

TIPOGRAFÍA

TÍTULO

AvantGarde Bk BT-Demi - 13 pt

SUBTÍTULO

AvantGarde Bk BT- Book - 13 pt

CUERPO DE TEXTO

Adobe Garaminond Pro - 12 pt

TAMAÑO DE LA REVISTA:

an: 21.59 cm x al: 27.94 cm

71 páginas

Impreso en El Salvador

Diálogos

Revista de Educación

Año 18, N°33

Julio - diciembre 2026

ISSN 1996-1642

e-ISSN 2958-9754

ISNI 0000-0000-8755-6191

Indexada en:



Visualizada en:



UNIVERSIDAD
DON BOSCO



EDITORIAL
UNIVERSIDAD
DON BOSCO

Créditos

Autoridades Académicas

Rector

Dr. Mario Rafael Olmos Argueta,
Universidad Don Bosco.

Vicerrector Académico

Dr. José Humberto Flores, Universidad
Don Bosco.

Decano de la Facultad de Ciencias y Humanidades

Dr. Milton Ascencio Velásquez,
Universidad Don Bosco.

Comité Científico

- Dr. Enrique Sánchez Rivas,
Universidad de Málaga, España.
- Dr. Óscar Rafael Boude,
Universidad de La Sabana,
Colombia.
- Dr. Alejandro Cruzata Martínez,
Universidad San Ignacio de Loyola,
Perú.
- Dr. Antonio Canchola, Tecnológico
de Monterrey, México.
- Dr. Andrés Chiappe Laverde,
Universidad de La Sabana,
Colombia.
- Dra. Carla Morán Huanay,
Universidad San Ignacio de Loyola,
Perú.
- Dra. Cristina Hennig, Universidad
de La Salle, Colombia.

Consejo Editorial

Director/Editor

Dr. Eduardo Menjívar Valencia,
Universidad Don Bosco, El Salvador.

Consejo Nacional

- Dra. Mónica Margarita Lazo,
Universidad Don Bosco.
- Dra. Lorena Beatriz Pérez,
Universidad Don Bosco.
- Dr. Nelson Martínez Reyes,
Universidad Don Bosco.
- Dra. Karina Guardado, Universidad
de El Salvador.
- Dra. Janett Juvera Ávalos,
Universidad Autónoma de
Querétaro, México.
- Dr. Eduardo Atencio Bravo, BIU
University, EEUU.
- Dra. Ana Elvira Castañeda
Cantillo, Universidad Santo Tomás,
Colombia.
- Dra. Ximena Castaño, profesional
independiente, Colombia.
- Dr. Ronald Gutiérrez, Robotic
People, Colombia.
- Dra. Isabel Jiménez Becerra,
Universidad de La Salle, Colombia.
- Dr. Pablo Valdivia, Universidad de
Groningen, Países Bajos.
- Dr. Juan José Victoria, Universidad
de Granada, España

- Dra. Blanca Berral, Universidad de Granada, España
- Dr. José Antonio Martínez, Universidad de Granada, España.
- Dr. Julio Ruiz Palmero, Universidad Internacional de Andalucía, España.
- Dra. Inmaculada Aznar Díaz, Universidad de Granada, España.
- Dra. Pilar Cáceres Reche, Universidad de Granada, España.
- Dr. Melchor Gómez García, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Dr. Guillermi Antúnez Sánchez, Universidad de Granma, Cuba.
- Dra. Claudia Cintya Peña Estrada, Universidad Autónoma de Querétaro.
- José Sánchez Rodríguez, Universidad de Málaga, España.
- Dra. Minerva Cruz Loyo, Instituto de Estudios Superior del Istmo de Tehuantepec, México.
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga, España.



Equipo de Apoyo

Director de Editorial

Dr. Nelson López

Director de Biblioteca

Ing. Hermes Blanco

Responsable de Recursos Electrónicos de Biblioteca

Ligia Flores

Edición

Dr. Eduardo Menjívar Valencia

Dirección de Diseño

Mg. Yaneth Medrano

Maquetación

Lic. Guadalupe Salinas

Corrección de estilo y procesos editoriales

Editorial Universidad Don Bosco

Informática

- Mg. Felipe Acosta Coto
- Ing. Alexis Fernando Cruz Cuadra
- Téc. Jorge Bonilla

Diá-logos, la Revista de Educación de la Universidad Don Bosco de El Salvador, tiene como propósito aportar y compartir con la comunidad educativa nacional e internacional sus reflexiones, experiencias y resultados de investigaciones en el área educativa. Diá-logos aborda diferentes temáticas educativas, entre ellas pedagogía, currículo, evaluación, tecnología, políticas y gestión educativa. Diá-logos tiene como destinatarios a los educadores de todo nivel, funcionarios públicos del área de educación, investigadores del área de educación, formadores de maestros y estudiantes en formación docente.

Diá-logos es una publicación semestral de la Universidad Don Bosco bajo la dirección de su Editorial y editada a través del Decanato de Educación a Distancia. La primera publicación del año cubre el periodo del 1 de enero al 30 de junio y la segunda publicación cubre el periodo de 1 de julio al 31 de diciembre.

Los artículos publicados en este número pueden ser reproducidos libremente cuando se haga con fines académicos, siempre que se cite la fuente. La reproducción en revistas u otros medios o cuando se haga con fines comerciales, sea esta total o parcial y por cualquier medio mecánico o electrónico, deberá ser solicitada por escrito y autorizada también por escrito, por la Editorial Universidad Don Bosco o por el autor.

Para envíos de manuscritos, comunicarse con:

Editorial Universidad Don Bosco
Dr. Eduardo Menjívar Valencia
Correos: eduardo.menjivar@udb.edu.sv,
dialogos@udb.edu.sv
Teléfono: (503) 2251-8248 ext. 1743

Editorial 5

Comunicar para aprender en la era digital: Una reflexión sobre la comunicación verbal y no verbal en los ambientes virtuales de aprendizaje

Learning Through Communication in the Digital Age: Reflecting on Verbal and Nonverbal Communication in Virtual Learning Environments
Eduardo Menjivar Valencia

Artículo 1 11

Las prácticas de lectura y su relación con la competencia lectora de estudiantes normalistas

Reading Practices and Reading Proficiency among Student Teachers
Gabriela del Carmen Maciel Sánchez
Zilia Verónica Martínez Esquivel
Rafael Alejandro Zavala Carrillo

Artículo 2 25

Ética de la investigación *en/con* inteligencia artificial en educación

Research Ethics *in and with* Artificial Intelligence in Education
Juan Manuel Sarochar Riso

Artículo 3 45

IA en la formación docente universitaria: experiencia y resultados de una diplomatura semipresencial

AI in University Teacher Education: Experiences and Outcomes from a Blended-Learning Diploma Program
Domingo Walter Borba Franco
Paola Andrea Dellepiane

Artículo 4 57

Educación inclusiva en la escritura del español en tercero de primaria de Colombia

Inclusive Education and Spanish Writing Skills among Third-Grade Elementary Students in Colombia
Michael Steven Camelo Gómez

Editorial

Editorial

Comunicar para aprender en la era digital: Una reflexión sobre la comunicación verbal y no verbal en los ambientes virtuales de aprendizaje

Learning Through Communication in the Digital Age:
Reflecting on Verbal and Nonverbal Communication
in Virtual Learning Environments

DOI: <https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.578>

<https://hdl.handle.net/11715/2916>

Toda experiencia educativa es un proceso comunicativo. Antes de que un estudiante interactúe con un material didáctico (hipertextual o hipermedial), resuelva una actividad o participe en una evaluación, existe un proceso comunicativo que hace posible la construcción del aprendizaje. Esta afirmación, que parece evidente, adquiere un nuevo significado en un contexto donde la educación superior se desarrolla, cada vez con mayor frecuencia, en escenarios digitales mediados por plataformas tecnológicas, dispositivos móviles, videoconferencias y sistemas basados en inteligencia artificial.

Es paradójico que mientras la investigación en educación a distancia ha dedicado importantes esfuerzos al estudio de los modelos pedagógicos, las plataformas tecnológicas, el diseño instruccional y, más recientemente, la incorporación de la inteligencia artificial generativa, la comunicación que sostiene los procesos de enseñanza y aprendizaje continúa ocupando un lugar secundario en buena parte de la literatura científica. Esta situación resulta relevante reflexionarla debido a que todas las modalidades educativas (presencial, semipresencial o virtual) se fundamentan en procesos de interacción y comunicación entre personas que construyen conocimientos mediante el diálogo, la colaboración, reflexión crítica, la discusión, participación activa e interpretación de significados que favorecen la construcción social del aprendizaje y el fortalecimiento de comunidades académicas (Infante et al., 2023; Aguilar y Zambrano, 2022; Rodríguez-Hoyos y Álvarez, 2013; Bravo, 2021).

Desde sus orígenes, la educomunicación ha sostenido que educación y comunicación constituyen procesos inseparables. Freire (1970) comprendía el acto educativo como un diálogo permanente entre sujetos que transforman la realidad mediante la reflexión crítica. Kaplún (1998) amplió esta perspectiva al reconocer que aprender implica también comunicar, producir mensajes, escuchar y participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento. Posteriormente, Aparici y Silva (2012) señalaron que la interactividad solo adquiere sentido educativo cuando fortalece relaciones dialógicas que favorecen la participación y el aprendizaje compartido.

El acelerado desarrollo de los entornos virtuales obliga hoy a reflexionar sobre la importancia de la comunicación en los escenarios digitales. La pregunta ya no consiste únicamente en cómo incorporar tecnologías a la educación, sino en comprender cómo se transforman las formas de comunicación cuando la interacción ocurre a través de plataformas y ecosistemas virtuales de aprendizaje (Salgado y Hernández, 2025).

Hace una década, en el capítulo *Educomunicación en entornos digitales: una mirada desde la comunicación no verbal* de los autores Chiappe et al. (2016), plantearon una idea que mantiene vigencia: la comunicación no verbal no desaparece en los ambientes virtuales, simplemente encuentra nuevas formas de manifestarse. Lejos de desaparecer con la ausencia de la presencialidad física, evoluciona mediante recursos digitales que enriquecen, complementan y, en ocasiones, complejizan la interacción educativa.

Hoy esa afirmación adquiere un significado más completo. La consolidación de la educación en línea, el uso de videoconferencias, las redes sociales académicas y las plataformas colaborativas han configurado un nuevo ecosistema de comunicación donde la palabra escrita convive con imágenes, gestos, expresiones faciales, entonaciones, emojis, reacciones, avatares, mensajes de voz y múltiples recursos visuales que transmiten emociones, intenciones y actitudes. En otras palabras, la virtualidad no eliminó la comunicación no verbal, la transformó en un nuevo lenguaje digital (Viera, 2019; Pérez, 2009; Welson et al., 2025).

Este cambio de comunicación constituye, posiblemente, uno de los fenómenos menos explorados en la investigación sobre educación a distancia. Mientras numerosos estudios continúan evaluando la eficacia de las tecnologías educativas, todavía son escasas las investigaciones que analizan cómo los elementos verbales y no verbales influyen en la confianza, la motivación, la percepción de cercanía docente, el sentido de pertenencia y la construcción de comunidades de aprendizaje en los entornos virtuales.

La calidad de un ambiente virtual de aprendizaje no depende solamente de sus recursos tecnológicos ni de la organización de los materiales didácticos. Depende, en buena medida, de la calidad de las interacciones y comunicaciones que en esos espacios se producen. Una retroalimentación personalizada, un video donde el docente establece contacto visual con el grupo de estudiantes, empatía mediante el

lenguaje escrito o audiovisual, el reconocimiento oportuno del trabajo realizado o la capacidad para generar espacios de diálogo académico pueden tener un impacto mucho mayor que la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas (Pérez, 2009).

La comunicación verbal continúa siendo el principal medio para organizar el conocimiento, orientar el aprendizaje y desarrollar procesos argumentativos. A través de ella se formulan preguntas, se construyen explicaciones, se ofrecen orientaciones y se favorece el pensamiento crítico. No obstante, esta dimensión comunicativa convive con manifestaciones no verbales que enriquecen la experiencia educativa. El tono de la voz durante una videoconferencia, los silencios, las pausas, la expresión facial, la postura corporal, el ritmo de una explicación o la manera de estructurar visualmente un mensaje contribuyen a construir significados que difícilmente pueden explicarse únicamente desde el lenguaje escrito (Chiappe et al., 2016).

En los ambientes virtuales de aprendizaje estos elementos adquieren nuevas expresiones. Los tiempos de respuesta, la presencia constante del docente en la plataforma, las reacciones mediante íconos, el uso de recursos audiovisuales, la personalización de los espacios digitales o la manera de organizar una videoconferencia también comunican. Cada uno de estos componentes transmite cercanía, interés, disponibilidad, confianza y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Durante muchos años se asumió que la distancia física implicaba una inevitable disminución de la interacción y comunicación humana. Sin embargo, la experiencia en educación a distancia en los últimos años ha demostrado que es posible construir un diálogo académico cuando existe una comunicación intencionada, permanente y pedagógicamente significativa. La presencia del docente no depende únicamente de compartir un espacio físico, sino de la capacidad para acompañar, guiar, orientar y generar experiencias de aprendizaje donde los estudiantes se sientan parte de una comunidad académica.

La incorporación reciente de la inteligencia artificial generativa hace más pertinente esta discusión. Herramientas que producen textos, responden preguntas o generan recursos educativos transforman la manera en que docentes y estudiantes interactúan con la información. La IA puede facilitar procesos educativos; pero, difícilmente sustituirá la sensibilidad pedagógica que permite interpretar una duda implícita, reconocer el desánimo de un estudiante, adaptar una explicación según las necesidades del grupo o generar confianza mediante la comunicación. Precisamente por ello, fortalecer las competencias comunicativas de docentes y alumnos constituye una condición indispensable para aprovechar de manera adecuada las oportunidades que ofrecen las tecnologías de la información y conocimiento.

Desde esta perspectiva, la educomunicación continúa siendo un campo estratégico para comprender los desafíos de la educación contemporánea. No se limita al análisis de los medios ni al uso pedagógico de las tecnologías; propone comprender la educación como un proceso comunicativo, donde el aprendizaje emerge de la interacción, el diálogo, la colaboración y la construcción de significados.

Más que ofrecer respuestas definitivas, este editorial invita a formular preguntas como: ¿Qué competencias comunicativas requiere el docente para favorecer experiencias educativas más humanas en educación a distancia? ¿Cómo influyen los códigos no verbales digitales en la construcción del aprendizaje? ¿De qué manera la inteligencia artificial modifica las formas de interacción entre docentes y estudiantes? ¿Cómo fortalecer el sentido de comunidad en escenarios digitales?

Quizá el mayor desafío de la educación a distancia no consiste en desarrollar plataformas más sofisticadas. Tal vez el verdadero reto sea comprender que, incluso en los ecosistemas tecnológicos más avanzados, el aprendizaje continúa dependiendo de la capacidad humana para comunicarse, interpretar, dialogar y otorgar significado a las experiencias compartidas.

