicadas en las oficinas escolares o mediante sobres sellados entregados directamente al investigador, garantizando la confidencialidad.

Para la vertiente cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas en entornos privados (oficinas escolares u oficinas de educación del distrito) con una duración aproximada de 45 a 90 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con consentimiento informado previamente por escrito y transcritas

textualmente. Asistentes de investigación bilingües facilitaron la transcripción y traducción cuando fue necesario. Las observaciones de aula se realizaron durante un período lectivo completo (40–50 minutos) con el investigador que adoptó un rol de observador y no de participante. Se obtuvo el consentimiento previo de los directores de las escuelas y de los docentes individuales.

5. Análisis de datos

Los datos **cuantitativos** se analizaron utilizando el programa SPSS (versión 28). Se calcularon estadísticas descriptivas (frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones estándar) para todas las variables. Se realizaron pruebas T para muestras independientes y ANOVA de una vía para examinar las diferencias entre los grupos demográficos.

El análisis de correlación de Pearson evaluó las relaciones entre las variables clave. Se utilizó una regresión múltiple jerárquica para determinar los efectos predictivos del desarrollo profesional y de los recursos y el apoyo escolar sobre la percepción y la práctica de la ID, controlando el lugar de trabajo y el grupo de edad. Antes del análisis, se comprobaron y cumplieron los supuestos de normalidad, homogeneidad de varianza, linealidad y multicolinealidad.

Los datos **cualitativos** se analizaron mediante el enfoque temático reflexivo (Braun & Clarke, 2006, 2019). El análisis se desarrolló en seis fases: (a) inmersión en los datos mediante la lectura repetida de las transcripciones, (b) codificación sistemática basada en los datos, (c) agrupación de códigos en temas potenciales, (d) revisión y refinamiento de los temas frente a los datos codificados y el conjunto de datos completo, (e) definición y denominación de los temas, y (f) redacción de la narrativa analítica con extractos vívidos de los datos. Se utilizó el software NVivo para facilitar la codificación y el desarrollo de los temas.

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos se llevó a cabo durante la fase de interpretación mediante la comparación

paralela y la elaboración de tablas de presentación conjunta. Esto permitió el desarrollo de meta-inferencias que explican no solo qué patrones existen, sino por qué se dan en el contexto específico del Distrito de Batticaloa.

6. Consideraciones éticas

Se obtuvo la aprobación ética de la Universidad Normal de China Central antes de la recolección de datos. El estudio se ajustó a los estándares éticos establecidos para la investigación educativa con participantes humanos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes después de proporcionar información clara, tanto escrita como verbal, sobre los objetivos del estudio, los procedimientos, los riesgos y beneficios potenciales, y el derecho a retirarse en cualquier etapa sin penalización.

Se garantizó el anonimato de los encuestados mediante el uso de códigos identificadores en lugar de nombres. Se mantuvo la confidencialidad de los entrevistados mediante el uso de seudónimos en las transcripciones e informes, así como el almacenamiento seguro y cifrado de todas las grabaciones digitales y transcripciones con acceso limitado al investigador. No se compartió información identificativa con los administradores escolares ni con las autoridades educativas.

La investigación se realizó con sensibilidad cultural, respetando el contexto de posconflicto del Distrito de Batticaloa. Se prestó especial atención a las normas locales en cuanto a comunicación, jerarquía e interacción. El diseño del estudio minimizó la interrupción del entorno educativo diario, programando la recolección de datos en consulta con los administradores escolares para evitar períodos de exámenes o eventos especiales. Todos los resultados se presentaron con respeto a la dignidad de los participantes y a la complejidad de sus contextos profesionales.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

1. Hallazgos cuantitativos: predictores de la práctica de la ID

a. La vertiente cuantitativa de este estudio examinó en qué medida la formación profesional, recursos y apoyo escolar podían determinar la práctica de la enseñanza diferenciada por los docentes, tras controlar las variables demográficas. Las estadísticas descriptivas indicaron que los docentes informaron niveles moderadamente altos de percepción de la ID ($M = 20.21$, $SD = 4.83$) y de práctica de la DI ($M = 19.55$, $SD = 5.08$) en las escalas compuestas (rango potencial 8–40). La correlación entre la percepción y la práctica fue fuerte y positiva ($r = .62$, $p < .001$), lo que indica que los docentes que expresaron una mayor comprensión y apoyo a la ID también tendieron a informar un mayor uso de estrategias de ID.

b. Las comparaciones de grupos realizadas mediante pruebas T para muestras independientes y ANOVA de una vía revelaron que la mayoría de las variables demográficas —incluyendo el género, la calificación profesional, la calificación educativa y la especialización por materia— no produjeron diferencias estadísticamente significativas en la percepción o la práctica de la ID. Solo el grupo de edad mostró un pequeño efecto significativo en el ANOVA ($n2 = .031$), pero éste no se mantuvo significativo en los modelos de regresión posteriores.

c. El análisis de correlación de Pearson mostró que el desarrollo profesional estaba significativamente correlacionado con la percepción de la ID ($r = .48$, $p < .001$) y la práctica de la DI ($r = .44$, $p < .001$). Los recursos y el apoyo escolar mostraron correlaciones aún más fuertes con la percepción de la DI ($r = .53$, $p < .001$) y la práctica de la ID ($r = .51$, $p < .001$\$). Los dos predictores estaban moderadamente correlacionados ($r = .59$, $p < .001$), pero los diagnósticos de multicolinealidad fueron aceptables (VIF = 1.54).

d. Se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple jerárquica para predecir la práctica de la ID. En la etapa 1, los controles demográficos (lugar de trabajo, grupo de edad) explicaron solo el de la varianza (no significativo). En la etapa 2, la incorporación del desarrollo profesional y de los recursos y apoyo escolar aumentó la varianza explicada al 43 % (Delta R^2 = .42, p < .001). En el modelo final, tanto el desarrollo profesional (beta = .32, p < .001) como los recursos y el apoyo escolar (beta = .46, p < .001) fueron predictores positivos significativos, demostrando los recursos y el apoyo escolar el efecto más fuerte.

El lugar de trabajo y el grupo de edad no fueron significativos en el modelo final. Estos resultados establecen que la capacidad estructural y el desarrollo profesional son las predictoras dominantes de la práctica de la ID, mientras que la demografía del docente es mayoritariamente irrelevante.

2. Hallazgos cualitativos: cinco temas sobre desafíos y facilitadores

El análisis temático de las 34 entrevistas semiestructuradas y los 24 registros de observación de aula reveló cinco temas interconectados que explican los desafíos y facilitadores que dan forma a la implementación de la ID en el Distrito de Batticaloa.

Tema 1. Conceptualizaciones divergentes de la DI en los niveles del sistema

- La ID era un término común entre los grupos de participantes, pero no una interpretación compartida. A nivel del sistema, los ADEs y los ISAs definieron la ID como un discurso político orientado a la equidad. Un ADE afirmó: *"La ID es una piedra angular de la educación inclusiva. Se trata de asegurar que cada niño, independientemente de su capacidad, tenga acceso a un aprendizaje significativo"* (ADE, Zona Central de Batticaloa).

- A nivel de liderazgo escolar, los directores conceptualizaron la ID como traducción y gestión a nivel de escuela. Un director explicó: *"Yo traduzco las directrices zonales para mi personal. No presento la ID como un método fijo, sino como una meta"* (Director, Escuela urbana C).

- A nivel de aula, los docentes entendieron la ID como tácticas de viables para las escuelas. Un docente señaló: *"Para mí, la DI significa dar una explicación extra a los estudiantes más débiles y cambiar un poco las preguntas"* (Docente, Escuela rural D). Esta divergencia significaba que las expectativas de las políticas se recontextualizaban a medida que descendían, perdiendo a menudo especificidad y quedando limitadas a lo que era inmediatamente manejable.

Tema 2. El papel mediador del liderazgo escolar

- El liderazgo escolar influyó en la puesta en práctica de la ID en dos formas muy diferentes. En las escuelas de mayor capacidad, los directores ejercieron un liderazgo pedagógico: realizaron recorridos por las aulas para asesoramiento, garantizaban el tiempo dedicado a la planificación colaborativa y ofrecieron comentarios pedagógicos.

- Un director de centro urbano explicó: *"Después de observar, me siento con el docente y discutimos estrategias específicas: cómo se podría estructurar una pregunta o cómo se podrían organizar los grupos de manera diferente"* (Director, Escuela urbana A). Por el contrario, en las escuelas de menor capacidad, el liderazgo estaba orientado a la gestión o la supervivencia, centrado en la dotación de personal, la disciplina y el cumplimiento. Un director rural declaró: *"Mi primera responsabilidad es asegurar que cada aula tenga un docente. En esta situación, pedir a los docentes que preparen lecciones diferenciadas se siente injusto"* (Director, Escuela rural M).

- Las prioridades de supervisión también difirieron: las escuelas de mayor capacidad supervisaban la profundidad pedagógica (evidencia de diferenciación), mientras que las escuelas con limitaciones supervisaban el cumplimiento administrativo (libros de planes de lecciones, cobertura del programa de estudios). Estas señales de liderazgo moldearon el cálculo de riesgo de los docentes para la ID: donde la diferenciación era monitoreada y valorada, los docentes la intentaban; donde se priorizaba el cumplimiento y el control, la enseñanza uniforme se sentía más segura.