El número 33 de la revista *Diá-logos* se inscribe en esta línea de reflexión. Los artículos que integran este volumen analizan diferentes perspectivas relacionadas con prácticas de lectura, ética de la investigación con inteligencia artificial, formación docente, educación inclusiva, innovación y pedagogía, ofreciendo aportes que permiten entender los cambios que atraviesa la educación en el contexto actual.

En esta oportunidad, se presentan cuatro artículos que conforman el número 33 de la Revista *Diá-logos*.

El primer artículo es una investigación que se centra en analizar las percepciones y apreciaciones que las estudiantes normalistas tienen sobre su competencia lectora. Los autores se plantearon la pregunta: ¿Cómo perciben las y los estudiantes normalistas sus prácticas y hábitos lectores y de qué manera estos influyen en su propio desarrollo lector?

El segundo artículo es sobre la ética de la investigación en/con inteligencia artificial en educación. El autor propone un sistema de dimensiones éticas que puede ser de utilidad para guiar y dar sentido ético a los procesos de implementación de sistemas de IA en investigación educativa.

El tercer artículo presenta la experiencia de implementación de una diplomatura semipresencial en Inteligencia Artificial (IA) aplicada a la educación universitaria, desarrollada en 2025, y se evalúan sus resultados. Los autores establecen que existe un alto grado de satisfacción y aprendizaje, evidenciado en el descubrimiento de nuevas herramientas de IA, el reconocimiento de sus potencialidades y desafíos éticos, y una motivación generalizada por continuar la formación en este campo.

El cuarto artículo presenta como objetivo mapear la educación inclusiva, sus ausencias y tendencias, en evidencias académicas disponibles, desarrolladas en escuelas públicas y particulares de Colombia, en las cuales se promovió la escritura del español con estudiantes de tercer grado de primaria.

Referencias

- Aguilar, L., y Zambrano, L. (2022). Uso didáctico de las aulas virtuales en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y educación en tecnología*, (32). 112-122. <https://doi.org/10.24215/18509959.32.e12>
- Aparici, R., y Silva, M. (2012). *Pedagogía de la interactividad*. *Comunicar*, 19(38), 51-58. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-05>
- Bravo, Rufina. (2021). Comunicación efectiva a través de la Virtualidad en la Formación Universitaria. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2684>
- Chiappe, A., Rozo, H., Menjivar, E., Corchuelo, M., y Alarcón, M. (2016). Educomunicación en entornos digitales: una mirada desde la comunicación no verbal. En C. Parra (Ed.), *Doctorado en Educación: Temas y conceptos* (pp. 159-177). Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Infante, H., De la Cruz, R., Hu, G., y Huapaya-Capcha, Y. (2023). La comunicación en las aulas virtuales en la Universidad Tecnológica de Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1211-1220. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.585>
- Pérez, M. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1(1), <https://www.redalyc.org/pdf/688/68820815003.pdf>
- Rodríguez-Hoyos, C., y Álvarez Álvarez, J. (2013). Análisis didáctico de las aulas virtuales. Una investigación en un contexto de educación superior. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (44), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.44.323>
- Salgado, G., y Hernández, Y. (2025). Educomunicación y Aprendizaje en la Era Digital: Transformando los Entornos Virtuales de Educación. *Revista científica De Estudios Sociales*, 4(6), 159-174. <https://doi.org/10.62407/krwm8776>
- Viera, L. (2019). La comunicación y los ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Ciencias pedagógicas*, 11(1), 92-102. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/144>
- Welson, M., Alviar, R., Castañeda, I., y Rodríguez, M. (2025). La Educación en Línea como Nuevo Paradigma: Reto y Desafíos en el Siglo XXI. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 453-463. <https://doi.org/10.37843/rtd.v18i1.652>

Dr. Eduardo Menjívar Valencia
 Director/Editor
 San Salvador, 15 de julio de 2026

Día-Logos Artículo 1

Las prácticas de lectura y su relación con la competencia lectora de estudiantes normalistas

Reading Practices and Reading Proficiency among Student Teachers

<https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.565>
<https://hdl.handle.net/11715/2917>



Gabriela del Carmen Maciel Sánchez¹

Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Correo: gabrielamaciel@benmac.edu.mx,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9118-5252>



Zilia Verónica Martínez Esquivel²

Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Correo: ziliamartinez@benmac.edu.mx,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0804-3788>



Rafael Alejandro Zavala Carrillo³

Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"
Correo: rafaelzavala@benmac.edu.mx,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3607-7897>

Recibido: 18 de junio del 2026

Aceptado: 3 de julio del 2026

Para citar este artículo: Maciel, G., Martínez, Z., y Zavala, R. (2026). Las prácticas de lectura y su relación con la competencia lectora de estudiantes normalistas, *Diálogos*, (33), 11-23. <http://doi.org/10.61604/dl.v18i33.565>

¹Doctora en Gestión Educativa y Políticas Públicas por la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Docente investigadora en la Bicentenario y Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".

²Doctora en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa, México. Docente investigadora en la Bicentenario y Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".

³Doctor en Educación por la Universidad IEXPRO, México. Docente Investigador en la Bicentenario y Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho".



Nuestra revista publica bajo la Licencia
Creative Commons: Atribución-No
Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Introducción

La lectura y sus prácticas han sido una constante en el proceso educativo de cualquier estudiante. En el caso de la formación de profesores no es la excepción. Cada año ingresan estudiantes a las escuelas normales con hábitos y prácticas de lectura que salen a relucir una vez comenzadas las actividades escolares. Pese a que son estudiantes que obtuvieron el mejor puntaje en la Prueba Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, no siempre significa que tengan relaciones de lectura cotidianas. Contrario a ello, presentan una serie de deficiencias por la falta de lectura habitual.

Debido a lo anterior, es que surgió la inquietud de analizar las prácticas y hábitos lectores con los que las y los estudiantes normalistas cuentan. Para ello, se hizo una revisión acerca de la relación que 25 discentes de la licenciatura en Educación Preescolar valoran que tienen. Esta revisión se dio a partir de la contestación de una encuesta de 20 proposiciones que consistieron en que las estudiantes examinarán, desde su perspectiva, los hábitos y la relación que tienen con la lectura.

Este ejercicio indagatorio brinda información sobre cómo las educandas sitúan a la lectura en su formación académica, social y personal. Lo que permite entender cómo conciben su experiencia y hábitos de lectura, qué estrategias de lectura emplea, cómo valoran su lectura, de qué manera resuelven el desconocimiento sobre el vocabulario y los conceptos que el texto presenta. Asimismo, si identifican las habilidades lectoras que tienen.

Con base en lo anterior, se parte del supuesto de que las prácticas de lectura efectuadas por los discentes normalistas —formación académica, social y personal— configuran un entramado de experiencias lectoras que inciden de manera sustantiva en el desarrollo y fortalecimiento de su competencia lectora. En consecuencia, se considera que una mejor relación con la lectura posibilita niveles superiores de comprensión, interpretación y socialización crítica de los textos, elementos centrales de la competencia lectora. El presente estudio parte del objetivo de analizar las prácticas y hábitos lectores con los que las y los estudiantes normalistas perciben poseer, a partir de la pregunta ¿cómo perciben las y los estudiantes normalistas sus prácticas y hábitos lectores, y de qué manera estos influyen en su propio desarrollo lector?

Desarrollo

La competencia lectora y las prácticas de lectura están estrictamente relacionadas, pues entre más se lea mejores habilidades lectoras se van construyendo. Desde infantes se debe ir construyendo este hábito y relación con la lectura. En la actualidad se observa que es justamente en la relación constante donde se halla la limitación más importante. Para que la competencia lectora se fortalezca tiene que haber una relación con ella. Este vínculo implica un interés por leer y a su vez, este interés surge de la vinculación que el sujeto haya desarrollado con la lectura.

Leer se entiende como la acción de decodificar, así como comprender indistintamente un texto. No obstante, leer va más allá de esto. Es un acto consciente y consensuado que surge a partir de acciones que invitan a la realización de esta acción, es decir la lectura. Leer es una actividad donde se fomenta el diálogo con el texto. Esta interacción propicia una relación favorable cuando se practica de manera constante y habitual. Esta acción implica una variedad de percepciones y acciones mentales que, en algunas ocasiones, dan pie al conocimiento. De ahí la importancia de llevarla a cabo con frecuencia. “Leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable” (Barthes, 1994, p. 48).

Por otro lado, Ramírez (2009) menciona que leer es el verbo y la lectura es el sustantivo (p.163). Al ser un sustantivo, pone en movimiento una serie de elementos que acompañan a esta palabra, entre ellos, la comprensión, la interacción, la vinculación con el texto, los tipos de lectura, el desmenuzamiento del significado, la comunicación. Es decir, “la lectura es un proceso personal, complejo, variable y abierto. Cada ser humano hace una lectura distinta de un mismo texto” (Orozco y Pérez, 2021, p. 10).

Desde esta perspectiva, la lectura es una actividad humana que propicia la generación de saberes, experiencias, sensaciones, emociones, gustos, disgustos, entre otros. La ejecución del verbo leer tiene una gran variedad de formas y ahí también se encuentran sus riquezas. La lectura silenciosa, en voz alta, guiada, recreativa, por mencionar algunas. De igual forma, están los niveles de lectura que permiten dar cuenta del grado de apropiación, desde un ámbito cognitivo, del texto.

Como se puede observar, leer y lectura son palabras que evidentemente están vinculadas, pues ambas emanan de la relación que el individuo genera con el texto. El primero como acción consciente y la segunda como un fenómeno complejo que articula múltiples dimensiones y funciones. Por lo anterior, la práctica de leer resulta fundamental para fortalecer la relación entre lector y texto, así como para el favorecimiento de procesos de comprensión cada vez más profundos.

Esta práctica constante fomentará hábitos lectores idóneos para mejorar la competencia lectora. Esta última entendida como la habilidad de comprender un texto y, a partir de lo anterior, socializar lo aprehendido. Esta socialización implica una comprensión profunda del texto, misma que concede un análisis reflexivo y crítico. No obstante, este ejercicio, a su vez, involucra una serie de elementos, entre ellos, la conexión que el lector tiene con el texto, pues “la competencia lectora implica un proceso que parta del interés por los textos escritos y que conlleve a la reflexión de estos” (Acevedo, 2016, p.58).

La competencia lectora se vale de la comprensión, pues es el paso que complementa la acción de comprender. Cuando se es competente lector, la lectura trasciende del “yo” -agente cognitivo- al “nosotros” -colectivo de saberes- en un ejercicio exógeno, debido a que aquello que se comprende se resignifica al momento de reflexionar críticamente en la sumatoria lecturas y conocimientos anteriores. Por tanto, la competencia lectora conlleva una red de saberes en conexión directa con el texto o los textos entre sí.

Finalmente, las prácticas lectoras son los acercamientos constantes a la lectura. Entre más se lea, más elementos, saberes se involucran en la nueva lectura. “Se entenderá el concepto de práctica lectora como ‘un objeto de estudio que no se explica solamente por variables cognitivas, sino que se asocia con una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector” (González, 2010, párr. 3).

Esta actuación involucra los hábitos de lectura que un sujeto tenga. Empero, la práctica lectora está supeditada al contexto cultural y social, ya que involucra hábitos lectores, estrategias, propósitos y, en general, la interacción que el individuo tenga con la lectura. En este mismo tenor, se pueden ubicar cuestionamientos como para qué leer, cómo leer, en qué momentos y bajo qué condiciones.

Metodología

El presente trabajo corresponde a un estudio de alcance descriptivo. Se circunscribe en el enfoque cualitativo a partir del método fenomenológico-interpretativo, ya que se entiende como aquel que explora y comprende de manera profunda los significados, percepciones y experiencias de las personas en torno a un fenómeno. A partir de este enfoque, se busca analizar las prácticas lectoras de las estudiantes normalistas, los niveles de competencia lectora, las estrategias y demás aspectos que posibilitan una comprensión más profunda del fenómeno. Bisquerra (2009) menciona que el método fenomenológico interpretativo busca:

Determinar el sentido dado a los fenómenos, descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto: cuál es la vivencia del alumno con fracaso escolar en el aula o cómo es la experiencia de llevar la etiqueta de mal alumno, a través de la descripción e interpretación del discurso de quien la vive realmente (p. 317).

De igual forma, este método se caracteriza por dar prioridad a la percepción de cada una de las participantes, así como identificar y comprender la experiencia que vive una persona. Para el caso en particular, este método posibilita el adentrarse a la relación que las estudiantes normalistas tienen con la lectura, conocer las estrategias que realizan, el hábito lector que perciben tener, así como comprender, de manera más profunda, el vínculo que tienen con el texto.

La investigación se realizó en la Bicentenario y Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”, solicitando la participación de 25 alumnas de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, pues es en los primeros semestres donde se fomentan y fortalecen las prácticas lectoras, acciones que permitirán una mayor consolidación de la competencia lectora. La muestra se conformó por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrado por las estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar que cursaban la asignatura “Literatura infantil y prácticas de literacidad”. La selección respondió a criterios de accesibilidad y disponibilidad.

Como instrumento de recolección de datos se diseñó una encuesta, validada por un experto en el área de competencia comunicativa, mediante la escala de Likert de cuatro opciones de respuesta: Totalmente de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo. Dicho instrumento se denominó “Mis hábitos y mi relación con la lectura” se planteó como una herramienta de aproximación inicial al fenómeno de la competencia lectora de las estudiantes normalistas, desde una perspectiva fenomenológica interpretativa. La finalidad no fue establecer mediciones objetivas de la competencia lectora ni realizar inferencias estadísticas, sino identificar las percepciones que las participantes poseen sobre su propia experiencia con la lectura y reconocer aquellos aspectos que posteriormente serían analizados a partir de una interpretación y revisión de carácter cualitativo.

Este instrumento estuvo conformado por 18 afirmaciones organizadas en cinco dimensiones: experiencia y hábitos de lectura, estrategias de lectura, valoración de la lectura, vocabulario y conceptos e identificación de habilidades lectoras, categorías que se orientaron a la indagación de las prácticas de lectura, las percepciones sobre su competencia lectora, las estrategias y hábitos adquiridos y desarrollados durante su formación docente y la identificación de algunas dificultades o apoyo para lograr una competencia lectora.

El lugar en el que se recabó la información fue en el aula de clases de la misma institución, de manera simultánea. En un primer momento se compartió el link del formulario y se procedió a dar respuesta al mismo por parte de las estudiantes, previamente con un consentimiento anticipado y con el permiso y el conocimiento de las autoridades institucionales. Al obtener las respuestas, se procedió a realizar el análisis de los resultados mediante un ordenamiento de la información a partir de gráficos que fueron analizados desde el enfoque fenomenológico interpretativo.

La información obtenida es un acercamiento diagnóstico que se entendió como diversas manifestaciones de la experiencia perceptiva de los estudiantes y no como indicadores absolutos. La información derivada de la encuesta permitió identificar regularidades, coincidencias y contrastes en las experiencias valoradas por las participantes. Asimismo, las categorías incluidas en la encuesta recuperaron elementos vinculados con la práctica cotidiana de los estudiantes frente a la lectura, tales como la frecuencia con la que leen, las estrategias que emplean para comprender los textos, la percepción de sus propias habilidades, la interpretación del vocabulario y la valoración que hacen de su competencia lectora. Más que establecer niveles de logro, estas categorías permitieron comprender cómo los futuros docentes construyen significados y vínculos alrededor de sus prácticas lectoras.

Resultados

Como ya se hizo mención en líneas arriba, el presente estudio parte de valorar el interés, los hábitos y la interacción con la lectura y los textos que las estudiantes valoran que tienen. Se hizo una conformación de apartados: Hábitos y experiencias,

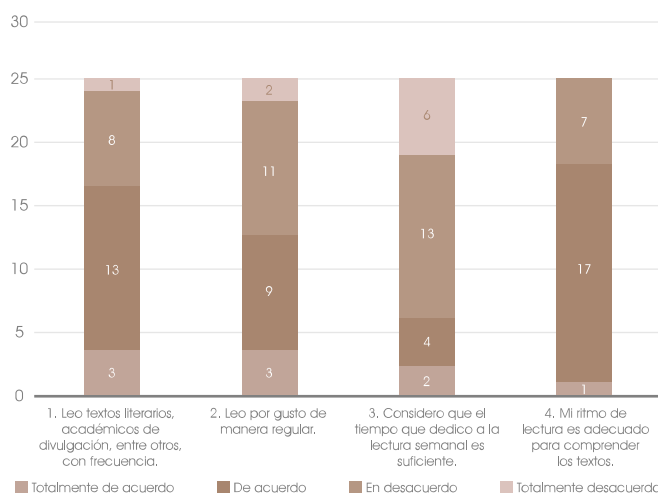
Estrategias de lectura y Valoración de mi lectura incluye cuatro proposiciones; Vocabulario y conceptos, tres e Identificación de habilidades lectora, cinco. En seguida se describen y analizan los datos que se obtuvieron.

La Figura 1 muestra datos significativos sobre los hábitos y percepciones que las informantes tienen sobre la lectura. En la pregunta 1, se observa que el 64% de las estudiantes lee textos variados de manera frecuente. No obstante, el 32 % expresó no realizar estas prácticas de lectura constantes, lo que refleja una relación limitada con la lectura; aspecto central de la competencia lectora que incluye la interacción constante entre un sujeto y la lectura. Al tener una escasa lectura, dificulta la competencia lectora del individuo.

En cuanto a la proposición 2, el 12% de las estudiantes expresaron leer por gusto de manera regular, mientras que el resto, el 52% mencionaron no hacerlo. Nuevamente salen a relucir sus limitados hábitos lectores, lo que evidencia una precaria relación con los textos, que también se evidencian en el ítem 3, pues el 52% de las informantes enuncian que el tiempo dedicado a la lectura es insuficiente.

Figura 1

Hábitos y experiencias



Nota. El gráfico integra la información del apartado 1.

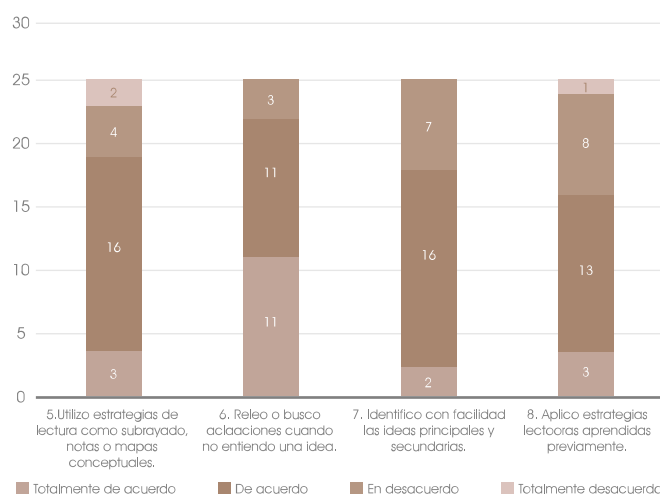
En la proposición 4, el 68% de las estudiantes considera que el ritmo de sus lecturas es adecuado, lo que evidencia su conformidad con el tiempo que destinan a la lectura y a la comprensión de los textos. La información anterior habla de una percepción adecuada sobre el desempeño lector a pesar de que el tiempo destinado a la lectura es escaso.

La Figura 2 concentra la información del ítem 5, en el que el 76% de las informantes emplean estrategias de lectura como el subrayado o notas. Lo que da cuenta de que, aunque lean escasamente, cuando lo hacen, emplean técnicas de estudio para recuperar la información más importante. No obstante, el 24% no realiza estas acciones al momento de leer. Con ello se muestra una lectura pasiva que puede conllevar a una comprensión menos profunda del texto y una limitada relación con la lectura.

En la proposición 6, el 88% de las estudiantes realizan estrategias de comprensión lectora que les permiten ahondar en el entendimiento del texto y solo el 12% no se regresa a realizar nuevamente la lectura, lo que imposibilita una apropiación integral del texto. En cuanto al ítem 7, el 72% de las estudiantes expresan que identifican con facilidad las ideas principales y secundarias, mientras que el 28% considera que no. A partir de lo anterior, se observa que las estudiantes se sienten seguras de su proceso lector y se perciben competentes en el nivel de comprensión, aunque hay un porcentaje considerable que presenta restricciones en su entendimiento.

Figura 2

Estrategias de lectura



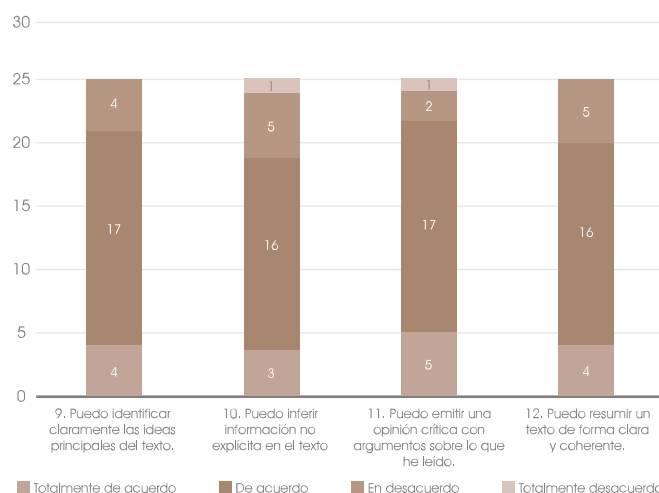
Nota. Este gráfico integra la información del apartado 2.

En la proposición 8, el 64% de las informantes dicen aplicar estrategias lectoras aprendidas previamente. Se puede interpretar que al realizar estas acciones las informantes son conscientes de la importancia de la lectura y, por ello, emplean técnicas y habilidades que les son familiares para comprender el texto. Este apartado es una valoración personal sobre las acciones y estrategias que las discentes realizan al relacionarse con la lectura. Esto posibilita condiciones propicias para mejorar sus habilidades lectoras, a pesar de la interacción limitada que en el apartado anterior presentan.

La Figura 3 muestra los resultados obtenidos con respecto a la valoración que los informantes hacen de su lectura. Comienza con el ítem 9, donde, al igual que la proposición 7, el 84% de las estudiantes considera que comprenden las ideas principales del texto de manera clara y únicamente el 16% valora estar en desacuerdo con esta aseveración. En cuanto al ítem 10, 76% considera que pueden inferir información no explícita en el texto, el 8% estima que no está de acuerdo con esta proposición y el 4% expresa estar totalmente en desacuerdo. Esta percepción explicita la apreciación que las lectoras tienen sobre esta práctica intelectual.

Figura 3

Valoración de mi lectura



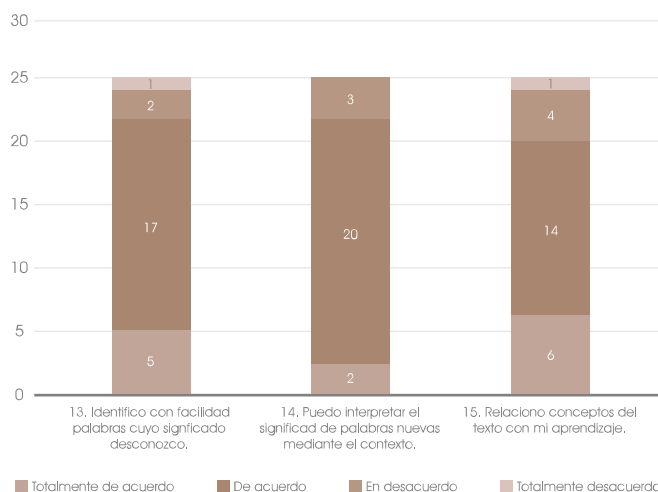
Nota. Este gráfico integra la información del apartado 3.

La proposición 11, el 88% de las estudiantes manifiestan que emiten opiniones críticas sobre la lectura y solo el 12% hace mención de no hacerlo. Esta acción establece uno de los aspectos más importantes de la competencia lectora, pues es la forma más evidente de la apropiación que un lector hace sobre el texto. En el ítem 12, el 80% de las participantes dicen poder resumir un texto de forma clara, mientras que el 20% expresa no estar de acuerdo con esta proposición.

Desde esta visión, la competencia lectora se posiciona favorablemente, pues las informantes consideran que sus habilidades de lectura son positivas al presentar una adecuada lectura y solo una minoría expresa tener competencias reducidas, lo que conlleva que este grupo necesite reforzar prácticas para favorecer la lectura, específicamente las habilidades inferenciales.

Figura 4

Vocabulario y conceptos



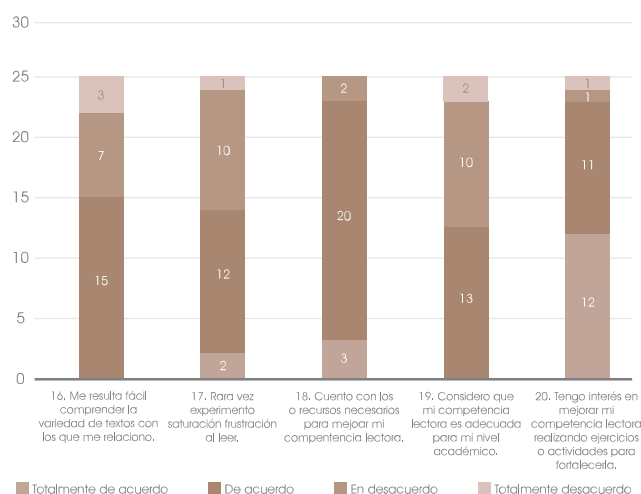
Nota. Este gráfico integra la información del apartado 4.

En la Figura 4, se revisa lo relacionado con el vocabulario y los conceptos que se abordan en el texto. En el ítem 13, el 88% de las estudiantes considera que identifican con facilidad palabras cuyo significado desconozco y solo el 12% discrepa en esta acción. En la proposición 14, el 88% puede interpretar el significado de palabras nuevas mediante el contexto y el 12% dice no hacerlo; mientras que en el ítem 15 el 80 % relaciona conceptos del texto con su aprendizaje. Las percepciones que las estudiantes tienen sobre sus habilidades lectoras son positivas. Lo que favorece una comprensión crítica de los textos. Pese a ello, un número de estudiantes considera que su interacción con la lectura requiere acciones para mejorarla.

La Figura 5 muestra los resultados de la proposición 16, el 60% de las participantes expresan que les resulta fácil comprender la variedad de textos con los que se relacionan y el 40 % considera que no les parece sencillo comprender todos los textos. A la aseveración 17, el 56 % está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que rara vez experimentan saturación o frustración al leer y el 44% mencionan estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. En el ítem 18, el 92% dice contar con los recursos necesarios para mejorar su competencia lectora y únicamente el 8% está en desacuerdo de esta proposición.

Figura 5

Identificación de habilidades lectora



Nota. Este gráfico integra la información del apartado 5.

En el ítem 19, el 52% considera que su competencia lectora es apropiada para mi nivel académico y el 42% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Finalmente, la proposición 20, Tengo el interés en mejorar mi competencia lectora realizando ejercicios el 42% dice estar totalmente de acuerdo, el 44% de acuerdo, el 4% en desacuerdo y 4% totalmente en desacuerdo.

Este último apartado da cuenta de la valoración y disposición que las estudiantes tienen frente a la lectura. Cada una de las afirmaciones fue orientada para que las estudiantes analicen y cuestionen sobre las prácticas de lectura que realizan, así como el interés por mejorar aquellos aspectos que, consideran, deban ser fortalecidos.

Esto implica hacer planteamientos sobre el ejercicio lector que hasta ahora han desarrollado, así como ser conscientes que la lectura no es una acción mecánica, sino un acto consecuente que requiere una orientación específica.

Discusión

La lectura al ser una actividad que implica la comprensión, análisis, reflexión y crítica del texto precisa revisar la relación que un lector establece con el texto y el acto de leer. El evaluar cómo es la relación con la lectura, propicia, o así se piensa, una sensibilización hacia qué papel tiene la lectura en mi vida, para qué la empleo, qué interés tengo por practicarla, cuál es la relación que establezco con ella, qué acciones realizo al momento de leer o de qué manera puedo fortalecerla. El presente trabajo parte del propósito de examinar las apreciaciones y valoraciones que las estudiantes tienen sobre su relación con la lectura y con ello, reflexionar en el efecto que este vínculo tiene con la competencia lectora. Al respecto, se puede decir que:

El hábito de lectura conlleva a un comportamiento estructurado, donde la persona de manera inconsciente ha adquirido la competencia lectora. El hábito comprende la repetición frecuente del acto de leer y el conjunto de destrezas y habilidades implicadas en esta actividad, adquiridas gracias a su iteración y al progresivo dominio de sus mecanismos, y subyace la voluntad frente a la obligatoriedad (Pérez et al., 2018, párr. 25).

Ante esto, surge la paradoja de si se posee una competencia lectora positiva, por qué se lee poco y solo en condiciones obligatorias. Lo anterior se hace evidente cuando se le cuestiona a la estudiante sobre leer por gusto de manera regular solo 12 de 25 expresan realizarlo sin obligatoriedad. En ese mismo tenor, cuando se revisa la proposición 3 sobre la valoración del tiempo dedicado a la lectura, las informantes expresan que es insuficiente (Véase Figura 1), pues 19 estudiantes externan que es limitado el tiempo que dedican a esta actividad.

A partir de esto, se considera que hay una discordancia entre la valoración que las estudiantes hacen sobre su actuar como lectoras y el tiempo que dedican a esta práctica; ya que, aunque tengan un proceder que implica estrategias de comprensión lectora e incluso de competencia, la lectura se sigue situando como un ejercicio académico y no como una actividad de elección abierta. Justo en esta alternativa se ubica otro de los aspectos esenciales de la competencia lectora, pues se lee no solo con fines académicos sino con propósitos diversos, entre ellos, por deleite.