Tema 3. Patrones desiguales de puesta en práctica en el aula

- Las observaciones de aula pusieron de manifiesto contrastes muy marcados en la puesta en práctica de la ID. En las aulas con más recursos (principalmente en zonas con mejores recursos), la ID fue multidimensional: los docentes utilizaron agrupamientos flexibles, actividades por niveles, materiales variados y elección de los estudiantes en los productos. Por ejemplo, en una lección de matemáticas observada se utilizó una evaluación previa para asignar a los estudiantes a tres estaciones (material manipulativo, hojas de trabajo guiadas, resolución de problemas en tabletas).

- En las aulas con menos recursos (principalmente en zonas rurales y con limitaciones), la instrucción fue predominantemente uniforme y centrada en el docente, con la ID reducida a micro adaptaciones: repetición, preguntas selectivas, breve andamiaje uno a uno. Una nota de observación registró: *"El docente se movió entre los pupitres para proporcionar explicaciones adicionales a un pequeño grupo de estudiantes con dificultades mientras el resto de la clase completaba la misma tarea escrita"* (Nota de observación, Escuela rural D). La lógica de selección de estrategias de los docentes se basó en la viabilidad, el tiempo, la carga de trabajo y las presiones de rendición de cuentas, no solo en la preferencia pedagógica.

Tema 4. Capacidad estructural-recursos, formación y limitaciones

- Las disparidades en cuanto a recursos materiales y humanos fueron pronunciadas en distintas zonas. Un ADE describió: *"En Batticaloa Central, hemos invertido en laboratorios digitales y unidades de educación especial. En Batticaloa Occidental, muchas escuelas luchan por cubrir necesidades básicas. Pedirles que diferencien sin recursos es poco realista"* (ADE, Zona Central de Batticaloa).

- El desarrollo profesional fue visto como valioso para ganar confianza, pero su impacto se vio limitado por las condiciones estructurales. Un docente explicó: *"Asistimos a talleres y aprendemos muchas estrategias. Pero cuando regresamos, no hay materiales, ni espacio, ni tiempo. Después de intentarlo una o dos veces, dejas de intentarlo"* (Docente, Escuela rural, Paddiruppu).

- Las limitaciones estructurales mencionadas repetidamente incluyeron clases numerosas (a menudo de más de 40 estudiantes), tiempo de clase limitado, presión por el ritmo del currículo y regímenes de evaluación que priorizaban la cobertura sobre la capacidad de respuesta. La exposición repetida a expectativas de reforma no cumplidas condujo a la fatiga por innovación: *"Cada año oímos hablar de nuevos métodos. Lo intentamos, pero las condiciones siguen siendo las mismas. Después de un tiempo, los docentes se cansan"* (Docente, Escuela rural).

Tema 5. La colaboración como un facilitador dependiente del contexto

- La colaboración estructurada (comunidades de aprendizaje profesional, observación de pares, reuniones de grupos de trabajo) fue más frecuente y eficaz en las escuelas de mayor capacidad. En los entornos de menor capacidad, los docentes

dependían de la colaboración informal: búsqueda espontánea de consejos, intercambio de recursos y apoyo emocional. Un docente señaló: *"A veces, después de clase, le pregunto a otra docente cómo manejó a un grupo débil, o pido prestada una actividad que funcionó"* (Docente, Escuela rural).

- Sin embargo, los participantes fueron claros en que la colaboración por sí sola no podía compensar los déficits estructurales: *"Podemos compartir ideas, pero si hay demasiados estudiantes y no hay suficientes materiales, la colaboración no resuelve el problema real"* (Docente, Escuela rural). El apoyo externo de los ISAs y ADEs fue valorado, pero su alcance se vio limitado por las desigualdades zonales y la infrecuencia de las visitas.

3. Integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos

a) La integración de las aspectos cuantitativos y cualitativos revela un modelo explicativo coherente de la implementación de la ID en Batticaloa. El resultado cuantitativo de que los recursos y el apoyo escolar son el indicador más fuerte de la práctica de la ID (beta = .46) se explica directamente por los temas cualitativos. La capacidad estructural (Tema 4) opera como el mediador fundamental, determinando si los docentes cuentan con las condiciones materiales, organizativas y humanas para ejecutar la ID más allá de las micro adaptaciones. El liderazgo (Tema 2) es un componente clave del apoyo escolar: el liderazgo pedagógico facilita la ID, mientras que el liderazgo de supervivencia la limita.

b) El papel moderado pero significativo del desarrollo profesional (beta = .32) se explica por la naturaleza condicional de la formación identificada en el Tema 4. El desarrollo profesional fomenta la concienciación y la confianza, pero su traducción a la práctica depende de si los docentes regresan a entornos escolares con recursos adecuados, tamaños de clase

manejables y apoyo del liderazgo. Sin estas condiciones estructurales, incluso una formación bien diseñada produce cambios limitados en el aula.

c) El efecto insignificante de las variables demográficas concuerda con el resultado cualitativo de que las diferencias de implementación se organizan en torno a la capacidad escolar y el liderazgo, no en torno al perfil de los docentes. Los docentes de todos los grupos de género, grado académico y especialización se enfrentaron a limitaciones y oportunidades similares dependiendo de su contexto escolar.

d) Finalmente, la diferencia entre percepción y práctica (r = .62, una alineación no perfecta) se explica por el Tema 1 (conceptualizaciones divergentes en los niveles del sistema) y el Tema 3 (patrones desiguales de puesta en práctica). Los docentes respaldaron la ID desde un punto de vista filosófico, pero las expectativas de las políticas se recontextualizaron a medida que pasaban por los filtros de liderazgo y estructurales, lo que daba lugar a una práctica docente más limitada y orientada a la factibilidad.

La evidencia integrada respalda así el argumento central de este capítulo: la implementación de la ID en aulas inclusivas está mediada sistémicamente en lugar de estar determinada individualmente.

DISCUSIÓN

Los resultados integrados de este estudio ofrecen una explicación coherente de los retos y factores que facilitan la implementación de la ID en aulas inclusivas en el Distrito de Batticaloa, Sri Lanka. De este análisis surgen cuatro conclusiones clave.

1. La capacidad estructural como mediador fundamental

La conclusión más sólida de este estudio es que la capacidad estructural —definida como la disponibilidad de recursos

materiales, la estabilidad del personal, los tamaños de clase manejables, el tiempo dedicado a la planificación y el acceso a apoyo especializado— funciona como el mediador fundamental de la implementación de la ID.

Los resultados cuantitativos mostraron que los recursos y el apoyo escolar fueron el predictor más fuerte de la práctica de la ID (beta = .46, $p < .001$), explicando una mayor varianza única que el desarrollo profesional o cualquier variable demográfica. Los resultados cualitativos confirmaron este patrón: en las escuelas de mayor capacidad, los docentes ejecutaron una diferenciación multidimensional; en las escuelas de menor capacidad, la ID se reducía a micro adaptaciones dentro de una enseñanza uniforme y centrada en el docente.

Estos resultados cuestionan las narrativas que atribuyen los problemas de implementación principalmente al conocimiento o la motivación del docente. En cambio, respaldan una visión ecológica de la implementación (Bronfenbrenner, 1979; Langelaan et al., 2024), donde la práctica docente es facilitada o limitada por el entorno organizativo. En Batticaloa, incluso los docentes con un fuerte respaldo filosófico a la ID no pudieron ejecutar una diferenciación sostenida al enfrentarse a clases numerosas (a menudo de más de 40 estudiantes), materiales limitados, presión por el ritmo del currículo y ausencia de apoyo especializado. Por lo tanto, la capacidad estructural no solo facilita la ID; define los límites dentro de los cuales la implementación es posible.

2. El papel condicional del desarrollo profesional

El desarrollo profesional fue un predictor significativo de la práctica de la ID (beta = .32, $p < .001$), pero su efecto fue menor que el de los recursos y el apoyo escolar. Los resultados cualitativos explicaron este patrón: los docentes valoraron el desarrollo profesional por su capacidad de crear conciencia, introducir estrategias e incrementar la confianza. Sin embargo, cuando regresaron a aulas caracterizadas por la escasez de recursos, clases numerosas y tiempo de planificación limitado, las ganancias de la formación

a menudo se erosionaron. Como afirmó un docente: *"Asistimos a talleres y aprendemos muchas estrategias. Pero cuando regresamos, no hay materiales, ni espacio, ni tiempo. Después de intentarlo una o dos veces, dejas de intentarlo".*

Este hallazgo concuerda con Langelaan et al. (2024), que argumentan que el desarrollo profesional para la ID es más efectivo cuando se combina con condiciones escolares que permiten la transferencia del aprendizaje a la práctica. En Batticaloa, la ID elevó la aspiración más rápido de lo que habilitó su realización, contribuyendo a la fatiga por innovación cuando el apoyo estructural estuvo ausente.

La implicación es que la ID debe entenderse como un facilitador condicional: necesario, pero no suficiente. Sin una alineación entre el contenido de la formación y las realidades estructurales de las escuelas, incluso los programas de desarrollo profesional bien diseñados producen cambios limitados en el aula.

3. El liderazgo como habilitador dependiente del contexto

El liderazgo escolar influyó en la puesta en práctica de la ID en dos modos muy diferentes. En contextos de mayor capacidad, los directores ejercieron un liderazgo instruccional: realizaron observaciones de aula para asesoramiento, protegieron el tiempo de planificación colaborativa, proporcionaron retroalimentación pedagógica y aseguraron que la diferenciación era una prioridad profesional. En contextos de menor capacidad, el liderazgo fue absorbido por la supervivencia y el cumplimiento: dotación de personal, disciplina, documentación y cobertura del programa de estudios. Bajo estas condiciones, la ID se convirtió en un complemento opcional más que en una expectativa institucional.