Todo lo anterior, da cuenta de que las estudiantes aún tienen que trabajar en la relación que tienen con la lectura para generar prácticas constantes y con ello, generar una vinculación estrecha entre la lectura y su variedad de formas. Eso implica que elijan a la lectura como una actividad para aprender, pero también para la generación de experiencias, emociones y otras posibilidades que implica el acto de leer.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación dan cuenta que las prácticas y los hábitos de lectura de las futuras docentes normalistas conforman un elemento esencial en el fortalecimiento de su competencia lectora. Aunque las discentes participantes reconocen que cuentan con ciertas estrategias de comprensión, valoran su desempeño al leer y expresan tener limitaciones significativas en la frecuencia y el tiempo dedicado a esta actividad. Esta línea, entre la percepción de competencia y la práctica de lectura, revela que es más una obligación académica y no una práctica elegida y significativa.

A partir del enfoque cualitativo y del diseño fenomenológico aplicado, fue posible comprender cómo las discentes construyen su relación con la lectura y de qué manera esta se entrelaza con sus experiencias académicas y personales. El análisis muestra también que la lectura se reconoce como una herramienta para el aprendizaje, pero no se limita a este. De la misma forma, aún no se logra la consolidación de un hábito que favorezca procesos de interpretación y reflexión crítica.

Mediante esta indagación se reafirma que las prácticas lectoras de las futuras docentes influyen en el desarrollo de su competencia lectora y en su futura labor educativa. En este sentido, el fortalecimiento del vínculo personal y profesional con la lectura se vuelve una tarea importante para las instituciones formadoras de docentes, ya que implica no solo promover estrategias de comprensión, sino también generar experiencias lectoras interesantes y significativas que vayan más allá de la obligatoriedad dentro de las asignaturas para lograr fomentar el gusto por la lectura. Esta intervención abre la posibilidad de seguir indagando cómo los contextos educativos para la formación docente, los acompañamientos y las condiciones institucionales pueden influir en el fomento de hábitos lectores y la relación que los sujetos tienen con los textos.

Referencias

- Acevedo, A., Duarte, E., Higuera, M. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y ciencia*, (19). DOI:10.19053/01207105.7768
- Albert, M. (2007). *La Investigación Educativa: Claves teóricas*. McGRAW-HILL.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 33(133). DOI:22201/iisue.24486167e.2011.133.27903
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela*. FCE.
- Manguel, A. (1996). *Historia de la lectura*. Siglo XXI.
- Orozco, M., Perez, L. (2007). *El triángulo "L" en México: lectura, literatura y literacidad*.

- Pérez, P., Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza.
- Pérez, V., Baute, M., Espinoza de los Monteros, M. (2018). El hábito de la lectura: una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias de la educación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(3). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/926>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo Experiencias actuales de transmisión cultural*. FCE.
- Rose, D., Martin, R. (2018). *Leer para aprender. Lectura y escritura en las áreas del currículo*. Pirámide.
- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 47(23).
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

Artículo 2

Día-Logos

Ética de la investigación *en/con* inteligencia artificial en educación

Research Ethics *in and with* Artificial Intelligence in Education

<https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.532>

<https://hdl.handle.net/11715/2918>

Juan Manuel Sarochar Risso¹

Universidad de la Empresa, Uruguay

Correo: jsarochar@ude.edu.uy,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7695-2620>



Recibido: 31 de enero del 2026

Aceptado: 27 de abril del 2026

Para citar este artículo: Sarochar, J. (2026). Ética de la investigación *en/con* inteligencia artificial en educación, *Diálogos*, (33), 25-43. <https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.532>

¹ Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.
Docente e investigador de la Universidad de la Empresa, Uruguay.



Nuestra revista publica bajo la Licencia
Creative Commons: Atribución-No
Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Introducción

Uno de los primeros y más conocidos documentos que aborda la cuestión de la inteligencia artificial (en adelante, IA) asociada a la ética en el ámbito educativo se titula *“Directrices éticas para la IA en la educación: Iniciando una conversación”*², de los autores Aiken y Epstein, publicado en el año 2000. Desde entonces hasta hoy, ha existido una escasez generalizada de publicaciones cuyo centro sea la cuestión ética en campo de la IA y educación. Algunas investigaciones, como la realizada por Sarochar (2025a), muestran que en algunos contextos las publicaciones con este foco llegan a ser totalmente inexistentes.

El estudio realizado por Holmes et al. (2022) brinda importantes elementos para un diagnóstico más preciso de esta situación; los autores señalan que la comunidad de investigadores en el ámbito de la IA y educación presta una atención casi residual a la cuestión ética. Sin embargo, en la misma investigación se expresa que existe un claro reconocimiento por parte de la comunidad de investigadores en el campo de la IA en educación respecto a la urgencia que tiene la atención de las cuestiones éticas.

Entre los temas con mayor necesidad de atención ética que la investigación de Holmes et al. (2022) destaca en relación con la IA en educación se encuentran: los datos en general y cuestiones relacionadas con la gobernanza de los datos en particular, la privacidad y confidencialidad, la autonomía de los usuarios, los sesgos, la equidad y justicia, la transparencia e inteligibilidad de los sistemas de IA aplicados en educación.

En esta misma línea, Nguyen et al. (2023) señalan que si bien el avance de la IA tiene el potencial de mejorar el panorama educativo y favorecer el papel de todos los actores involucrados (estudiantes, docentes, directores de escuelas, familias), su adopción genera crecientes riesgos éticos relacionados con el manejo de datos personales, la autonomía de los estudiantes, cuestiones de sesgo sistémico, la exacerbación de la discriminación de grupos marginados de estudiantes, entre otros.

Por su parte, en un interesante estudio realizado por Schiff (2022), luego de analizar veinticuatro estrategias nacionales de política de IA con el fin de identificar el papel de la educación en el discurso político global sobre IA, el investigador concluye que las implicaciones éticas de la IA en el campo educativo reciben una exigua atención en el contexto del debate sobre la ética de la IA en general.

Lo anterior, sugiere el autor, indica que la discusión de las consecuencias éticas de la IA en lo educativo no está situada en la conciencia general ni en las agendas de los principales responsables de la toma de decisiones, lo cual es preocupante dado que las políticas efectivas y la consideración cuidadosa de la ética están intrínsecamente ligadas.

Dentro de este escenario, es comprensible que el punto de intersección entre IA, educación y ética presente las características propias de un campo de estudio que recién da sus primeros pasos: mucha investigación por ser desarrollada, una amplia diversidad de preguntas que permanecen sin respuesta y otras tantas que ni siquiera están formuladas (Holmes & Porayska-Pomsta, 2022).

² Traducido del título original en inglés: *“Ethical guidelines for AI in education: Starting a conversation”*

Además, es un campo de estudio caracterizado por una constante y rápida transformación como consecuencia de la evolución concatenada de los sistemas de IA, de la ética de la IA y de la aplicación de IA en educación (Wiese et al., 2025). Ante esta emergencia, autores como Nguyen et al. (2023) y Schiff (2022) han realizado profusas investigaciones con el fin de identificar y sistematizar tanto lineamientos internacionales (emanados de UNESCO, OCDE, Comisión Europea, entre otros agentes globales) como políticas nacionales que brinden orientaciones sobre cómo navegar en las vertiginosas transformaciones acontecidas de manera conjunta en los campos de la IA, la ética y la educación. En general, estos autores coinciden en que muchos de los lineamientos y políticas existentes son demasiado laxos, cuando no indefinidos, en las orientaciones que ofrecen, lo cual no hace más que incrementar el potencial de algunos peligros éticos existentes.

Por lo anterior, la presente investigación encuentra un primer y general anclaje de justificación, justamente, en la necesidad de avanzar y abrir espacios de análisis y reflexión en el abordaje de cuestiones clave que hacen al trinomio IA-ética-educación.

Un segundo anclaje de justificación, mucho más específico que el anterior, viene dado por el hecho de que la literatura desarrollada hasta el momento es notoriamente exigua en lo que refiere a la atención o recaudos éticos que debe adoptar el investigador en educación que decide incorporar sistemas de IA como herramientas para el desarrollo que su quehacer investigativo.

Si bien existen algunos análisis, como el realizado por Holmes et al. (2022), que realizan aportes a la cuestión de la ética de la IA en educación desde la perspectiva de quienes investigan en el campo de los sistemas de IA aplicados en educación, son abordajes que mezclan, indistintamente, la perspectiva del investigador desde un rol de tipo pasivo (por ejemplo, cuando este se pronuncia sobre los recaudos éticos que deben tener quienes aplican IA en educación) y activo (por ejemplo, cuando este se pronuncia sobre los recaudos éticos que él mismo deben tener al aplicar IA en educación).

Además, las investigaciones existentes tampoco son del todo definitorias al momento de especificar cuáles son las principales dimensiones éticas, y los componentes concretos de esas dimensiones, que deberían orientar el quehacer de los investigadores que utilizan herramientas de IA para el desarrollo de sus trabajos de indagación.

Con el propósito de generar argumentos que contribuyan a dilucidar y mirar en profundidad estas cuestiones, respecto a las cuales hay coincidencia entre autores de que son cuestiones clave, de urgente tratamiento, es que se plantea el siguiente objetivo de investigación: identificar dimensiones éticas, con sus respectivos componentes constitutivos, que guíen y den sentido ético a los procesos de implementación de sistemas de IA en investigación educativa.

Tal como ha sido señalado y fundamentado por Sarochar (2025a, 2025b, 2026a, 2026b) en diversas investigaciones previas, los estudios sobre el binomio IA y educación tienen una larga trayectoria. El uso de sistemas de IA con el propósito de mejorar prácticas educativas tuvo un lugar importante en los debates de la *Conferencia de Dartmouth* en 1956, momento en el cual la IA tuvo inicio como campo de estudio

(Doroudi, 2023). Sin embargo, hace relativamente pocos años, con la aplicación masiva de sistemas de IA en los procesos educativos (especialmente a partir del episodio de COVID-19), es que el número de investigadores e investigaciones en el ámbito de la IA y educación ha crecido exponencialmente. Hasta entonces, la comunidad de investigadores en este campo se mantuvo sumamente reducida (Holmes et al., 2022).

Como todo ámbito de estudio que se expande, profundiza, formaliza, y gana adeptos, el de la IA y educación comenzó a presentar diferentes subámbitos de análisis. La distinción entre *IA en educación* y *educación en IA* es una primera gran bifurcación que se abre en el campo general de la *IA y educación*. En este sentido, en una investigación de Sarochar (2026b) se apunta que el término *IA en educación* refiere a la incidencia de sistemas de IA tanto a nivel de los sistemas educativos como a nivel de los procesos y prácticas educativas más particulares, como también a nivel de investigación en educación. Por su parte, se señala que *educación en IA* refiere a la práctica educativa que tiene por objetivo que las personas utilicen con eficiencia y eficacia las potencialidades que ofrecen los sistemas de IA, y comprendan la incidencia que el uso de los mismos tiene en los ámbitos personal, social, laboral y profesional.

La presente investigación se ubica en el subámbito *IA en educación*, el cual, tal como se alude en el párrafo anterior, a su vez está constituido por otros dos subcomponentes: el que refiere a la incidencia de IA en procesos y prácticas educativas, y el que refiere a la incidencia de IA en investigación en educación. En este segundo subcomponente de análisis es donde el estudio que aquí se desarrolla también encuentra posicionamiento.

Ahora bien, además de situarse en el subámbito de *IA en educación* y, más particularmente, en la incidencia de los sistemas de IA en la investigación educativa, la presente investigación también toca de manera directa el campo de la *ética*. En el análisis de Sarochar (2026b) ya se ha realizado un esfuerzo por esclarecer y/o definir el vínculo entre *ética e IA en educación*, allí se entiende la *ética de la IA en educación* como la atención pedagógica que, orientada por un marco de principios éticos, recae sobre la incidencia de los sistemas de IA en el desarrollo de los procesos educativos, en cualquiera de sus dimensiones (macro, meso o micro educativo) y modalidades, y en la investigación en educación.

Según lo anterior, la *ética de la IA en educación* comprende tanto la ética que refiere a la incidencia de los sistemas de IA en los procesos y prácticas educativas como también la ética que refiere a la incidencia de los sistemas de IA en la investigación en educación. En este segundo foco es donde se centra la presente investigación.

En un análisis reciente de Sarochar (2026b) se ha propuesto la siguiente tesis: el espacio donde el ámbito de la inteligencia artificial y el de la educación convergen, puede y —sobre todo— debe ser explorado, analizado, discernido, discutido, desde el diálogo complejo entre lo ético y lo técnico. La constatación que da origen a esta proposición expresa que, si bien la proliferación de investigaciones y publicaciones sobre IA y educación no tiene mucho tiempo, ha sido el suficiente para que algunas miradas simples y simplificadoras emerjan.

Por un lado, está la bibliografía de enfoque tecnicista, la cual tiende a excluir del análisis al componente ético; por otro lado, está la bibliografía de enfoque ético, la cual tiende a excluir del análisis al componente técnico. Por un lado, quienes se ocupan de los procesos de diseño y desarrollo tecnológico de los sistemas de IA, profundizan en una mirada experta sobre la comprensión de las complejidades técnicas y computacionales que son la base subyacente de estos sistemas; por otro lado, quienes investigan en el campo educativo, profundizan en una mirada experta sobre los contextos sociales y culturales que dan forma a los procesos educativos (Sarochar, 2026b).

Los primeros, expertos técnicos en sistemas de IA, frecuentemente son los principales receptores de discursos críticos hacia la IA (por cuestiones de sesgo, falta de transparencia, entre otros aspectos), discursos que surgen desde actores no expertos en sistemas de IA. Los segundos, los expertos en dinámicas educativas, frecuentemente son los principales receptores de discursos críticos debido a la actitud incrédula, pasiva y dubitativa que muestran ante las potencialidades de la IA para ayudar a resolver, eficiente y eficazmente, brechas educativas que desde hace décadas tratan de ser resueltas, discursos que surgen desde actores no expertos en educación (Sarochar, 2026b).

El campo de la *ética de la IA en educación* debería reunir dinámicas colaborativas, en vez de excluyentes, entre ambos grupos de actores expertos; procurando evitar reducirlo únicamente a cuestiones de datos o enfoques computacionales, y tampoco solo a cuestiones de ética educativa (Holmes, 2019).

Metodología

El presente estudio se desarrolla desde un enfoque de tipo cualitativo, bajo el argumento de que este enfoque es el propicio para atender las características que presenta el objetivo de la investigación. En este sentido, la perspectiva cualitativa permite acceder a una comprensión profunda, detallada y compleja de los fenómenos analizados, lo cual es de crucial importancia cuando se abordan temas multifacéticos y con gran contenido de elementos subyacente (Cohen et al., 2018), tal como lo es la cuestión ética en relación con lo educativo.

Para conducir la investigación y alcanzar el objetivo propuesto: identificar dimensiones éticas, con sus respectivos componentes constitutivos, que guíen y den sentido ético a los procesos de implementación de sistemas de IA en investigación educativa, se ha desarrollado un proceso de revisión sistemática tomando como referencia los aportes de Newman y Gough (2020), Zawacki-Richter et al. (2020) y Marín (2022) en lo que refiere a las características e implementación de esta metodología.

Cohen et al. (2018) señalan que la investigación de tipo cualitativa es propicia para contextualizar y dar sentido al desarrollo de revisiones sistemáticas cuando se procura realizar síntesis de investigaciones existentes, también cuando se busca proporcionar perspectivas de análisis alternativas sobre el tema que se indaga, lo cual va con el sentido de la presente investigación.

Las etapas que comprendió la revisión sistemática operada son:

1. Definición de criterios de inclusión y exclusión de documentos.

Se estableció considerar documentos que cumplieran con las características de investigaciones primarias o revisiones sistemáticas, también se incluyó libros y documentos elaborados y publicados por organismos internacionales para que la amplitud de búsqueda fuera lo más abarcativa posible.

En cuanto a la fecha de publicación de los documentos, no se estableció un criterio limitante en este sentido, ya que para este estudio es de interés toda la bibliografía que refiere al tema-objeto de investigación, sin tener mayor preponderancia la fecha de publicación de los documentos.

Respecto al contenido de los documentos, solamente se seleccionaron aquellos que aportaran de manera significativa al tema-objeto de la investigación.

En cuanto al criterio lingüístico, la búsqueda documental incluyó español, inglés y portugués, en procura de abarcar la mayor cantidad de bibliografía disponible.

2. Diseño de la estrategia de búsqueda aplicada.

En el caso de la búsqueda en español, se aplicó la siguiente ecuación (incluye operadores booleanos): “*inteligencia artificial*” AND “*investigación educativa*” AND “*ética*”. En el caso de la búsqueda en inglés, la ecuación fue: “*artificial intelligence*” AND “*educational research*” AND “*ethics*”. Y en caso de la búsqueda en portugués: “*inteligência artificial*” AND “*pesquisa educacional*” AND “*ética*”. En relación a las plataformas donde se operó la búsqueda documental, las mismas fueron cinco: ERIC, REDALYC, LATINDEX, SciELO, IJAIED (repositorio de *The International Journal of Artificial Intelligence in Education*). La primera plataforma fue seleccionada debido a que ofrece una amplia bibliografía en inglés; la segunda, tercera y cuarta, por ofrecer documentos en diversas lenguas (inglés, español, portugués) y de variados orígenes geográficos; la última, por corresponder a la revista oficial de la *International Artificial Intelligence in Education Society* (IAIED), teniendo alto impacto y prestigio académico a nivel mundial.

3. Recogida y depuración de registros.

En esta etapa se procedió a realizar la búsqueda bibliográfica según los criterios especificados y en las bases de datos indicadas, posteriormente se depuró la bibliografía obtenida mediante la eliminación de duplicados.

4. Cribado de documentos.

Esta etapa se realizó en dos fases: en la primera se analizó título y resumen de los documentos que salvaron la depuración de la etapa anterior; en la segunda, los textos que no resultaron eliminados en la primera fase fueron sometidos a un análisis completo, realizándose una valoración integral de los mismos. En esta segunda fase de la etapa 4 se consideró especialmente la adecuación

del contenido de cada documento al objetivo de investigación planteado, la calidad de los métodos de estudio aplicados y la relevancia de la investigación para el propósito de nuestro trabajo.

5. Codificación de los documentos.

En esta etapa se realizó, siguiendo los aportes metodológicos de Marín (2022) y de Newman y Gough (2020), la codificación de los documentos que salvaron el análisis de la etapa anterior. Esta codificación se procesó en dos fases: en la primera se buscó determinar las principales dimensiones éticas que los documentos abordados plantean en relación a la implementación de sistemas de IA en investigación educativa; en la segunda, mediante un análisis más minucioso, se buscó determinar los componentes constitutivos de cada una de las dimensiones identificadas anteriormente.

Para la recogida de información se utilizó, en ambas fases, una tabla elaborada digitalmente con dos ejes de entrada de información: el eje horizontal sirvió para recuperar las principales dimensiones éticas que los documentos abordados exponen; mientras que el eje vertical lo hacía para incorporar los componentes constitutivos de cada una de las dimensiones principales. Esta herramienta permitió ir construyendo, componente a componente, cada una de las dimensiones éticas identificadas.

Una vez definidos los criterios de inclusión y exclusión de documentos (etapa 1) y diseñada la estrategia de búsqueda (etapa 2), se procedió a la recogida y depuración de registros (etapa 3); como producto final de estas tres primeras etapas, se obtuvo un total general de 625 documentos (443 en ERIC; 178 en REDALYC, 0 en LATINDEX, 2 en SciELO; 2 en IJAIED). Ya en la etapa 4, en la primera fase (análisis de título y resumen de los documentos seleccionados anteriormente), se excluyó un total de 582 documentos, por lo cual 43 pasaron a la segunda fase (análisis de texto completo). Como resultado de la etapa 4, se obtuvo un total de 5 documentos (ver detalles bibliográficos de los mismos en la Tabla 1), los cuales finalmente pasaron al proceso de codificación (etapa 5).

Tabla 1
Datos bibliográficos de los documentos resultantes del proceso de revisión sistemática

Título de cada documento	Autor/es	Tipo de documento	Otros datos editoriales
Ética, Inteligencia Artificial e Investigación Educativa: Un Triángulo Vital para el Futuro de la Educación	Oscar Antonio Martínez Molina	Artículo	Año de publicación: 2024 Publicado en: Revista Scientific Volumen 9. Edición Especial N° 4
Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial	Anita Helena Schlesener	Artículo	Año de publicación: 2025 Publicado en: Práxis Educativa Volumen 20
Educational research and AIED. Identifying ethical challenges	Alison Fox	Capítulo de libro	Título del libro: The Ethics of Artificial Intelligence in Education. Practices, Challenges, and Debates

Título de cada documento	Autor/es	Tipo de documento	Otros datos editoriales
			Año de publicación: 2022 Autores: Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Eds.) Editorial: Routledge
Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework	Wayne Holmes, Kaska Porayska-Pomsta, Ken Holstein, Emma Sutherland, Toby Baker, Simon Buckingham Shum, Olga C. Santos, Mercedes T. Rodrigo, Mutlu Cukurova, Ig Ibert Bittencourt & Kenneth R. Koedinger	Artículo	Año de publicación: 2022 Publicado en: International Journal of Artificial Intelligence in Education Volumen: 32
Ethical principles for artificial intelligence in education	Andy Nguyen, Ha Ngan Ngo, Yvonne Hong, Belle Dang & Bich-Phuong Thi Nguyen	Artículo	Año de Publicación: 2023 Publicado en: International Journal of Artificial Intelligence in Education Volumen: 28

El reducido número de documentos hallados confirma lo que los autores que se han citado advierten sobre el tema de investigación de este estudio: la escasez de publicaciones cuyo centro sea la cuestión ética en campo de la IA y educación, y, más escasas aún, las que abordan la ética de la investigación educativa en el contexto de la IA.

Resultados

La metodología que se acaba de explicitar permitió identificar cuatro dimensiones éticas vinculadas a la implementación de sistemas de IA en investigación educativa: dimensión ética relacionada a datos; dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA; dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos; dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos. A su vez, se identificó un total de 180 componentes éticos específicos que, distribuidos entre las cuatro dimensiones señaladas, constituyen el contenido de las mismas. A estos componentes éticos, que forman parte constitutiva de cada una de aquellas dimensiones identificadas, se denominarán de ahora en más como *tópicos éticos*.

Tal como lo expone la Tabla 2, la dimensión ética que contiene un mayor número de tópicos éticos es la relacionada a procesos socioeducativos (75 tópicos), siguiendo luego la relacionada a datos (43 tópicos), luego la relacionada a procesos pedagógicos (40 tópicos) y, por último, la dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA (22 tópicos).

Tabla 2

Distribución general de tópicos éticos según dimensiones éticas y documentos analizados.

Documentos analizados	Tópicos éticos de la dimensión relacionada a datos	Tópicos éticos de la dimensión relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA	Tópicos éticos de la dimensión relacionada a procesos pedagógicos	Tópicos éticos de la dimensión relacionada a procesos socioeducativos	Total de tópicos éticos en cada documento
Ética, Inteligencia Artificial e Investigación Educativa: Un Triángulo Vital para el Futuro de la Educación	3	2	6	9	20
Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial	3	2	2	6	13
Educational research and AIED. Identifying ethical challenges	21	7	2	18	48
Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework	8	6	28	23	65
Ethical principles for artificial intelligence in education	8	5	2	19	34
Total de tópicos éticos por cada dimensión ética	43	22	40	75	Total general de tópicos éticos: 180

Al disgregar los datos hallados según la particularidad de cada documento analizado, se encontraron algunas variaciones interesantes. Por ejemplo, el documento que contiene mayor cantidad de tópicos éticos en la dimensión relacionada a procesos socioeducativos es *“Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework”*, que también es el que tiene mayor cantidad de tópicos en la dimensión relacionada a procesos pedagógicos. Al mismo tiempo, en este mismo documento, los tópicos éticos de la dimensión relacionada a datos y de la relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA, son los que aparecen en menor número.

Por su parte, en el documento *“Educational research and AIED. Identifying ethical challenges”* la mayor presencia de tópicos éticos se centra en la dimensión relacionada a datos y en la relacionada a procesos socioeducativos. Los documentos *“Ética, Inteligencia Artificial e Investigación Educativa: Un Triángulo Vital para el Futuro de la Educación”*, *“Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a*

Inteligência Artificial” y “Ethical principles for artificial intelligence in education”, tienen una fuerte presencia de tópicos en la dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos, mientras que las restantes dimensiones éticas se encuentran representadas en menor medida.

Esta diferenciación general entre documentos es importante señalarla ya que habla de la dimensión ética en la cual cada uno hace foco y, también, otorga una visión de conjunto de la bibliografía analizada, la cual puede resumirse del siguiente modo: tres de los cinco documentos analizados hacen foco en la dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos, mientras que uno lo hace en la relacionada a datos, y otro en la relacionada a procesos pedagógicos. Cabe señalar que ningún documento tiene como principal foco la dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA.

Ahora bien, si se toma las cuatro dimensiones éticas que fueron planteadas en un inicio y se las organiza en dos subgrupos, uno de ellos reuniendo las dimensiones que refieren a cuestiones de perfil técnico y de datos (dimensión ética relacionada a datos y dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA), y el otro reuniendo las dimensiones que refieren a aspectos de perfil pedagógico y socioeducativo (dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos y dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos), se obtiene un interesante panorama general.

En este sentido, se aprecia un claro predominio del subgrupo que refiere a aspectos éticos de perfil pedagógico y socioeducativo, reuniendo un total de 115 tópicos, frente al subgrupo que refiere a cuestiones de perfil técnico y de datos, el cual reúne 65 tópicos. Se entiende que esta diferenciación descubierta no es trivial, ya que brinda claros indicios del perfil que toma el debate actual sobre ética de la investigación en educación e IA, lo cual se analizará en profundidad más adelante.

Si bien no es posible (por un tema de extensión de este artículo) exponer los 180 tópicos éticos identificados en la totalidad de la bibliografía analizada, sí es factible presentarlos de manera agrupada, reuniendo de manera transversal a todos los documentos analizados, y por cada una de las cuatro dimensiones éticas que se vienen trabajando, aquellos tópicos que refieren en esencia a lo mismo y/o se reiteran.

Entonces, tal como lo expone la Tabla 3, se aprecia que cada una de las cuatro dimensiones éticas identificadas reúne una importante variedad de tópicos. La dimensión relacionada a datos contiene tópicos que aluden tanto a cuestiones normativas (por ejemplo: derecho de privacidad de datos personales y grupales, derechos de terceras partes -como empresas creadoras de IA- en el uso de datos, bases legales respecto al control de datos personales), como a cuestiones de perfil político y hasta económico (por ejemplo: propiedad de los datos, datos como productos o bienes de un contrato social -precio del intercambio online-, intereses económicos, políticos e ideológicos de quienes recopilan datos).

Tabla 3

Dimensiones éticas con sus respectivos tópicos constitutivos

Dimensiones de perfil técnico y de datos		Dimensiones de perfil pedagógico y socioeducativo	
Dimensión ética relacionada a datos	Dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA	Dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos	Dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos
• Derecho de privacidad de datos personales y grupales • Bases legales y morales sobre el control de datos personales (¿menores de edad?) • Recopilación de datos: ¿qué datos?, ¿de quiénes?, ¿de dónde? • Concentración y privatización de datos personales • Veracidad de los datos • Explicabilidad de datos • Selección, análisis, difusión y almacenamiento de datos (¿por cuánto tiempo y dónde?) • Reuso de bases de datos ya existentes (elaboradas con otros fines y para aplicar en otros contextos) • Consentimiento informado de quienes brindan datos para el uso y reuso de los mismos • Consentimiento individual sobre uso de datos que otorga consentimiento por defecto a un grupo de individuos (datos de interacción) • Propiedad de los datos • Capacidad de acción sobre los datos personales (por ejemplo, retiro de consentimiento) • Identificación, desidentificación de datos • Limitaciones en cuanto al procesamiento y generación de datos por parte de los sistemas de IA • Derechos de terceras partes (como empresas creadoras de IA) en el uso de datos • Rendición de cuentas y responsabilidades legales en el uso de	• Transparencia estadística: sesgos (de diseño, algorítmicos), discriminación, hiperdiscriminación • Riesgos de normalización debido a procesos de limpieza de datos • Apofenia estadística • Conocimiento/ transparencia de las características técnicas y funcionamiento de los sistemas de IA • Pertinencia y alcance técnico del uso de IA • Patentes y derechos de propiedad sobre los modelos de IA y sus algoritmos • Reproductividad de los resultados que arrojan los sistemas de IA • Robustez y gestión de riesgo ante la manipulación maliciosa de información	• Autonomía y agencia de los estudiantes • Retroalimentación a estudiantes y docentes • Supervisión, monitoreo, rendimiento, evaluación en educación • Desarrollo socioemocional de los estudiantes • Desarrollo de pensamiento crítico • Afectación de la relación entre investigadores/ educadores y estudiantes cuando estos últimos son conscientes del uso dado a los datos que ellos mismos generan • Resultados de aprendizaje y predicción de resultados de aprendizaje • Precisión y validez de los diagnósticos • Principios/marcos pedagógicos y epistemológicos que incorporan (explícita o implícitamente) los sistemas de IA • Influencia de los sistemas de IA en la toma de decisiones éticas por parte del profesorado • Relaciones de poder, vigilancia y propósito de la educación • Justificación, intenciones y objetivos pedagógicos del uso de sistemas de IA • Prácticas éticas de los estudiantes • Papel de la IA con respecto a los docentes (¿reemplazar o potenciar las funciones humanas?) • Docentes y estudiantes ¿qué realmente esperan de los sistemas de IA? • Personalización de la instrucción según las	• Brechas socioeducativas (como brecha digital, brecha de género) • Equidad educativa • Equidad en la implementación tecnológica • Justicia • Desigualdad • Exclusión y discriminación • Accesibilidad a la educación • Equilibrio entre innovación tecnológica e interacción humana • Análisis moral • Control social • Participación y valores democráticos • Derechos Humanos • Justificación social y económica del uso de IA • Actores directa e indirectamente implicados en investigación en IA en educación y la responsabilidad de los investigadores ante estos • Vulnerabilidades en cuanto al conocimiento de cómo proteger los derechos de privacidad • Rendición de cuentas por terceras partes (empresas creadoras de IA) para garantizar compromisos asumidos por los investigadores en IA en educación • Fiabilidad de los sistemas de IA; incluye: acciones de quienes diseñan IA; respeto por el conocimiento generado por/con actores no humanos; valores democráticos integrados en el diseño de IA; transparencia y crítica de las limitaciones de la IA • Evaluación de