Este hallazgo amplía lo expuesto por Gibbs y Beamish (2023) al mostrar que la función facilitadora del liderazgo depende de la capacidad organizativa general de la escuela. En escuelas de mayor capacidad, el liderazgo pedagógico reforzó la ID; en escuelas de

menor capacidad, incluso los directores con buenas intenciones no pudieron priorizar la pedagogía cuando faltaba la estabilidad operativa básica.

Sin embargo, el liderazgo siguió siendo significativo: allí donde los directores protegieron el tiempo colaborativo, modelaron prácticas inclusivas y monitorearon la profundidad pedagógica, los docentes estuvieron más dispuestos a intentar la ID. El liderazgo por sí solo no puede sustituir la inversión estructural, pero sin la atención del liderazgo, incluso las escuelas con buenos recursos pueden fallar en priorizar la pedagogía inclusiva.

4. La brecha entre percepción y práctica como mediación sistémica

Los docentes expresaron percepciones positivas de la ID (media de 20.21/40) y se observó una fuerte correlación entre percepción y práctica ($r = .62$, $p < .001$). Sin embargo, la práctica fue desigual y la correlación no fue perfecta. La diferencia no se debió a la inconsistencia del docente o a la falta de compromiso. En cambio, los resultados cualitativos revelaron que la ID fue recontextualizada a medida que se desplazaba desde el discurso político (ADEs/ISAs) hacia la gestión escolar (directores) y las tácticas de aula (docentes). Cada nivel reinterpretó la ID según sus propias limitaciones de viabilidad, lo que resultó en formas de práctica reducidas y adaptadas.

Este cambio de enfoque es importante desde el punto de vista analítico porque desplaza la responsabilidad desde los docentes individuales hacia las estructuras institucionales que moldean su trabajo. La diferencia entre percepción y práctica refleja condiciones de implementación desiguales, no un compromiso profesional débil. Los docentes son profesionales adaptativos que toman decisiones razonadas bajo presión. Por lo tanto, cerrar la brecha requiere no más formación o exhortación, sino una inversión sistémica en las condiciones estructurales que hacen que la ID sea factible y sostenible.

CONCLUSIONES

De este estudio se desprenden tres conclusiones principales:

Primero, la implementación de la ID en salones de clase inclusivos está determinada sistémicamente, más que por factores individuales. Las características demográficas de los docentes (género, grado académico, especialización por materia) tuvieron efectos insignificantes, mientras que la capacidad estructural, el liderazgo y el desarrollo profesional explicaron en conjunto el 43 % de la varianza en la práctica. La diferencia entre percepción y práctica refleja condiciones de implementación desiguales, no un déficit del docente.

Segundo, la capacidad estructural es el mediador fundamental. Sin recursos materiales adecuados, estabilidad del personal, tamaños de clase manejables y tiempo protegido, incluso los docentes bien capacitados y motivados no pueden llevar a cabo la ID más allá de las adaptaciones pequeñas. Las expectativas de las políticas deben alinearse con la capacidad a nivel escolar. El fortalecimiento de la ID requiere inversión en las condiciones que hacen factible la diferenciación, no solo en la formación docente.

Tercero, una política inclusiva sin una inversión acorde en las condiciones escolares produce resultados desiguales. Sri Lanka cuenta con sólidas políticas de educación inclusiva, pero las escuelas operan con niveles de apoyo muy diferentes. Las expectativas políticas uniformes aplicadas a entornos desiguales dan como resultado una inclusión simbólica en lugar de sustantiva. Cerrar la brecha requiere un apoyo a la implementación diferenciado que coincida con las necesidades de las escuelas de menor capacidad, incluyendo la asignación de recursos específicos, el desarrollo del liderazgo pedagógico y el aprendizaje profesional sostenido integrado en los contextos escolares.

IMPLICACIONES

Responsables de políticas deben ir más allá de los marcos teóricos y garantizar que la asignación de recursos, las normas de dotación de personal y las inversiones en infraestructura estén alineadas con las demandas de la ID. Las disparidades a nivel de zona en Batticaloa requieren un apoyo específico para las áreas con menos recursos, no medidas generales para todos. El financiamiento para la educación inclusiva debe estar explícitamente vinculado a las evaluaciones de capacidad a nivel escolar.

Se deben apoyar a los directores para que ejerzan un liderazgo pedagógico mediante formación específica, asesoramiento y redes profesionales. Los programas de desarrollo del liderazgo deben abordar cómo priorizar la pedagogía inclusiva incluso bajo limitaciones de recursos, cómo señalar que la diferenciación es valorada profesionalmente y cómo proteger el tiempo de planificación colaborativa. Los marcos de seguimiento deben incluir indicadores de profundidad pedagógica, no solo de cumplimiento administrativo.

El Desarrollo Profesional (DP) debe ser continuo, basado en la práctica y sensible al contexto. Los modelos que se limitan a talleres resultan insuficientes. El acompañamiento posterior, el aprendizaje colaborativo en la escuela y la provisión de recursos prácticos (plantillas de tareas diferenciadas, materiales de asistencia de bajo costo, guías de planificación) son necesarios para traducir la formación en acción en el aula. El diseño del DP debe anticipar las limitaciones estructurales que enfrentan los docentes y proporcionar estrategias que funcionen dentro de esas limitaciones.

Se debe reconocer a los docentes como profesionales adaptables que toman decisiones razonadas bajo presión. Apoyarlos requiere no solo formación, sino también las condiciones estructurales —tamaños de clase razonables, tiempo de planificación, acceso a materiales variados y apoyo especializado— que hacen que

la ID sea factible. Los sistemas de evaluación y reconocimiento docente deben reconocer el esfuerzo requerido para diferenciar bajo condiciones difíciles.

LIMITACIONES E INVESTIGACIONES FUTURAS

Se deben reconocer varias limitaciones. En primer lugar, este estudio se realizó en un solo distrito de Sri Lanka; por lo tanto, es posible que los resultados no sean directamente aplicables a otros contextos con diferentes sistemas educativos, recursos o entornos políticos. En segundo lugar, el diseño transversal captura una instantánea; la investigación longitudinal podría examinar cómo los cambios en la capacidad estructural afectan la ID a lo largo del tiempo y si las intervenciones sostenidas cierran la brecha entre percepción y práctica. En tercer lugar, los datos auto informados pueden estar sujetos al sesgo de conveniencia social, aunque las observaciones de aula contrastaron los resultados.

La investigación futura debería explorar la rentabilidad de diferentes intervenciones estructurales —como la reducción del tamaño de la clase, proporcionar asistentes de enseñanza, la inversión en asesoramiento escolar o la mejora de los recursos materiales— para promover la ID. Los estudios comparativos entre distritos o países con niveles variados de asignación de recursos ayudarían a identificar las palancas de cambio más eficientes. Además, se necesita investigación que examine los resultados de los estudiantes en función de la implementación de la ID para vincular las prácticas pedagógicas con los avances de aprendizaje. Finalmente, los estudios longitudinales que sigan a los docentes a lo largo del tiempo mientras reciben un DP sostenido e integrado en el contexto iluminarían las condiciones bajo las cuales la formación se traduce en un cambio de práctica duradero.

OBSERVACIONES FINALES

La enseñanza diferenciada es ampliamente respaldada como el núcleo pedagógico de la educación inclusiva. Sin embargo, como demuestra este estudio del Distrito de Batticaloa, el respaldo por sí solo no basta para que se ponga en práctica. Su aplicación depende de factores sistémicos: depende de si las escuelas tienen la capacidad estructural, el apoyo del liderazgo y las condiciones de desarrollo profesional que hacen que la diferenciación sea factible. Así como los alumnos requieren un apoyo diferenciado para tener éxito, las escuelas requieren diferentes formas de apoyo institucional para que la pedagogía inclusiva sea sostenible en lugar de ser algo simbólico.

Por lo tanto, el fortalecimiento de la educación inclusiva requiere no solo una mejor formación docente, sino también una realineación fundamental de las expectativas políticas con las realidades de la capacidad escolar. Sin tal alineación, la brecha entre la retórica inclusiva y la práctica en el aula persistirá.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Education Policy, 20*(5), 637–648.

Ardenlid, F., Lundqvist, J., & Sund, L. (2025). A scoping review and thematic analysis of differentiated instruction practices: How teachers foster inclusive classrooms for all students, including gifted students. *International Journal of Educational Research Open, 8*, Article 100439.

Bond, L. F., & Mitchell, R. K. (2017). Professional learning communities as catalysts for differentiated instruction: A mixed-methods study. *Professional Development in Education, 43*(5), 738–756.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*(3), 181–199.

Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in inclusive classrooms: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 37*(2), 234–249.

Eleweke, C. J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), 113–126.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.

Furuta, H. (2009). Teachers' perceptions and practices of differentiated instruction in inclusive classrooms. *Journal of International Cooperation in Education, 12*(1), 65–80.

Gibbs, K., & Beamish, W. (2023). Differentiated instruction in secondary schools: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education, 27*(5), 589–604.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 221–239.

Hettiarachchi, S., & Das, A. (2014). Perceptions of 'inclusion' and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education, 43,* 143–153.

Hettiarachchi, S., & Das, A. (2018). A qualitative inquiry into the perceptions of mainstream teachers about inclusive education in Sri Lanka. *International Journal of Whole Schooling, 14*(1), 65–95.

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education, 139*, Article 104464.

Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education, 26*(5), 450–470.

Marks, R., Hodgen, J., & Coben, D. (2021). Differentiated instruction in mathematics: A review of the research. *Research in Mathematics Education, 23*(2), 145–164.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.

Pozas, M., Letzel-Alt, V., & Schwab, S. (2023). The effects of differentiated instruction on teachers' stress and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 122*, Article 103962.

Raveendran, S., & Subramaniam, T. (2021). Inclusive education practices in Batticaloa District government schools: Stakeholder awareness and challenges. *Eastern University Journal of Social Sciences, 4*(2), 45–62.

Raveendran, S., & Subramaniam, T. (2023). Strengths and persistent challenges of inclusive education in Batticaloa District. *Sri Lankan Journal of Educational Research, 18*(1), 34–51.

Raveendran, S., & Subramaniam, T. (2025). Teachers' roles in translating inclusive policy into classroom practice in Batticaloa District. *Journal of Education and Development, 12*(1), 78–95.

Smit, R., & Humpert, W. (2022). Differentiated instruction in Swiss primary schools: Teacher practices and student outcomes. *Teaching and Teacher Education, 112*, Article 103645.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935–947.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

UNICEF. (2020). *Inclusive education and disability: The path to inclusion*. UNICEF.

UNICEF. (2021). *Country profile: Sri Lanka*. UNICEF Regional Office for South Asia.

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47–59.

You, X., & Lee, L. (2018). Implementing differentiated instruction in elementary education: Teachers' attitudes and practices. *International Journal of Special Education, 33*(1), 50–64.

Zelalem, A., Melesse, S., & Seifu, A. (2022). Challenges and opportunities of implementing differentiated instruction in inclusive classrooms. *Cogent Education, 9*(1), Article 2142446.

SUPERANDO EL LADO OPUESTO DE DeepSeek EN LA ESCRITURA: El Pensamiento Crítico y el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera en Estudiantes de Primer Año de Universidad

Amy Thet
dawamythet89@mails.ccnu.edu.cn

George Msaya
gfmsaya@outlook.com

Myo Thet Tun
myothetun6@gmail.com

RESUMEN

El desarrollo de las habilidades de redacción y de pensamiento crítico, así como el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ILE) han experimentado cambios significativos para los estudiantes de primer año de universidad debido al aumento del uso de las herramientas de inteligencia artificial (IA) en la educación superior. Aunque las herramientas de IA, como los modelos de lenguaje genéricos, han proporcionado una gran ayuda en la redacción, edición y adquisición del lenguaje, su creciente aplicación también tiene un "lado opuesto" que podría impedir el pensamiento independiente, la creatividad y el aprendizaje real. Este estudio contó con la participación de estudiantes de primer año de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Mandalay en Myanmar, inscritos en programas de ILE, para investigar formas de superar los desafíos de escritura, pensamiento crítico y aprendizaje

en el contexto de la IA DeepSeek. El estudio se basó en la teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky, que afirma que el crecimiento cognitivo, incluido el pensamiento crítico, se produce a través de la interacción social y es facilitado por herramientas y objetos culturales como los recursos tecnológicos. También se utilizó la teoría metacognitiva de John Flavell, que sostiene que la conciencia y la regulación de los propios procesos cognitivos son cruciales para un aprendizaje eficaz. Se empleó un enfoque de estudio de caso como diseño de investigación. Utilizando un método cualitativo, y se usaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para recopilar datos de 50 participantes de investigación, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años. Las conclusiones principales del estudio son que el uso responsable y equilibrado de la IA DeepSeek tiene un gran potencial para eliminar los retos que eclipsan las ventajas de esta tecnología. El uso responsable puede resumirse a través de los métodos sugeridos por los participantes, tales como establecer límites de uso, combinar la retroalimentación de la IA DeepSeek con el criterio personal y fomentar la auto evaluación. La importancia del estudio radica en que existe la necesidad de un equilibrio crítico entre el uso de la tecnología, la priorización del pensamiento independiente y la creatividad al aprender inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: Aprendizaje de lenguas asistido por IA; Habilidades de escritura; Pensamiento crítico; Inglés como Lengua Extranjera (ILE); DeepSeek

INTRODUCCIÓN

Los profesores y estudiantes del inglés como lengua extranjera (ILE), especialmente en la redacción académica, se han beneficiado enormemente del uso de la inteligencia artificial (IA) como herramienta de enseñanza. Sin embargo, muchos estudiantes se enfrentan con problemas como una sintaxis deficiente, un vocabulario limitado y dificultades para organizar sus pensamientos en frases coherentes. Estos retos resaltan la necesidad de contar con herramientas y técnicas efectivas para asistir a los alumnos

en el desarrollo de sus habilidades de redacción (Riphasa, 2024). Bora (2023) afirma que los estudiantes necesitan practicar continuamente para convertirse en escritores competentes. La escritura es a menudo reconocida como una de las habilidades más difíciles de adquirir para los estudiantes de la lengua inglesa (Riadil, Rahman & Chonpracha, 2023).

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones actuales se han concentrado en herramientas de escritura de IA generales como Grammarly, ChatGPT o Quillbot, y aún existe una escasez de estudios que examinen particularmente las percepciones de los estudiantes sobre DeepSeek. Los profesores necesitan comprender cómo herramientas como DeepSeek afectan la motivación de aprendizaje, la autonomía en la escritura y la integridad académica porque los estudiantes utilizan cada vez más la IA para realizar sus trabajos escritos

Entre las habilidades lingüísticas de escuchar, hablar, leer y escribir, la escritura es la más compleja. Esto implica que la escritura debe ser realizada por una persona que domine la comprensión auditiva, expresión oral y de lectura. Al igual que en varios lugares de Myanmar y más allá, los estudiantes de Myanmar adquieren el inglés como lengua extranjera. Durante el colegio o a nivel universitario, los estudiantes también pueden estudiar inglés para fines específicos, típicamente pertinentes a su materia principal de estudio.

En noviembre de 2023, Liang Wenfeng lanzó DeepSeek, una aplicación de Chatbots de inteligencia artificial (IA) en China. En comparación con otros modelos líderes, ofrecía habilidades cognitivas sofisticadas en áreas como las matemáticas y la programación. Al promover la creación de IA superinteligente de código abierto, la popularidad de DeepSeek se ha disparado y ha tenido un impacto significativo en la industria tecnológica. Además, estableció un acceso equitativo, transparente y adaptable a la IA, lo que promovió la colaboración y las oportunidades de participación de comunidades transnacionales (Sallam, et. al, 2025).

El rápido ascenso de la inteligencia artificial generativa avanzada —lo que muchos estudiantes denominan "IA DeepSeek", es decir, la profunda y extensa dependencia de los modelos de IA para la generación de ideas, el perfeccionamiento del lenguaje, la resolución de problemas y la redacción académica— ha comenzado a transformar el panorama del aprendizaje en la educación superior. Entre los estudiantes universitarios de primer año, que aún están desarrollando habilidades académicas fundamentales, las herramientas de IA generativa ofrecen una atractiva opción de eficiencia, apoyo lingüístico y retroalimentación al momento. Para los estudiantes que aprenden inglés como lengua extranjera (ILE), estos sistemas pueden funcionar como tutores de idiomas accesibles, asistentes de escritura y fuentes de información comprensible.

Sin embargo, la creciente dependencia del texto generado por IA ha planteado preocupaciones sobre la disminución de la voz del autor, el compromiso cognitivo limitado, deterioro del desarrollo del pensamiento crítico y el posible debilitamiento de los procesos de adquisición del lenguaje. Este "lado opuesto" de la IA DeepSeek pone de manifiesto una nueva paradoja en la educación: las tecnologías diseñadas para apoyar el aprendizaje pueden, sin querer, inhibir las mismas habilidades que pretenden mejorar.

Los estudiantes de primer año son particularmente vulnerables a estas consecuencias no deseadas. Al ingresar a la educación superior con una experiencia de redacción académica limitada, pueden confiar en la IA no simplemente como una herramienta, sino como un sustituto de los procesos esenciales de pensamiento y composición. Para los estudiantes de ILE, la tentación es aún mayor: la IA puede eliminar instantáneamente errores gramaticales, dar estructura a oraciones complejas y producir un inglés fluido muy superior a su nivel actual.

Si bien esta ayuda puede reducir la ansiedad y aumentar la motivación, también puede reducir el esfuerzo productivo, desalentar la revisión y dificultar el desarrollo de la competencia lingüística independiente. Además, a medida que el texto generado

por IA se vuelve más común, los instructores enfrentan desafíos para evaluar las habilidades auténticas de los estudiantes, garantizar la integridad académica y diseñar tareas que fomenten un aprendizaje genuino.

Estas tensiones ponen en relieve la necesidad de enfoques pedagógicos que ayuden a los estudiantes a aprovechar la IA de manera constructiva, preservando al mismo tiempo los fundamentos cognitivos, lingüísticos y éticos del desarrollo académico. "Superar el lado opuesto" de la IA DeepSeek no implica rechazar la IA; más bien, requiere cultivar la alfabetización en IA, rediseñar la enseñanza de la redacción y el pensamiento crítico, y promover el uso reflexivo y transparente de las herramientas de IA. Al comprender cómo los estudiantes de primer año interactúan con la IA, cómo la dependencia moldea su pensamiento y el aprendizaje de idiomas, y qué estrategias de instrucción pueden reequilibrar la relación entre la cognición humana y la asistencia de las máquinas, los educadores pueden aprovechar los beneficios de la IA generativa sin sacrificar los objetivos educativos centrales.