Dimensiones de perfil técnico y de datos		Dimensiones de perfil pedagógico y socioeducativo	
Dimensión ética relacionada a datos	Dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA	Dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos	Dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos
datos • Seguridad en el resguardo de datos • Gobernanza de datos posterior a la investigación • Responsabilidad de los repositorios de datos (institucionales y nacionales) • Políticas y protocolos de actuación en caso de uso indebido de datos • Datos como productos o bienes de un contrato social: precio del intercambio online • Formas como los investigadores denominan a las “fuentes de datos” • Comprensión técnica y política de los investigadores respecto a cómo los datos pueden ser utilizados e interpretados por terceros • Intereses económicos, políticos e ideológicos de quienes recopilan datos		necesidades únicas de cada estudiante • Calidad de la educación posibilitada por herramientas de IA • Transparencia para estudiantes y maestros respecto al funcionamiento de los sistemas de IA • Explicabilidad de los sistemas de IA y su incidencia en la tarea docente • Alienación de maestros, estudiantes y otras partes interesadas • Aprendizaje eficaz y socialmente responsable	riesgos para todas las partes implicadas en investigación en IA en educación (<i>ética por diseño</i>) • <i>Ética del cuidado</i> (ética de la virtud) • Justificación del uso de IA en investigación en educación en cuanto a: enfoque, intención, ejecución y difusión de la información • Limitaciones del conocimiento derivado del uso de bases de datos (generalizaciones de los hallazgos y/o aplicabilidad de predictores) • Contrastes entre los datos personales que los sistemas de IA recogen y la autoidentificación de los propios individuos • Efectos secundarios imprevistos (en tiempo y escala) de la investigación en IA en educación • Relaciones de poder entre investigadores e investigados (ni la tecnología ni los investigadores que la usan son neutrales en términos de poder) • Sensibilidad cultural a normas, valores y regulaciones legales locales por parte de los investigadores • Toma de decisiones potencialmente sesgada • Sesgos y derechos civiles de los estudiantes • Carencia de marcos y principios comunes desde los cuales abordar las cuestiones éticas de la investigación en IA en educación • Creciente urgencia de la atención a las cuestiones éticas derivadas de la investigación en IA en educación • Papel de la investigación en IA

Dimensiones de perfil técnico y de datos		Dimensiones de perfil pedagógico y socioeducativo	
Dimensión ética relacionada a datos	Dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA	Dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos	Dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos
			en educación en la definición de la educación para la próxima generación de estudiantes • Impacto de la investigación en IA en educación en los estudiantes, su educación y, por tanto, en el futuro de la humanidad • Transparencia, inteligibilidad y accesibilidad de las decisiones tomadas en la investigación en IA en educación • Reflexión crítica de los investigadores en IA en educación sobre sus propias prácticas de investigación

Por su parte, la dimensión ética relacionada a procesos computacionales y técnicos de la IA incorpora tópicos que apuntan a la conveniencia y/o conocimiento técnico del uso de IA para el desarrollo de investigación educativa (por ejemplo: pertinencia y alcance técnico del uso de IA, conocimiento/transparencia de las características técnicas y funcionamiento de los sistemas de IA). Esta dimensión también comprende tópicos éticos que focalizan en aspectos estrictamente técnicos de IA vinculados a procesos de investigación educativa, tales como: transparencia estadística de los sistemas de IA, sesgos (de diseño, algorítmicos), reproductividad de los resultados.

La dimensión ética relacionada a procesos pedagógicos contiene tópicos que refieren directamente a los estudiantes, tales como: autonomía y agencia de los estudiantes, desarrollo socioemocional de los estudiantes, personalización de la instrucción según las necesidades únicas de cada estudiante, prácticas éticas de los estudiantes.

Otros de sus tópicos refieren a los docentes: influencia de los sistemas de IA en la toma de decisiones éticas por parte del profesorado, papel de la IA con respecto a los docentes (¿reemplazar o potenciar las funciones humanas?), explicabilidad de los sistemas de IA y su incidencia en la tarea docente. Y otros tópicos más genéricos que apuntan tanto a estudiantes como a docentes, por ejemplo: retroalimentación a estudiantes y docentes, supervisión, monitoreo, rendimiento, evaluación en educación, resultados de aprendizaje y predicción de resultados de aprendizaje, precisión y validez de los diagnósticos, principios/marcos pedagógicos y epistemológicos que incorporan (explícita o implícitamente) los sistemas de IA.

En lo que refiere a la dimensión ética relacionada a procesos socioeducativos, se halló que la misma incorpora una amplia gama de tópicos, algunos de ellos asociados a cuestiones que tienen larga data en las discusiones que vinculan la escuela con

ciertas dinámicas sociales: brechas socioeducativas, equidad educativa, justicia, desigualdad, exclusión y discriminación, accesibilidad a la educación. Otros tópicos apuntan a aspectos que se relacionan con el análisis socioeducativo-técnico de la implementación de IA en la investigación educativa, como por ejemplo: actores directa e indirectamente implicados en investigación en IA en educación y la responsabilidad de los investigadores ante estos, evaluación de riesgos para todas las partes implicadas en investigación en IA en educación -ética por diseño-, justificación del uso de IA en investigación en educación en cuanto a: enfoque, intención, ejecución y difusión de la información.

En síntesis, en cada una de las dimensiones éticas presentadas se encontró una gran variedad de tópicos que, desde diferentes perspectivas (a veces de carácter pedagógico, otras veces más técnico), permiten visualizar un marco ético general desde el cual comprender las prácticas de investigación educativa en el contexto de la IA.

Discusión

Los resultados de la investigación realizada permiten distinguir y proponer dos perspectivas desde las cuales asumir el análisis de la ética de la investigación educativa en el contexto de la IA, que son: *ética de la investigación en IA en educación* y *ética de la investigación con IA en educación*. Siendo este el aporte principal, original y distintivo del presente estudio. A continuación, se propone una definición de cada una de las perspectivas mencionadas y se analizará las principales dinámicas que las constituyen.

Se puede definir la *ética de la investigación en IA en educación* como el cuidado ético de la investigación educativa que, para su desarrollo, requiere del uso de sistemas de IA de manera directa por parte de los sujetos investigados (por ejemplo, estudiantes, docentes). Por su parte, se puede definir la *ética de la investigación con IA en educación* como el cuidado ético de la investigación educativa que, para su desarrollo, requiere del uso de sistemas de IA de manera directa por parte del sujeto que investiga.

Dicho en otros términos, la *ética de la investigación en IA en educación* pone foco en el hecho de que son los propios sujetos investigados quienes están expuestos, de manera directa, a los efectos y consecuencias (favorables o no) del uso de sistemas de IA. En este sentido, el cuidado ético debe centrarse en la incidencia que estos sistemas tienen en la modificación del pensamiento, comportamiento y/o emociones de los sujetos investigados.

Esto es especialmente relevante considerarlo si se tiene en cuenta que muchos de estos sujetos (niños, adolescentes, jóvenes) se encuentran en etapas cruciales de su desarrollo intelectual, emocional y social. No debe obviarse el hecho de que el fin último de la investigación que aplica sistemas de IA en los procesos educativos (investigación en IA en educación) es, justamente, analizar los cambios (presumiblemente positivos) que evidencian los usuarios de esos sistemas (Holmes et al., 2022).

Además de lo anterior, es claro que la *ética de la investigación en IA en educación* también incluye los recaudos que refieren a los procesos de recopilación, procesamiento y almacenamiento de datos que realiza el investigador mediante el uso de sistemas de IA. De tal modo, la *ética de la investigación en IA en educación* comprende un doble cuidado ético: por un lado, respecto a la exposición de los sujetos investigados a sistemas de IA, por otro, respecto a los procesos de recopilación, uso y almacenamiento de datos que opera el investigador mediante uso de IA.

De tal modo, se puede decir que las cuatro dimensiones éticas identificadas y analizadas anteriormente forman parte constitutiva de la *ética de la investigación en IA en educación*. Es evidente que las dimensiones que refieren a cuestiones de perfil técnico y de datos contienen tópicos críticos de la *ética de la investigación en IA en educación*, por ejemplo: privacidad de datos personales y grupales, propiedad de los datos, capacidad de acción sobre los datos personales, riesgos de normalización debido a procesos de limpieza de datos, apofenia estadística, entre otros muchos. Lo mismo ocurre con las dimensiones que refieren a aspectos de perfil pedagógico y socioeducativo, por citar algunos: transparencia para estudiantes y maestros respecto al funcionamiento de los sistemas de IA, efectos secundarios imprevistos (en tiempo y escala) de la investigación en IA en educación, justificación social y económica del uso de IA, actores directa e indirectamente implicados en investigación en IA en educación y la responsabilidad de los investigadores ante estos.

Ahora bien, en el caso de la *ética de la investigación con IA en educación*, al no requerir, necesariamente, el uso de sistemas de IA por parte de los sujetos investigados, sino que es el investigador quien utiliza IA como herramienta para su quehacer investigativo, el cuidado ético se focaliza, principalmente, en los procesos de recopilación, procesamiento y almacenamiento de datos que el investigador opera con uso de IA. En este caso, el foco ético está más centrado en aquellas dimensiones que refieren a cuestiones de perfil técnico y de datos, y menos en las que refieren a aspectos de perfil pedagógico y socioeducativo.

Así, una diferencia importante entre la *ética de la investigación en IA en educación* y la *ética de la investigación con IA en educación*, es que la primera comprende, necesariamente, las cuatro dimensiones éticas que se han analizado, mientras que la segunda comprende, principalmente, las dimensiones éticas que refieren a cuestiones de perfil técnico y de datos. En este sentido, podría decirse que la *ética de la investigación en IA en educación* es estructuralmente más compleja que la *ética de la investigación con IA en educación*. Dicho de otro modo, la *ética de la investigación en IA en educación* incluye, al mismo tiempo que trasciende, a la *ética de la investigación con IA en educación*.

Tanto la definición de ambas perspectivas éticas, como también la exposición de sus rasgos distintivos, son aspectos centrales del presente estudio por cuanto, como se anotó antes, constituyen el aporte principal, original y distintivo de este. Tal como fue explicitado en el apartado *Introducción*, la literatura existente en relación con los reparos éticos que debe adoptar el investigador en educación al incorporar sistemas de IA como herramientas de su quehacer investigativo, es exigua. En este sentido, a la escasez de investigaciones sobre las implicancias éticas de la incorporación de IA

en educación, situación evidenciada por autores como Nguyen et al. (2023), Schiff (2022), Holmes et al. (2022), se le suma lo exiguo de los análisis que focalizan en la ética del investigador en educación en relación con la IA.

Cabe señalar, con el fin de continuar ahondando en los aportes del presente estudio, que los rasgos distintivos de las dos perspectivas éticas que se vienen analizando admiten algunas discusiones que complejizan lo presentado hasta ahora.

En primer lugar, ambas perspectivas éticas pueden -y deben- coexistir y complementarse mutuamente en un mismo proyecto de investigación. Es más, en el caso de la investigación *en* IA en educación, tal como ya fue adelantado en párrafos anteriores, difícilmente puedan no estar ambas éticas presentes. Si un proyecto de investigación requiere del uso de sistemas de IA tanto por parte de los sujetos investigados, como también por parte del investigador (para procesar y analizar los datos recopilados), es evidente que tanto la *ética de la investigación en IA en educación* como la *ética de la investigación con IA en educación* deberán estar consideradas.

Pero también deberán estar ambas consideradas en el caso de que el proyecto de investigación requiera del uso de sistemas de IA por parte de los sujetos investigados y no (al menos directamente) por parte del investigador, ya que la sola exposición de los sujetos investigados al uso de IA hace responsable al investigador tanto en las dimensiones de perfil pedagógico y socioeducativo como en las de perfil técnico y de datos.

Sin embargo, en otros proyectos de investigación bastaría con que la *ética de la investigación con IA en educación* fuera considerada. Esto puede ocurrir en los casos donde los investigadores hacen uso de sistemas de IA para el procesamiento y análisis de los datos recopilados, pero el proyecto no requiere que los sujetos investigados hagan uso de IA. Por ejemplo, si en un proyecto de investigación el propósito es analizar ciertos aspectos de una determinada estrategia de enseñanza de matemáticas, y el investigador hace uso de IA con el fin de procesar y analizar la información recopilada desde los sujetos investigados (que no hicieron uso de IA), bastaría con situar la atención ética en relación al uso de IA en lo que refiere a las dimensiones de perfil técnico y de datos.

No obstante, aquí también existen algunos matices a tener en cuenta. Si en el ejemplo antes citado los resultados de la investigación son utilizados de manera directa o indirecta para operar algún tipo de incidencia (sobre estudiantes, docentes o ambos a la vez) respecto a la estrategia de enseñanza de matemáticas analizada, también cabría incluir la atención ética en relación con las dimensiones de perfil pedagógico y socioeducativo.

Resulta interesante observar que, en definitiva, tanto las cuatro dimensiones éticas identificadas a partir de la bibliografía analizada, como también las dos perspectivas éticas de investigación en educación que surgen de aquellas, tienen en común el hecho de que contribuyen, con sus diferencias, a comprender de manera integral el problema de investigación planteado en este estudio. De tal modo, los estudios de Schlesener (2025), Martínez (2024), Nguyen et al. (2023), Fox (2022), y Holmes et al. (2022), aunque con perfiles y aportes diferenciados, coinciden de forma orquestada para dar respuesta a la inquietud central planteada en esta investigación.