Este estudio, por lo tanto, explora los retos y oportunidades que ofrece la IA DeepSeek en contextos universitarios de primer año, con especial atención al desarrollo de la escritura, el pensamiento crítico y el aprendizaje de ILE. Su objetivo es aclarar los riesgos de la dependencia excesiva, identificar estrategias pedagógicas para una integración responsable y contribuir a la conversación más amplia sobre cómo la educación superior puede evolucionar en una era de IA omnipresente.

Con un enfoque en el desarrollo de la escritura, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de ILE, este estudio examina las oportunidades y limitaciones que la IA DeepSeek ofrece en entornos universitarios de primer año. Busca esclarecer los peligros de la dependencia excesiva, identificar enfoques pedagógicos para una integración responsable y contribuir en la discusión más amplia sobre cómo la educación superior podría transformarse ante el poder de la IA.

En el panorama actual, impulsado por la tecnología y en rápida expansión, el pensamiento crítico permite a los estudiantes evaluar información extensa, emitir juicios fundamentados y abordar las complejas dificultades derivadas de los rápidos avances técnicos, incluidas las innovaciones de IA (Liu y Wang, 2024). El pensamiento crítico, caracterizado como la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información, permite a los estudiantes participar en el pensamiento independiente y en la resolución eficaz de problemas, que son habilidades esenciales en la economía basada en el conocimiento actual (Albert y Radsma, 2002) (Arisoy y Aybek, 2021) (Shen, 2016) (Sutoyo, Agustini y Fikriyati, 2023).

Las instituciones de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) están utilizando cada vez más las herramientas de escritura impulsadas por IA como Grammarly, Turnitin y ChatGPT para ofrecer retroalimentación inmediata sobre gramática, coherencia y estilo de redacción. Estas tecnologías brindan el potencial de mejorar la escritura de los estudiantes al ofrecer una retroalimentación rápida, minimizar errores y aumentar la claridad. Las herramientas de escritura basadas en IA son tanto accesibles y versátiles, y ayudan a los más jóvenes con la escritura académica.

Dado que cada vez más estudiantes de ILE utiliza asistentes de escritura digital, incluidos diccionarios y enciclopedias en línea y/o Grammarly y Wordtune para mejorar su comunicación escrita, es esencial examinar hasta qué punto estas tecnologías influyen positivamente en la calidad de la escritura en inglés, particularmente en el contexto de ILE, donde los estudiantes enfrentan mayores desafíos en la escritura en comparación con sus compañeros de lengua materna (Lin y Morrison, 2021).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

a. Objetivos

1. Mejorar los niveles de competencia en inglés de los estudiantes en las instituciones de educación superior, que es uno de los objetivos principales del Ministerio de Educación Superior.

2. Investigar estrategias para mejorar las capacidades de escritura académica y pensamiento crítico de los estudiantes de Inglés como Lengua Extranjera.

3. Enfatizar la importancia de que los estudiantes con especialización en inglés adquieran habilidades de escritura en lengua extranjera.

b. Preguntas

1. ¿Cómo pueden los estudiantes de primer año de inglés como lengua extranjera (ILE) evitar la dependencia excesiva de DeepSeek en sus prácticas de escritura?

2. ¿Cómo pueden los estudiantes de ILE lograr la fluidez en la escritura a pesar de las consecuencias de usar de DeepSeek?

3. ¿Cómo pueden los métodos de enseñanza alternativos (diferenciados) llenar los vacíos de pensamiento crítico que DeepSeek pueda crear?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

A pesar del creciente uso de herramientas de IA en la educación, la investigación sobre las perspectivas de los estudiantes respecto a las desventajas de la IA DeepSeek es escasa. La mayoría de las investigaciones se han centrado en las ventajas del uso de la escritura asistida por IA, las características técnicas de las herramientas de IA o las experiencias de los docentes. Esto deja un

vacío en nuestro conocimiento no solo sobre cómo los estudiantes interactúan con estos recursos, sino también sobre su análisis personal de los beneficios de estos recursos (Marzuki, Widiati, Rusdin, Darwin, & Indrawati, 2023).

La escritura digital abarca una serie de actividades interconectadas, como escribir publicaciones en Facebook y otras plataformas de redes sociales, crear blogs, la utilización de procesadores de texto y la participación en diversas formas de comunicación en línea (Zhao, 2022). El pensamiento crítico se define como una forma de cognición que implica cuestionar, analizar, interpretar, evaluar y emitir juicios sobre lo que uno lee, escucha, articula o se escribe. Junto con estas habilidades, el pensamiento crítico puede incluir rasgos como la curiosidad, la mentalidad abierta y la comprensión (Abrami, Bernard, Borokhovski, Wade, Surkes, Tamim, Zhang, 2008).

La eficacia de la escritura podría verse obstaculizada si las tareas no se planifican meticulosamente, ya que requiere la exploración de métodos óptimos para transmitir ideas. Sin embargo, en ausencia de esta habilidad, los estudiantes de ILE pueden encontrar difícil o imposible articular sus pensamientos en la lengua meta (Tran, 1997). Los investigadores que afirman que la escritura fomenta el pensamiento crítico perciben el crecimiento de las habilidades de escritura como un reflejo del desarrollo cognitivo. La escritura sirve como un vehículo para la expresión y comunicación del pensamiento (Pennycook, 1994) (Klein, 2004).

La importancia de las habilidades de escritura para el desarrollo pensamiento crítico es innegable. Los estudiantes que destacan en la escritura también mejorarán sus capacidades cognitivas. Sin embargo, las habilidades de pensamiento crítico se ven afectados cuando las tareas de escritura se seleccionan inadecuadamente o cuando los estudiantes poseen habilidades de escritura que son insuficientes para facilitar el desarrollo de sus capacidades cognitivas, independientemente de la meticulosa selección de actividades.

1. Pensamiento crítico: roles de estudiantes y docentes en el aula de ILE

(Paul, 1989) El pensamiento crítico es el proceso cognitivo mediante el cual un individuo mejora la calidad de su razonamiento al manejar con destreza las estructuras naturales del pensamiento y aplicarles estándares intelectuales. La escritura sirve como un medio para la expresión del pensamiento. La eficacia de la escritura podría verse obstaculizada si las tareas no se planifican meticulosamente, ya que la escritura requiere la exploración de métodos óptimos para transmitir ideas.

Paul (1989) y Quitadamo y Kurtz (2007) incorporaron la interpretación, la explicación y la autorregulación como habilidades esenciales del pensamiento crítico, afirmando que el talento abarca una propensión a la búsqueda de la verdad, la mentalidad abierta, el pensamiento analítico, la organización metódica y la curiosidad. Bloom (1956) identificó seis niveles de comportamiento intelectual en el aprendizaje que requieren pensamiento crítico: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El pensamiento crítico es crucial para la toma de decisiones (Dawes, 1988), la resolución de problemas (Mayer, 1992), en los procesos cognitivos (Rabinowitz, 1993) o en el análisis de argumentos (Kahane, 1997).

El pensamiento crítico se refiere a la aplicación de habilidades o métodos cognitivos que aumentan la probabilidad de un resultado positivo. El pensamiento crítico es intencional, racional y orientado a objetivos. Abarca los procesos cognitivos necesarios para la resolución de problemas, la formulación de inferencias, la evaluación de probabilidades y la toma de decisiones. La taxonomía categoriza las habilidades cognitivas en etapas de pensamiento fundamentales y avanzadas. Las habilidades fundamentales incluyen el conocimiento, la comprensión y la aplicación, mientras que las habilidades avanzadas comprenden el análisis, la síntesis y la evaluación. Además, se ha establecido que las habilidades cognitivas pueden mejorar la adquisición del lenguaje,

particularmente al extraer conclusiones de elementos lingüísticos desconocidos y contemplar las conexiones entre idiomas (DfEE, 1999), (Lin y Mackay, 2004).

2. Los desafíos del pensamiento crítico y la escritura entre los estudiantes de ILE

Pennycook (1994) hizo referencia a la mala interpretación del concepto y al desafío de promover el pensamiento crítico en la instrucción práctica. Otro desafío significativo son las actitudes y puntos de vistas tradicionales que ciertos educadores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, junto con su ideología educativa conservadora. Los métodos de enseñanza centrados en el docente de estos educadores, que no fomentan el pensamiento crítico, están formados por esta filosofía.

El principio fundamental de la filosofía del pensamiento crítico es que la libertad de los estudiantes para hacer preguntas y ofrecer críticas no debe ser restringida, influenciada ni interferida. Cualquier modificación o intervención realizada por el instructor con respecto a las decisiones tomadas por los estudiantes o sus resoluciones será vista como un incumplimiento de los estándares del pensamiento crítico y como una imposición de sus opiniones sobre ellos.

3. ¿La importancia de AI DeepSeek en la escritura?

La gramática, coherencia, vocabulario, estructura de las oraciones y la capacidad de expresar ideas con claridad son componentes de las habilidades de escritura que constituyen la segunda variable. Según Shyamala (2021), para escribir de manera eficaz es necesario desarrollar ambas habilidades lingüísticas. Por ejemplo, en aulas grandes, es posible que los docentes no tengan tiempo para dar a cada estudiante una retroalimentación personalizada, lo que podría resultar en deficiencias de aprendizaje. Los recursos impulsados por IA como DeepSeek ayudan a los estudiantes al proporcionar retroalimentación en tiempo real, fomentar la

revisión y la introspección, y mejorar la forma de las oraciones. La IA puede ayudar con el desarrollo de la escritura al hacer que las tareas de redacción sean más accesibles y menos intimidantes, particularmente para los estudiantes de ILE.

Las herramientas de IA son útiles para brindar retroalimentación inmediata y personalizada, lo cual resulta de mucho beneficio para los estudiantes ILE, según afirman Polakova & Ivenz, (2024). DeepSeek ayuda a los estudiantes a desarrollar mejores hábitos de redacción al estructurar sus ideas, perfeccionar su lenguaje y producir composiciones que sean coherentes y estén bien organizadas. Según Kotsis (2025), DeepSeek fomenta una mayor participación que la IA convencional al promover el aprendizaje activo a través de módulos interactivos, el dominio de instrumentos de escritura y habilidades mentales.

4. Marco teórico

Este estudio se basa en la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1978), que afirma que el desarrollo cognitivo (incluyendo el pensamiento crítico) que se produce a través de la interacción social es facilitado por herramientas y artefactos culturales. Dentro del ámbito de la escritura académica, los estudiantes cultivan el pensamiento crítico no en soledad, sino a través de la interacción con textos, compañeros, tutores y recursos tecnológicos. Este paradigma explica la aparición de estructuras de apoyo, mentoría y aprendizaje colaborativo como mecanismos esenciales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

El presente estudio también utiliza la teoría metacognitiva (Flavell, 1979), que sostiene que la conciencia y la regulación de los propios procesos cognitivos son cruciales para un aprendizaje efectivo. Este estudio identifica mecanismos de autogestión, incluyendo el establecimiento de plazos, la formación de hábitos en la escritura y la revisión bibliográfica, que demuestran la participación metacognitiva de los estudiantes al supervisar sus procesos de pensamiento crítico durante la redacción de la tesis.

Estas dos perspectivas teóricas ofrecen puntos de vista distintos para comprender tanto los aspectos sociales como cognitivos del desarrollo del pensamiento crítico en la escritura académica.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

1. Diseño de investigación

Esta investigación empleó un enfoque de estudio de caso como su diseño de investigación para comprender los factores que obstaculizan el desarrollo del pensamiento crítico en la redacción de los estudiantes de ILE, así como sus estrategias para superar los desafíos en este ámbito.

También se utiliza un método de investigación cualitativa para investigar y comprender un fenómeno social o un problema humano a través de los puntos de vista y las experiencias de los participantes en sus entornos naturales (Creswell, 2014). Los componentes cualitativos incluyen reflexiones escritas de los estudiantes, entrevistas semiestructuradas y respuestas a encuestas para obtener información detallada sobre su interacción con la retroalimentación generada por IA.

2. Participantes

Los investigadores reclutaron a los participantes mediante una técnica de muestreo intencional. Estudiantes de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Mandalay, con especialización en inglés, participaron en el estudio durante un semestre. Estos individuos cumplían con los siguientes requisitos establecidos por los investigadores: eran estudiantes universitarios de ILE activos, estaban trabajando en su tesis y habían asistido a una sesión sobre redacción de propuestas de investigación. Los participantes también aceptaron formar parte del estudio.

Como es habitual en la investigación cualitativa, los investigadores garantizaron además la confidencialidad al informar a los

participantes que toda la información que enviaran sería reemplazada por códigos o nombres anónimos.

Los participantes en el estudio fueron estudiantes de ILE inscritos en programas de escritura académica en una institución de tamaño mediano. La muestra consta de 50 estudiantes de pregrado, de entre 18 y 25 años, de una variedad de campos académicos, siendo la enseñanza del idioma inglés y la lingüística aplicada las especialidades más comunes.

Tanto el próximo estudio como el papel de DeepSeek como catalizador del pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades de redacción eran desconocidos para los participantes. Como resultado, cuando comenzaron a participar en la escritura académicamente, desconocían su entorno de estudio.

3. Instrumentos de investigación

Las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios sirvieron como herramientas de recolección de datos. Cada entrevista con un participante individual duró aproximadamente 20 minutos y fue diseñada para profundizar en los comentarios y experiencias de los participantes con DeepSeek. Se realizaron preguntas abiertas sobre las experiencias de escritura y pensamiento crítico en relación con DeepSeek en términos de efectividad, desventajas y formas de superar los desafíos.

ANÁLISIS DE DATOS

Se formularon una serie de preguntas abiertas a cincuenta participantes y se entrevistó a cinco de ellos sobre su experiencia con DeepSeek para la escritura y el pensamiento crítico. Las respuestas muestran que las personas tienen opiniones encontradas sobre la tecnología, desde la satisfacción por su buen funcionamiento hasta la preocupación por confiar demasiado en ella y perder la creatividad y el pensamiento independiente. El análisis temático se realizó de acuerdo con el marco de seis pasos

de Braun & Clarke (2006): familiarización, codificación, desarrollo de temas, revisión, definición y presentación de informes.

1. Apoyo académico y de escritura

Muchos encuestados enfatizaron que la IA DeepSeek sirve como un valioso apoyo académico que mejora el proceso de escritura, ayuda en la generación de ideas, la estructuración de ensayos, la mejora de la coherencia y a proporcionar una precisión lingüística. Se puede observar que las respuestas ilustrativas son las siguientes:

- "Me ayuda en mi escritura de investigación".
- "La uso al buscar textos difíciles".
- "Ayuda con la gramática, el vocabulario y la organización de las oraciones".

"Hace que la escritura sea más coherente y lógica".

Consecuentemente, como herramienta de apoyo, la IA DeepSeek ayuda a los estudiantes a aprender, proporcionando orientación y ejemplos. Actúa como una extensión del apoyo cognitivo en lugar de un reemplazo del pensamiento humano. Para los estudiantes de inglés no nativos, sus funciones de generación de lenguaje e ideas son particularmente apreciadas.

2. Eficiencia y accesibilidad en el aprendizaje

Un número significativo de participantes valoró la IA DeepSeek por hacer que la escritura sea más rápida y fácil, reduciendo la carga cognitiva asociada con la redacción y la edición. Muchos encuestados lo interpretaron de las siguientes maneras:

- "Usar la IA es muy práctico".
- "Ahorra tiempo en la redacción académica".

- "La uso para correcciones rápidas y generación de ideas".

En términos de interpretación, las respuestas enfatizan un incentivo práctico que permite a los estudiantes usar herramientas de IA para completar las tareas con mayor rapidez y menos esfuerzo. La IA DeepSeek es vista como una herramienta de eficiencia productiva que complementa los estilos de vida de los estudiantes de hoy, caracterizados por la multitarea y con plazos de entrega ajustados.

3. Dependencia excesiva y pereza cognitiva

Algunas de las principales preocupaciones fueron que una dependencia excesiva de la IA DeepSeek podría resultar en una disminución del pensamiento crítico y la creatividad literaria. Muchos participantes respondieron lo siguiente:

- "La mayoría de los estudiantes no pueden usar sus cerebros".
- "No quiero pensar por mí mismo".
- "Puede hacer que los estudiantes dependan demasiado de la IA, reduciendo su creatividad".
- "Se pierde la autenticidad de tus propios pensamientos".

Como resultado, aunque la IA DeepSeek puede asistir, su consumo excesivo podría obstaculizar el crecimiento de las habilidades de escritura independiente. En lugar de participar en una reflexión o corrección profunda, los estudiantes corren el riesgo de convertirse en consumidores pasivos de información que dependen de los resultados de las máquinas. Este tema ilustra el creciente desafío ético y pedagógico en el aprendizaje asistido por IA: equilibrar el apoyo con la autonomía.

4. Impacto en el pensamiento crítico y la creatividad

Respecto a si DeepSeek fortalece o debilita el pensamiento crítico, los participantes tuvieron puntos de vista diversos. Mientras que

algunos argumentan que desalienta la introspección, otros piensan que fomenta la curiosidad y el análisis. Las siguientes respuestas expresan las opiniones de los participantes:

- "DeepSeek promueve un análisis y una comprensión más profunda".
- "Despierta la curiosidad para investigar más".
- "Limita la creatividad personal".
- "Los estudiantes piensan de forma menos crítica cuando usan la IA en exceso".

Este tema pone de manifiesto la disparidad entre IA y pensamiento crítico. La IA puede ayudar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades analíticas al exponerlos a diversos puntos de vista, pero si confían demasiado en ella, podría obstaculizar su capacidad de pensar de forma independiente. Los resultados apuntan hacia un beneficio condicional: el pensamiento crítico solo mejora cuando la IA se utiliza de manera intencional en lugar de como un reemplazo autónomo.

5. Uso responsable y equilibrado de la IA

Varios encuestados sugirieron métodos para mitigar la dependencia excesiva y promover un uso equilibrado, incluyendo el establecimiento de límites de uso, la combinación de la retroalimentación de la IA con el juicio personal y el fomento de la auto revisión. Las sugerencias se declaran a través de las siguientes respuestas:

- "Escribe por ti mismo primero, luego verifica con DeepSeek".
- "Usar sabiamente y aprender de las estructuras de las oraciones".

- "Establecer límites en el uso de la IA, practicar la escritura independiente".

- "Algunas opciones deberían dejarse para el pensamiento propio".

La alfabetización digital y el uso ético de la IA se reflejan en este tema. Los estudiantes comprenden el valor de ejercer el autocontrol y utilizar las herramientas de IA con conciencia. Las recomendaciones son coherentes con la idea de la conciencia cognitiva, en la que los estudiantes evalúan cuándo y cómo confiar adecuadamente en el apoyo de la IA.