De todos modos, téngase presente que tanto las dos perspectivas de ética de la investigación educativa presentadas (*ética de la investigación en IA en educación* y *ética de la investigación con IA en educación*), como las cuatro dimensiones éticas identificadas (cada una con sus correspondientes tópicos éticos), son propuestas iniciales que, tal como se ha visto, tienen límites que no son (ni pretenden serlo) del todo precisos ni estrictos sino que, por el contrario, en ocasiones se solapan y hasta se diluyen, lo cual genera diversas situaciones particulares de análisis. Esto implica que lo expuesto en estas páginas son ideas preliminares que requieren ser discutidas, criticadas y analizadas, para poder ser mejoradas y, más aún, trascendidas.

Referencias

- Aiken, R., y Epstein, R. (2000). Ethical guidelines for AI in education: Starting a conversation. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 11, 163–176.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8.^a ed.). Routledge.
- Doroudi, S. (2023). The Intertwined Histories of Artificial Intelligence and Education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 33, 885-928. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00313-2>
- Fox, A. (2022). Educational research and AIED. Identifying ethical challenges. En W. Holmes y K. Porayska-Pomsta (Eds.), *The Ethics of Artificial Intelligence in Education. Practices, Challenges, and Debates* (47-73). Routledge.
- Holmes, W., y Porayska-Pomsta, K. (Eds.). (2022). *The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, and debates*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429329067>
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education. Promise and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Porayska-Pomsta, K., Holstein, K., Sutherland, E., Baker, T., Buckingham S., Santos, O., Rodrigo, M., Cukurova, M., Bittencourt, I., y Koedinger, K (2022). Ethics of AI in Education: Towards a Community-Wide Framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 32, 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
- Marín, V. (2022). La revisión sistemática en la investigación en Tecnología Educativa: observaciones y consejos. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 13, 62-79.
- Martínez, O. (2024). Ética, Inteligencia Artificial e Investigación Educativa: Un Triángulo Vital para el Futuro de la Educación. *Revista Scientific*, 9 (Ed. Esp. 4), 10-19. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E4.0.10-19>
- Newman, M., y Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En O. Zawacki-Richter, M.

- Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research* (pp. 3-22). Springer.
- Nguyen, A., Ngo, H.N., Hong, Y., Dang, B., y Nguyen, B. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 28, 4221–4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
- Sarochar, J. (2025a). Mapeo de publicaciones académicas sobre Inteligencia Artificial y Educación en Uruguay. *Revista Sudamericana De Educación, Universidad y Sociedad*, 13(1), 39–63. <https://rifedu.ude.edu.uy/index.php/RSEUS/article/view/336/602>
- Sarochar, J. (2025b). Propuesta de categorización de investigaciones sobre y aplicaciones de inteligencia artificial en educación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.1.3955>
- Sarochar, J. (2026a). Inteligencia artificial y políticas editoriales de revistas de educación: tensiones en la investigación educativa. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 17(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4183>
- Sarochar, J. (2026b). Inteligencia Artificial y Educación: Complejidades entre lo ético y lo técnico. En Ch. Palomo, A. Casnati (Comps.). *Experiencias en complejidad: relatos, sistematizaciones y conceptualizaciones sobre la práctica* (pp. 45-60). Red InComplex, CEMBE-UDE.
- Schiff, D. (2022). Education for AI, not AI for Education: The Role of Education and Ethics in National AI Policy Strategies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00270-2>
- Schlesener, A. (2025). Ética na pesquisa em educação: os limites e desafios ante a Inteligência Artificial. *Práxis Educativa*, 20, 1–12. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24293.004>
- Wiese, L., Patil, I., Schiff, D., y Magana, A. (2025). AI ethics education: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100405>
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., y Buntins, K. (Eds.). (2020). *Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application*. Springer.

Día-Logos Artículo 3

IA en la formación docente universitaria: experiencia y resultados de una diplomatura semipresencial

AI in University Teacher Education:
Experiences and Outcomes from a
Blended-Learning Diploma Program

<https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.527>
<https://hdl.handle.net/11715/2919>

Domingo Walter Borba Franco¹

Plan Ceibal, Uruguay

Correo: domingo.borba@docente.ceibal.edu.uy,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2848>



Paola Andrea Dellepiane²

Pontificia Universidad Católica Argentina

Correo: paola_dellepiane@uca.edu.ar,
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9574-8510>



Recibido: 9 de enero del 2026
Aceptado: 25 de mayo del 2026

Para citar este artículo: Borba, D., y Dellepiane, P. (2026). IA en la formación docente universitaria: experiencia y resultados de una diplomatura semipresencial, *Diá-logos*, (33), 45-56. <https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.527>

¹Doctor en Educación, Centro Universitario Mar Cortés, México. Mentor Referente de Territorio, Plan Ceiba, Uruguay.

²Magister en Tecnologías aplicadas a la educación, UAB, España. Coordinadora de Posgrados Educación, Pontificia Universidad Católica Argentina.



Nuestra revista publica bajo la Licencia
Creative Commons: Atribución-No
Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Introducción

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) está revolucionando los sectores creativos y productivos. Según Webb (2024), la Inteligencia Artificial (IA) forma parte de un “superciclo tecnológico” donde se combinan sensores avanzados en robótica y avances en biotecnología que dan lugar a una convergencia tecnológica exponencial. Estas transformaciones tecnológicas requieren que las instituciones educativas adopten un enfoque proactivo, anticipándose a las demandas del mercado laboral y promoviendo una cultura de aprendizaje continuo.

El uso intensivo de las tecnologías se ha consolidado como una competencia transversal indispensable para el futuro docente en todas las disciplinas. La inclusión estratégica de tecnologías, pensando tanto en la presencialidad como en la virtualidad, habilita nuevos diseños de propuestas que facilitan el desarrollo de aprendizajes diversos y complejos.

Ante este panorama de disrupción, las instituciones de educación superior tienen un rol crucial que desempeñar para preparar a sus egresados, necesitan desplegar estrategias innovadoras tanto en sus planes de estudio como en sus prácticas de enseñanza. En este sentido, las instituciones deberán liderar el diálogo, fomentando colaboraciones que impulsen la innovación y reduzcan las brechas de habilidades vinculadas a la alfabetización de datos y creación de contenidos digitales requeridas. Necesitarán adaptarse para garantizar que los estudiantes estén preparados para los desafíos del futuro. El rol de la formación docente se potencia como facilitadora de la formación integral, técnica, ética y socioemocional, reorientando las estrategias curriculares para garantizar la pertinencia de los futuros docentes en una cultura en constante evolución.

Varios autores, en Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) anticipan la necesidad de rediseñar los procesos formativos de los estudiantes, orientándose al desarrollo continuo de la alfabetización digital a lo largo de todo el grado. El propósito de este rediseño es asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para el uso efectivo e inclusivo de la IA.

En el contexto actual, la IA se convierte en un recurso central para el desarrollo de un aprendizaje más autónomo. Las instituciones de nivel superior, en su rol de facilitadoras de la formación integral están llamadas a revisar y actualizar permanentemente sus planes de estudio para incorporar contenidos de IA y competencias digitales en todas las carreras. Esto implica desde ofrecer asignaturas de ciencia de datos, automatización o ética de la tecnología en programas tradicionales hasta pensar en el diseño de nuevas carreras o especializaciones de formación enfocadas en IA.

Las Universidades han comenzado a integrar herramientas de IA y de IAGen como apoyo didáctico y objeto de estudio, preparando a los estudiantes para trabajar junto a la IA. Investigaciones recientes destacan la importancia de que las instituciones adopten políticas y directrices formales sobre el uso de IA; por ejemplo, regulando el uso de ChatGPT en tareas académicas, formando a sus docentes en estas tecnologías y capacitando en el uso ético y el pensamiento crítico (García Peñalvo et al., 2024).

Frente a estos desafíos, las habilidades denominadas “blandas” emergen como un elemento central para complementar las competencias técnicas. Como señala Kai-Fu Lee (2024), el futuro del empleo dependerá menos de la mera adopción de tecnologías avanzadas y más del fortalecimiento de las capacidades humanas. En un mundo donde las máquinas asumen tareas cognitivas cada vez más frecuentes, serán esenciales las actividades que fomenten competencias como la empatía, el liderazgo, la creatividad y el pensamiento crítico, consolidándose como las habilidades fundamentales para la relevancia profesional.

Por último, un desafío tecnológico constante será la necesidad de actualización permanente: los conocimientos adquiridos pueden volverse obsoletos en poco tiempo ante nuevas versiones de herramientas de IA, de modo que aprender a aprender durante toda la vida será necesario desarrollar.

Marco referencial

La irrupción de la IA, y de la IAGen en particular, está redefiniendo los perfiles profesionales, planteando desafíos y oportunidades que ninguna institución de educación superior puede ignorar.

¿Cómo se logra integrar un enfoque multidisciplinario en donde los educadores sean parte de los desarrollos de IA? El diseño en conjunto de estos sistemas con docentes y perfiles especializados puede ser una vía para avanzar en esta línea de trabajo. Por tal motivo, en la Diplomatura en IA en educación superior, proponemos tres dimensiones que consideramos necesarias fortalecer para atender esta integración: la formación docente para poder hacer frente a la complejidad que representa la inclusión de la IA en la educación, el diseño y desarrollo de innovaciones basadas en IA para potenciar las propuestas educativas, la articulación de redes de conocimiento y la investigación en temáticas vinculadas con la incorporación de la IA en la enseñanza y el aprendizaje.

Charles Fadel (2015), introduce cuatro dimensiones para abordar la educación para el siglo XXI: el conocimiento, las habilidades y el carácter son las tres primeras dimensiones, que tienen que ser conocidas y reconocidas por el individuo para comprender sus propios procesos de aprendizaje en circunstancias cambiantes.

Complementariamente, la reflexión, la retroalimentación, la planificación y el establecimiento de objetivos son estrategias que ayudan a aprender. Así se completa la cuarta dimensión que abarca las tres anteriores, y la denomina metaaprendizaje.

Resulta necesario relacionar las habilidades con el conocimiento para integrarlo al currículo en estrategias que incluyan un enfoque holístico en la educación, poniendo en acto a partir de los siguientes factores: creatividad, pensamiento crítico, comunicación y colaboración.

En este contexto, la Diplomatura en Inteligencia Artificial aplicada a la Educación Universitaria fue una propuesta formativa orientada a fortalecer las competencias del profesorado, investigadores y personal de extensión en el uso crítico y situado de la Inteligencia Artificial en el ámbito académico. Se estructuró en cuatro módulos temáticos y un módulo final integrador, con una carga total de 120 horas bajo

modalidad semipresencial, combinando instancias virtuales sincrónicas, actividades asincrónicas y encuentros presenciales. La formación abordó los fundamentos conceptuales y éticos de la IA, su aplicación en la docencia universitaria, la investigación académica y la gestión institucional, promoviendo una comprensión integral de sus posibilidades y desafíos en la educación superior.

Esta diplomatura se desarrolló con el propósito de capacitar a profesionales universitarios para incorporar herramientas y estrategias basadas en IA en sus prácticas, desde una perspectiva reflexiva y contextualizada. Buscó generar un espacio de aprendizaje colaborativo donde los participantes pudieran experimentar con tecnologías emergentes, discutir sus implicaciones pedagógicas y éticas, y diseñar proyectos aplicados que respondan a problemáticas reales de sus instituciones. A su vez, promovió la articulación entre teoría y práctica, incentivando el intercambio interdisciplinario y la producción académica como medios para potenciar la innovación educativa.

En su conjunto, la propuesta representó una iniciativa institucional comprometida con la actualización docente y la innovación pedagógica en tiempos de transformación tecnológica acelerada. Su implementación permitió explorar nuevas formas de integrar la IA en los procesos universitarios de enseñanza, investigación y extensión, reafirmando el rol de la universidad como espacio de construcción crítica de conocimiento y de formación para una ciudadanía digital responsable.

Por su parte, Hugo Pardo (2023) propone conformar en las universidades un grupo de investigación multidisciplinario para abordar los desafíos que implica la IA, tanto en la toma de decisiones como en la creación de laboratorios de ideación y prototipado de soluciones de IA.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de enfoque mixto, centrado en la evaluación de la experiencia de una diplomatura universitaria. Participaron en el programa 47 profesionales de educación superior (docentes universitarios, investigadores y personal de extensión), provenientes de diversas disciplinas. La diplomatura tuvo una duración total de 120 horas a lo largo de seis meses, bajo una modalidad semipresencial. La estructura académica comprendió cuatro módulos temáticos: Fundamentos de IA en educación; IA en la investigación académica; IA en la docencia universitaria; IA en la gestión y extensión; y un módulo final integrador dedicado al desarrollo de un proyecto aplicado. Las actividades incluyeron clases sincrónicas (presenciales y virtuales, trabajo autónomo en un aula virtual, y la presentación de un proyecto final. Todos los participantes completaron los requisitos de asistencia, aprobaron las evaluaciones de cada módulo y defendieron satisfactoriamente un proyecto integrador, obteniendo el diploma universitario al concluir el programa.

Como parte de la evaluación del programa, se empleó un *ticket de salida* al final de las sesiones presenciales, una técnica de retroalimentación inmediata en la que

los cursantes respondieron a preguntas abiertas sobre su aprendizaje y percepciones del encuentro. Específicamente, se les solicitó enumerar “3 cosas aprendidas” en la sesión, “2 cuestiones que les dejaron pensando” y “1 aspecto que les asombró o interesó particularmente”, además de cualquier comentario adicional. Este instrumento permitió recopilar evidencias cualitativas de aprendizaje y reacción de los participantes de manera instantánea. En este trabajo se analizan los resultados de aplicar el instrumento el *ticket de salida* cuyos resultados se analizan en este artículo.

Las respuestas de los 47 participantes se volcaron en una planilla de cálculo para su análisis. Se realizó una analítica de contenido cualitativa, identificando temas recurrentes en las respuestas. Adicionalmente, se llevó un registro cuantitativo de frecuencia de menciones de ciertos tópicos para complementar la interpretación. Los hallazgos se apoyan en citas textuales ilustrativas de los participantes (manteniendo su anonimato) y en visualizaciones de las relaciones entre temas emergentes.

Resultados

La implementación de la diplomatura resultó exitosa en términos de participación y logro de aprendizajes. De los 47 inscriptos iniciales, es decir, el 100% de los inscriptos completó el programa y cumplió con los criterios de aprobación establecidos: trabajos prácticos por módulo y proyecto final integrador. Este alto nivel de retención y aprobación sugiere un elevado compromiso e interés de los cursantes con la temática de IA y su implementación en el aula.

Los proyectos finales desarrollados abarcaron aplicaciones de IA en contextos educativos reales, por ejemplo: diseños de herramientas de tutoría inteligente para asignaturas específicas, propuestas de uso de algoritmos de aprendizaje automático para analizar datos de investigación institucional, y planes de implementación de sistemas de retroalimentación automatizada en cursos universitarios. La presentación y defensa de estos proyectos evidenció la apropiación de conceptos y habilidades por parte de los participantes, quienes demostraron la adquisición de las competencias para aplicar IA en sus roles profesionales.