En conclusión, de acuerdo con el análisis temático, los estudiantes escritores perciben la IA DeepSeek tanto como un facilitador como un posible impedimento para sus capacidades de redacción y pensamiento. Aunque los estudiantes aceptan su función como una ayuda de aprendizaje digital, siguen siendo conscientes de los peligros de la dependencia y la pérdida de la integridad cognitiva.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

Esta sección presenta los hallazgos y la discusión de los resultados en alineación con las preguntas de investigación del estudio, que buscan explorar cómo los estudiantes de primer año de ILE pueden evitar la dependencia excesiva de la IA DeepSeek y mantener la competencia en la escritura y el pensamiento crítico. El análisis revela que, aunque la IA DeepSeek ofrece un apoyo sustancial en la escritura y el aprendizaje de idiomas, su uso no regulado puede socavar la participación cognitiva independiente, la creatividad y la autenticidad en el trabajo académico.

En consistencia con el fundamento teórico del estudio en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y la teoría metacognitiva (Flavell, 1979), los hallazgos resaltan que el aprendizaje se optimiza cuando los estudiantes regulan activamente su interacción con las herramientas tecnológicas. Surgieron tres temas interrelacionados

como estrategias clave para superar las implicaciones negativas del uso de la IA: el establecimiento de límites de uso, la integración de la IA DeepSeek con el juicio personal y la auto revisión del contenido generado por IA. Estos temas se discuten en relación tanto con las experiencias de los participantes como con los hallazgos de investigaciones previas.

1. Establecimiento de límites de uso de la IA DeepSeek

a. Uso de la IA estructurado y guiado pedagógicamente

Los resultados indican que establecer límites claros para el uso de la IA es esencial para prevenir la dependencia excesiva entre los estudiantes de ILE. Los participantes sugirieron consistentemente que la IA debería usarse de manera selectiva —particularmente después de una redacción independiente— en lugar de como una herramienta principal para generar contenido. Esto refleja un enfoque pedagógico en el que la IA sirve como apoyo complementario en lugar de un sustituto de la cognición del estudiante.

Este hallazgo respalda investigaciones previas que enfatizan la importancia de una integración estructurada de la IA en la educación. Por ejemplo, Marzuki et al. (2023) argumentan que, sin pautas didácticas claras, las herramientas de IA pueden disminuir inadvertidamente la participación de los estudiantes en el proceso de escritura. De manera similar, la investigación sobre el desarrollo de habilidades de escritura académica resalta que la práctica continua y el esfuerzo independiente son críticos para la adquisición del lenguaje (Bora, 2023; Riadil et al., 2023).

Desde una perspectiva sociocultural, la IA puede entenderse como una herramienta mediadora que apoya el aprendizaje; sin embargo, su eficacia depende de cómo se regule dentro de los contextos educativos (Vygotsky, 1978). Por lo tanto, establecer los

límites de uso estructurados garantiza que la IA mejore, en lugar de reemplazar, el proceso de aprendizaje.

b. Preservación del compromiso cognitivo y el pensamiento crítico

Una preocupación clave identificada en los hallazgos es el riesgo de desvinculación cognitiva resultante del uso excesivo de la IA. Los participantes expresaron que la dependencia excesiva de la IA reduce su motivación para pensar de forma independiente, lo que conduce a una disminución del pensamiento crítico y la creatividad. Esto se alinea con la idea de que la escritura no es solo una actividad lingüística, sino también un proceso cognitivo que fomenta el pensamiento analítico (Klein, 2004).

Los hallazgos también concuerdan con la teoría metacognitiva que enfatiza la importancia de la autorregulación en el aprendizaje (Flavell, 1979). Cuando los estudiantes imponen límites a su uso de la IA, es más probable que participen en el pensamiento reflexivo y la resolución de problemas. En contraste, el uso irrestricto de la IA puede resultar en lo que puede describirse como una externalización cognitiva, donde los estudiantes delegan procesos de pensamiento esenciales a la tecnología. Por lo tanto, el establecimiento de límites de uso funciona como un mecanismo para sostener el compromiso intelectual y asegurar que los estudiantes participen activamente en la construcción del conocimiento.

c. Mantenimiento de la integridad académica y el uso ético de la IA

El tema de la integridad académica surgió como una preocupación significativa en relación con el uso de la IA. Los participantes reconocieron que la dependencia excesiva en el contenido generado por IA puede comprometer la originalidad y la autenticidad en su escritura. Esto plantea consideraciones éticas importantes con respecto a la autoría y el uso responsable de la IA en contextos académicos.

Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que resaltan el potencial de que el mal uso de la IA resulte en deshonestidad académica si los resultados se presentan como trabajo original (Marzuki et al., 2023). Además, el uso creciente de herramientas de IA en la educación superior requiere el desarrollo de directrices éticas que promuevan la transparencia y la rendición de cuentas. Por lo tanto, el establecimiento de límites de uso no es solo una estrategia pedagógica, sino también un imperativo ético que asegura la integridad del trabajo académico y fomenta una alfabetización responsable en IA entre los estudiantes.

2. La fusión de la IA DeepSeek con el juicio personal

a. La IA como inteligencia aumentada en el aprendizaje

Los resultados demuestran que el uso más efectivo de la IA DeepSeek ocurre cuando se combina con el criterio personal de los estudiantes. Los participantes destacaron la importancia de generar sus propias ideas antes de usar la IA para obtener retroalimentación y perfeccionamiento. Esto refleja una comprensión de la IA como una herramienta aumentativa que apoya, en lugar de reemplazar, la cognición humana.

Esto concuerda con el concepto de inteligencia aumentada, que posiciona a la IA como un socio colaborativo en el proceso de aprendizaje. La investigación indica que la IA mejora el rendimiento cuando se utiliza para complementar la toma de decisiones humana en lugar de sustituirla. En el contexto del aprendizaje de ILE, este enfoque permite a los estudiantes mantener la propiedad de sus ideas mientras se benefician de la retroalimentación asistida por IA.

b. Mejora de las habilidades de pensamiento de orden superior

Los hallazgos revelan una relación compleja entre el uso de la IA y el pensamiento crítico. Mientras que algunos participantes informaron

que la IA estimula la curiosidad y proporciona nuevas perspectivas, otros señalaron que puede reducir el análisis independiente si se usa de forma pasiva. Esto sugiere que el impacto de la IA en el pensamiento crítico depende de la naturaleza del compromiso del usuario.

Esta observación se alinea con la taxonomía de Bloom (1956), que identifica el análisis, la síntesis y la evaluación como habilidades cognitivas de orden superior. Cuando los estudiantes interactúan activamente con los resultados de la IA —cuestionándolos, comparándolos y revisándolos— es más probable que desarrollen estas habilidades. Por el contrario, la dependencia pasiva en la IA puede limitar las oportunidades de crecimiento cognitivo. Estudios previos también respaldan este resultado, indicando que el compromiso interactivo e iterativo con las herramientas de IA mejora tanto la calidad de la escritura como el pensamiento crítico (Polakova & Ivenz, 2024). Por lo tanto, la fusión de la IA con el juicio personal transforma a la IA en un andamiaje cognitivo que apoya un aprendizaje más profundo.

c. Desarrollo de la alfabetización en IA y calibración de la confianza

Un aspecto importante de la interacción humano-IA resaltado en este estudio es la necesidad de una confianza calibrada. Los participantes demostraron ser conscientes de que los resultados de la IA no siempre son precisos y requieren verificación. Esto refleja el desarrollo de la alfabetización en IA, que implica comprender tanto las capacidades como las limitaciones de los sistemas de IA.

Este resultado es respaldado por investigaciones sobre el sesgo de automatización, que sugieren que los usuarios pueden confiar excesivamente en los sistemas automatizados sin una evaluación crítica (Parasuraman & Riley, 1997). El uso efectivo de la IA requiere un equilibrio entre la confianza y el escepticismo, asegurando que los alumnos sigan siendo participantes activos en el proceso de toma de decisiones. Por lo tanto, integrar la IA con el juicio personal no solo mejora los resultados del aprendizaje, sino que también

fomenta habilidades críticas de alfabetización digital que son esenciales en la educación actual.

3. Auto revisión del contenido de la IA DeepSeek

a. Fortalecimiento de la conciencia metacognitiva a través de la revisión

La auto revisión surgió como una estrategia fundamental para mejorar tanto la redacción como el pensamiento crítico. Los participantes enfatizaron la importancia de revisar y modificar el contenido creado por IA, en lugar de aceptarlo sin crítica. Este proceso fomenta la reflexión, la evaluación y el autocontrol, componentes clave del aprendizaje metacognitivo. Este resultado coincide con la teoría de Flavell (1979), que subraya el papel de la conciencia metacognitiva en el aprendizaje efectivo. Al participar en la auto revisión, los estudiantes se vuelven más conscientes de sus procesos de escritura y desarrollan un mayor control sobre su aprendizaje.

b. Mejora de la calidad de la escritura a través de la retroalimentación iterativa

Los resultados indican que la IA DeepSeek proporciona retroalimentación valiosa sobre gramática, vocabulario y organización, lo que puede mejorar la calidad de la redacción cuando se usa de manera efectiva. Sin embargo, los beneficios de la retroalimentación de la IA dependen del compromiso activo de los estudiantes en el proceso de revisión.

Esto concuerda con investigaciones previas que demuestran que la retroalimentación asistida por IA mejora la redacción de los estudiantes de ILE cuando se combina con la participación humana (Polakova & Ivenz, 2024). El proceso iterativo de redacción, revisión y corrección refleja la pedagogía de la escritura establecida y apoya el desarrollo de la competencia lingüística. Por lo tanto, la auto revisión representa un enfoque de aprendizaje híbrido, donde la

retroalimentación generada por IA se integra con la evaluación humana para producir una redacción académica de mayor calidad.

c. Abordar las limitaciones de la retroalimentación generada por IA

A pesar de sus ventajas, la retroalimentación generada por IA no está exenta de limitaciones. Los participantes reconocieron que los resultados de la IA pueden contener imprecisiones o carecer de adecuación contextual. Sin embargo, sin una evaluación crítica, los estudiantes corren el riesgo de reforzar errores o producir trabajos poco auténticos. Este hallazgo coincide con la literatura existente que destaca las limitaciones de la autocorrección de la IA y la necesidad de la supervisión humana. Por lo tanto, si bien la IA puede facilitar el proceso de revisión, la responsabilidad final de garantizar la precisión y la coherencia debe recaer en el estudiante.

4. Resumen de la sección

En resumen, esta sección ha demostrado que los desafíos asociados con la IA DeepSeek pueden abordarse eficazmente a través de un enfoque equilibrado y responsable. La integración de los límites de uso, criterio humano y la auto revisión crea un marco que preserva la integridad académica, promueve el pensamiento crítico y mejora la competencia en la escritura. Estos resultados contribuyen al creciente cuerpo de literatura sobre la IA en la educación al enfatizar la importancia de una integración de la IA centrada en el ser humano, donde la tecnología apoya —en lugar de reemplazar— los procesos de aprendizaje.

LIMITACIONES Y DIRECCIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Estos resultados presentan algunas limitaciones. El estudio cubrió un semestre para permitir que los participantes interactuaran con la IA DeepSeek tras su inscripción antes de que pudieran formar parte del estudio. También se limitó a una sola universidad.

Por lo tanto, futuras investigaciones deberían centrarse en un estudio longitudinal para examinar con certeza los resultados del estudio, replicándolo en contextos con diferentes entornos culturales y educativos con el fin de determinar la posibilidad de desarrollar un pensamiento independiente a pesar del acceso a la IA DeepSeek.

CONCLUSIÓN

El estudio se propuso encontrar formas de superar las debilidades de la IA DeepSeek en la escritura, el pensamiento crítico y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los estudiantes de primer año de universidad.

El análisis de los beneficios y desafíos que conlleva el uso de la IA DeepSeek, según las opiniones y perspectivas de los participantes, coincide con otros hallazgos de investigación sobre el mismo tema. Sin embargo, este estudio se centró en cómo superar los desafíos, aunque no pudo evitar recabar las opiniones de los participantes sobre los beneficios y desafíos de la IA.

Por lo tanto, la principal conclusión del estudio es que el uso responsable y equilibrado de la IA DeepSeek tiene un potencial inmenso para eliminar los desafíos que eclipsan los méritos de la IA DeepSeek. El uso responsable puede resumirse a través de los métodos sugeridos por los participantes, tales como establecer límites de uso, combinar la retroalimentación de la IA DeepSeek con el juicio personal y fomentar la auto evaluación.

REFERENCIAS

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

Albert, R. and J. Radsma. (2002). Relationships Among Bilingualism, Critical Thinking Ability, and Critical Thinking Disposition. *Journal of of Professional Nursing, 18*(4), 220–229. doi:https://doi.org/10.1053/jpnu.

Arisoy, B. and B. Aybek. (2021). The Effects of Subject- Based Critical Thinking Education in Mathematics on students' Critical Thinking Skills and Virtues. *Eurasian Journal of Educational Research*, 99-120. doi: https://doi.org/10.14689/ejer.2021.92.6

Bloom, B. S. (1956). *A taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*. McKay.

Board, C. (2024). Faculty express concern that student AI use undermines critical thinking and original writing. doi:https://newsroom.collegeboard.org

Bora, P. (2023). Importance of Writing Skill to Develop Students' Communication Skil. *Nucl. Phys., 13*(1), 104–116.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. edition, Ed.) Sage.

Dawes, R. (1988). *Rational choice in an uncertain world*. Harcourt Brace.

DfEE. (1999). *National curriculum for medern foreign langauages: key stages 3-4*. DfEE and QCA.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Kahane, H. (1997). *Logic and contemporary rhetoric. Belmont.* Wadsworth.

Klein, P. D. (2004). Constructing scientific explanations through writing. *Instr. Sci., 32*(3), 191–231. doi:https://doi.org/10.1023/B:TRUC.0000024189.74263.bd

Kotsis, K. T. (2025). ChatGPT and DeepSeek Evaluate One Another for Science Education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 3*(1). https://doi.org/10.59652/jetm.v3i1.439

Lin, L. H. F., & Morrison, B. (2021). Challenges in academic writing: Perspectives of engineering faculty and L2 postgraduate research students. *English for Specific Purposes, 63*, 59–70. doi: https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.03.004

Lin, M. and Mackay, C. (2004). *Thinking through modern foreign languages.* Chris Kingston.

Liu, G. X., and Y. L. Wang. (2024). Modelling EFL Teachers' Intention to Integrate Informal Digital Learning of English (IDLE) Into the Classroom Using the Theory of Planned Behavior. *System 120: 103193*. doi:https://doi.org/10.1016/j. system.2023.103193.

Marzuki, M., Widiati, U., Rusdin, D., Darwin, D., & Indrawati, I. (2023). The impact of AI writing tools on the content and organization of students' writing: EFL teachers' perspective. *Cogent Education, 10*(2). doi: https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2236469

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, Problem Solving, Cognition*. W.H. Freeman.

McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on artificial intelligence. *AI Magazine, 27*(4), 12–14. doi: https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904

MIT Sloan School of Management. (2023). *Humans and AI: Do they work better together or alone?* doi:https://mitsloan.mit.edu

Monash University. (2022). *What is Critical Thinking?* Retrieved from Available online: https://www.monash.edu/student-academic-sunhance-your-thinking/critical-thinking/what-is-critical-thinking (accessed on 17 March 2024).

Rivard, L. P. (1994). A review of writing to learn in science: implications for practice and research. *J. Res. Sci Teach, 31*(9), 969–983. doi:https://doi.org/10.1002/tea.3660310910

Parasuraman, R., & Riley, V. (1997). Humans and automation: Use, misuse, disuse, and abuse. *Human Factors, 39(2), 230–253, 39*(2), 230–253. doi: https://doi.org/10.1518/001872097778543886

Paul, R. E. (1989). *Critical Thinking Handbook. Foundation for Critical Thinking*. Sonoma State University. Center for Critical Thinking and Moral Critique

Pennycook, A. (1994). The Cultural Politics of English as an International Language. Teacher Talking to Teacher. *Harlow, Essex, UK: Longman, 3* (3), 21-23.

Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education, 11*(1). doi:https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101

Polakova, P., & Ivenz, P. (2024). The impact of ChatGPT feedback on the development of EFL students' writing skills. *Cogent Education, , 11*(1). doi:https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101

Qu, X., et al. (2024). Evolving LLMs' self-refinement capability via iterative preference optimization. arXiv Preprint. doi: https://arxiv.org

Quitadamo I. J., & Kurtz M. J. (2007). Learning to improve: using writing to increase critical thinking performance in general education biology. *CBE Life Sci Educ. Summer, 6*(2), 140-154.

Rabinowitz, M. (Editor). (1993). *Cognitive Science Foundations of Instruction.* Erlbaum.

Riadil, I. G., Rahman, A. N. I., & Chonpracha, P. (2023). Investigating Efl Learners' Difficulties and Strategies in Academic Writing Skill: a Qualitative Study. *ELP (Journal of English Language Pedagogy), 8*(1), 66–76. doi:https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2410101

Riphasa, M. S. (2024). Exploring Students' Challenges in Academic Writing at Department of English Education Uin Suska Riau. In *Uin Suska Riau, 15*(1).

Sallam, M., et al. (2025). DeepSeek: Is it the end of generative AI monopoly or the mark of the impending doomsday? *Mesopotamian Journal of Big Data*, 26-34. doi: https://doi.org/10.58496/MJBD/2025/002

Shen, L. (2016). Critical Thinking Instruction in English Reading Situation. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Social Development (ICESD 2016), edited by T. Hee and J. Liu,*

262–264. Zhengzhou, China. doi: https:// doi. org/ 10. 25236/ icesd. 2016. 065.

Shyamala K.C, S. H. M. I. (2021). Improvement of cognitive ability of English language learners through writing skills. *Psychology and Education Journal, 58*(1), 5457–5472. doi: https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.1859

Sutoyo, S., R. Agustini, and A. Fikriyati. (2023). Online Critical Thinking Cycle Model to Improve Pre- Service Science Teachers' Critical Thinking Dispositions and Critical Thinking Skills. *Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi, 13*(2), 173–181. doi: https:// doi. org/ 10. 47750/ pegeg og. 13. 02. 21

Tran, H. (1997). Becoming a writer. Paper presented at the 31st Annual Teachers of English to Speakers of Other Languages Convention, Orlando, FL.

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

Zhang, Y., et al. (2025). Can LLMs Correct Themselves? A Benchmark of Self-Correction In *LLMs. arXiv:2510.16062* (cs). https://doi.org/10.48550/arXiv.2510.16062

Zhao, X. (2022). Leveraging artificial intelligence (AI) technology for English writing: Introducing Wordtune as a digital writing assistant for EFL writers. *RELC Journal*. https://doi.org/10.1177/00336882221094089

UPED

UNIVERSIDAD **PEDAGÓGICA** DE EL SALVADOR

DR. LUIS ALONSO APARICIO

ILUMINA Y LIBERA

ISBN: 978-99983-65-76-6