El análisis cualitativo de las respuestas en los *tickets de salida* permitió identificar los principales aprendizajes y percepciones que los participantes obtuvieron tras el último encuentro presencial. En la siguiente Tabla 1 se resumen las *seis categorías temáticas* emergentes más recurrentes en la retroalimentación de los cursantes, junto con su descripción y ejemplos representativos.

Tabla 1

Principales temas emergentes de la retroalimentación de los participantes (ticket de salida, n=47).

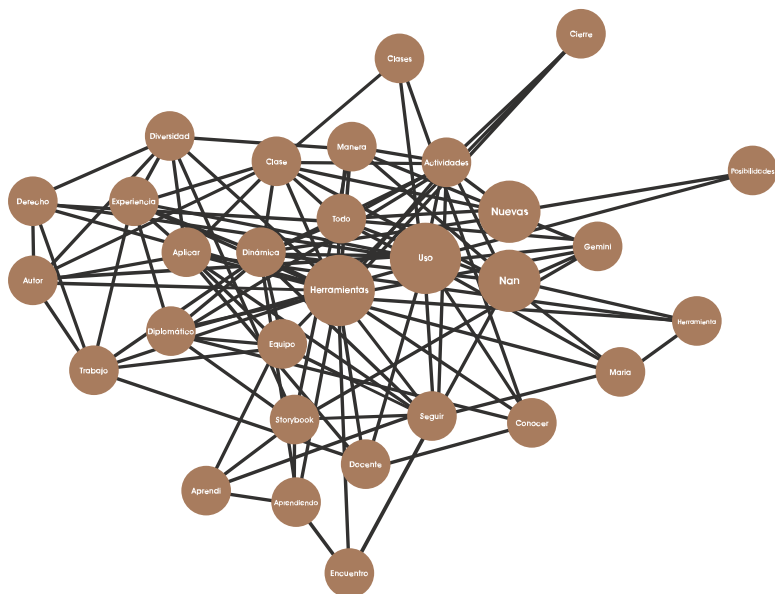
Tema emergente	Descripción y ejemplos de respuestas
Descubrimiento de nuevas herramientas de IA	Todos o casi todos los participantes, en un 95%, destacaron haber aprendido a usar herramientas de IA novedosas más allá de ChatGPT. Mencionaron, por ejemplo, generadores de contenido de audio y plataformas para crear historias interactivas con IA (ej., “ <i>Aprendí a crear un Storybook</i> ”). Este descubrimiento de nuevas aplicaciones expandió la visión de los cursantes sobre las posibilidades de la IA en educación.

Tema emergente	Descripción y ejemplos de respuestas
Consideraciones éticas y legales	Un grupo importante cercano al 20% del total de respuestas, reflexionó sobre las implicaciones éticas del uso de IA. Varias respuestas mencionaron explícitamente la cuestión de los derechos de autor y la necesidad de marcos de regulación que equilibren el uso de la IA en educación. Por ejemplo, un participante indicó que le hizo pensar en “el tipo de reglamentación que equilibre el uso de la IA”. Estas inquietudes evidencian la conciencia sobre la responsabilidad y ética en la adopción de nuevas tecnologías.
Rol del humano en la era de IA	Cerca del 10% de los participantes expresaron preocupación por mantener el vínculo humano en los procesos educativos pese a la creciente presencia de la IA. Un comentario ilustrativo fue “ <i>la presencialidad nunca perderá su magia</i> ”, resaltando la convicción de que la interacción personal sigue siendo insustituible. Otra respuesta cuestionó hasta dónde delegar en la IA sin “ <i>perder el sentido humano</i> ”. Esto refleja la necesidad percibida de buscar un equilibrio entre la automatización y la conexión humana en la enseñanza.
Motivación y aprendizaje continuo	El 15% de los cursantes señaló que la experiencia les resultó motivadora para seguir profundizando en el tema. Indicaron sentirse inspirados a “ <i>seguir aprendiendo</i> ” e incorporando la IA en su práctica docente más allá del curso. Una respuesta la describe como “ <i>motivación a seguir</i> ” investigando e innovando. Este entusiasmo sugiere que la diplomatura logró cultivar una disposición hacia la formación continua en tecnología educativa.
Experiencia educativa dinámica	Aproximadamente el 15% de los participantes elogió la dinámica interactiva del encuentro presencial final y del curso en general. Comentarios como “ <i>genial encuentro</i> ” o menciones a la “ <i>dinámica de la clase</i> ” resaltaron la metodología participativa empleada. Los cursantes valoraron las actividades prácticas y la interacción colaborativa durante la diplomatura, indicando que la estrategia didáctica empleada fue efectiva para mantener el interés y favorecer el aprendizaje entre pares.
Potencial creativo de la IA	Cerca del 25% de los participantes se mostró sorprendido y fascinado por las posibilidades creativas de la IA demostradas durante el desarrollo del curso. En particular, les asombró que la IA permitiera generar productos como historias, música o imágenes a partir de texto. Varios mencionaron la herramienta de “ <i>Storybook</i> ” con entusiasmo: “ <i>Storybook, la amé a primera vista</i> ”, así como la capacidad de crear audio o imágenes artificialmente. Este asombro revela cómo la diplomatura logró exhibir el lado innovador y artístico de la IA, ampliando la imaginación de los docentes sobre su aplicabilidad.

Red semántica y retroalimentación

A partir de la retroalimentación de los participantes obtenida en el cuestionario, se presenta la siguiente red semántica de temas clave emergentes. Los nodos más centrales -por ejemplo, “herramientas” y “nuevas”- indican conceptos muy asociados en las respuestas, reflejando el descubrimiento de nuevas herramientas como el tema más destacado. Asimismo, la conexión entre “autor” y “derecho” alude a las discusiones sobre derechos de autor, y el vínculo “herramientas-trabajo- experiencias” sugiere la aplicación de lo aprendido a las experiencias de trabajo de los docentes. La red ilustra también la relación entre “seguir-aprendiendo”, corroborando la motivación de aprendizaje continuo, y agrupa términos como “actividades-dinámica-cierre”, asociados a la valoración positiva de las dinámicas de clase en el cierre del curso.

Red semántica de temas clave emergentes en la retroalimentación de los participantes.



En esta interacción humano-máquina hay posturas que reconocen un empoderamiento de la tarea docente y otras más críticas que alertan sobre el borramiento de las dimensiones inherentes a la sociabilidad. En este sentido, Sadin (2020) sostiene que hay operaciones automatizadas que sustituyen al contacto, la acción llevada adelante en común, y todo esto implica la abolición progresiva del intercambio, de la relación entre los seres humanos y, consecuentemente, la abolición del acuerdo, del desacuerdo, del conflicto, de la negociación y, sí, de la amistad.

52

¿Cómo se logra integrar un enfoque multidisciplinario en donde las educadoras y los educadores sean parte de los desarrollos de IA? El diseño en conjunto de estos sistemas con docentes y perfiles pedagógicos especializados podría ser una vía para avanzar en esta línea de trabajo. Por tal motivo resulta necesario fortalecer algunas dimensiones como: la formación docente para poder hacer frente a la complejidad que representa la inclusión de la IA en la educación, el diseño y desarrollo de innovaciones basadas en IA para potenciar las propuestas educativas, la articulación de redes de conocimiento y la investigación en temáticas vinculadas con la incorporación de la IA en la enseñanza y el aprendizaje.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta experiencia formativa coinciden con tendencias reportadas en estudios previos sobre la importancia y el impacto de capacitar a los docentes en Inteligencia Artificial. En primer lugar, se corroboró que la formación en IA puede enriquecer la práctica docente al proveer nuevas herramientas pedagógicas y ampliar el repertorio de estrategias de los educadores, tal como señalan Rondon et al. (2024).

Los participantes de la diplomatura exploraron aplicaciones innovadoras como generación de historias, recursos multimedia automatizados, análisis de datos con IA, que les permitirán implementar metodologías más eficientes y personalizadas en sus clases. Este hallazgo es consistente con la literatura que destaca el potencial de la IA para ofrecer métodos pedagógicos más eficaces y mejorar la calidad de la educación cuando los docentes están preparados para usarla. El empleo de IA por parte de docentes invita a revisar las prácticas de enseñanza, pues estas herramientas tienen el potencial de ayudar a generar de manera personalizada aprendizajes independientes (Mollick & Mollick, 2023).

Por otra parte, nuestros hallazgos reflejan que los participantes en formación no son ajenos a las preocupaciones éticas y desafíos asociados al uso de IA, alineándose con las discusiones actuales en el campo educativo. Los participantes mencionaron inquietudes sobre la privacidad de los datos, la autoría intelectual y la posible dependencia excesiva de sistemas automatizados, cuestiones que han sido identificadas como retos clave de la IA en la educación. Esto sugiere que instancias formativas como esta diplomatura pueden servir no solo para enseñar el uso técnico de la IA, sino también para fomentar en los educadores una actitud crítica y reflexiva frente a la tecnología. Algunos comentarios de los cursantes resuenan con la necesidad de promover una cultura de uso responsable de la IA en contextos educativos.

Un aspecto particularmente notable fue la preocupación expresada por algunos docentes en torno a preservar la dimensión humana en la enseñanza apoyada por IA. Esta cautela está bien fundada en la literatura: el exceso de automatización podría reducir las interacciones personales maestro-estudiante, afectando el componente socioemocional del aprendizaje. En este sentido, delegar decisiones en sistemas automatizados instala desafíos complejos e implica el desarrollo de

políticas transparentes, equitativas y auditables del uso de datos, como el diseño e implementación de procesos de evaluación de los sistemas adoptados para supervisar el impacto de la IA en las personas y la sociedad (Sadin, 2017).

Al igual que con las tecnologías digitales en general, la IA, siendo una tecnología basada en el procesamiento de datos, ofrece una fuente relativa de orientación y no una solución absoluta a los dilemas educativos.

En nuestro estudio, los participantes enfatizaron que la tecnología no debe desplazar el contacto humano, sino complementarlo; una perspectiva que coincide con las recomendaciones de especialistas en mantener al docente como mediador insustituible y aprovechar la IA para liberar tiempo que refuerce la dedicación a las necesidades humanas de los alumnos. Integrar esta conciencia desde la formación docente es vital para que la adopción de IA ocurra de manera equilibrada, priorizando siempre el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

La experiencia aquí documentada aporta evidencia de que una intervención educativa bien diseñada puede ayudar a superar barreras de adopción de la IA entre el profesorado. Estudios previos han señalado que la falta de capacitación y la inseguridad de los docentes frente a la IA son obstáculos principales para su incorporación en las aulas. En la diplomatura evaluada, todos los docentes participantes lograron apropiarse de las herramientas presentadas y completaron proyectos aplicados, lo cual sugiere un incremento en su confianza y disposición hacia la IA.

Esto está en línea con la afirmación de SĂMĂRESCU et al. (en Rondon et al., 2024) de que los programas formativos en IA fortalecen la confianza de los educadores en su habilidad para emplear estas tecnologías en su práctica profesional. Además, la ausencia de abandonos y los comentarios favorables indican que la resistencia inicial que pudiera existir fue reduciéndose a medida que los docentes adquirieron conocimientos y accedieron a ejemplos concretos de utilidad de la IA en educación. En otras palabras, la capacitación práctica y contextualizada ofrecida por la diplomatura contribuyó a cambiar actitudes, transformando el recelo o desconocimiento en curiosidad y entusiasmo informados.

Desde una perspectiva más amplia, este estudio de caso contribuye a cubrir la mencionada brecha en la literatura sobre formación docente en IA, aportando un ejemplo concreto de implementación y evaluación. Si bien se trata de un solo cohorte en un contexto particular, los resultados ofrecen lecciones generalizables. Por ejemplo, se evidenció la importancia de incluir en el currículo no solo aspectos técnicos de la IA, sino también espacios para la discusión ética y la reflexión pedagógica, ya que estos enriquecen la experiencia y preparan mejor a los docentes para un uso holístico de la tecnología.

Asimismo, la modalidad semipresencial con apoyatura virtual demostró ser efectiva para este tipo de capacitación, posibilitando combinar la flexibilidad del aprendizaje en línea con la cercanía e interacción de encuentros presenciales breves pero significativos. Esto podría replicarse en otros programas de desarrollo profesional docente sobre IA u otras innovaciones, maximizando alcance sin perder calidad formativa.

En cuanto a las limitaciones de esta evaluación, cabe reconocer que los datos de satisfacción y auto-reporte de aprendizaje, si bien valiosos, provienen de la percepción inmediata de los participantes y no permiten medir a largo plazo la aplicación real de lo aprendido en el ejercicio profesional. Sería conveniente realizar seguimientos posteriores, meses después de finalizada la diplomatura, para indagar en qué medida los docentes incorporaron efectivamente las herramientas y enfoques de IA en sus clases o investigaciones, y cuáles fueron los obstáculos encontrados en la práctica real.

Otra limitación es la falta de un grupo de comparación; futuros estudios podrían contrastar, por ejemplo, diferentes métodos de formación en IA, como por ejemplo, cursos en línea masivos y diplomaturas focalizadas para determinar la efectividad relativa de cada estrategia.

En conclusión, la diplomatura semipresencial en IA aplicada a la educación superior analizada en este trabajo demostró ser una intervención formativa exitosa, logrando empoderar al profesorado con nuevas competencias tecnológicas, a la vez que sensibilizarlos sobre el uso responsable de las mismas.

Los docentes participantes concluyeron el programa con un repertorio ampliado de herramientas de IA y con marcos de referencia éticos y pedagógicos para implementarlas adecuadamente en sus roles académicos. Esta experiencia confirma que, cuando se ofrece una capacitación diseñada con equilibrio entre teoría, práctica y reflexión crítica, es posible preparar a los educadores para los desafíos de la era de la Inteligencia Artificial.

Como contribución al campo, nuestros hallazgos enfatizan la necesidad de escalar y adaptar este tipo de iniciativas: las instituciones de educación superior deberían invertir en la formación continua de su cuerpo docente en competencias de IA, desarrollando marcos formativos integrales que aborden habilidades técnicas junto con actitudes y valores humanísticos. Solo así se podrá garantizar que la inevitable transformación digital de la educación ocurra bajo la conducción responsable de docentes capaces, éticos y conscientes de su insustituible rol.

El presente estudio, aunque circunscrito a un caso particular, sienta un precedente positivo e invita a seguir explorando modelos de formación docente en IA, enriqueciendo la discusión académica y las prácticas educativas hacia una integración eficaz y humana de la Inteligencia Artificial en la educación superior.

Referencias

- Ayuso-del Puerto, D., y Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como Recurso Educativo durante la Formación Inicial del Profesorado. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 347-362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Biselli, R. (2018). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. *In Mediaciones de la Comunicación*, 13(1), 305-308. <https://doi.org/10.18861/ic.2018.13.1.2839>

- Fadel, C., Bialik, M., y Trilling, B. (2015). *Educación en cuatro dimensiones: las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*. Centro para el Rediseño Curricular, Boston.
- García Peñalvo, F., Llorens-Largo, F., y Vidal, J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9–39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Kai-Fu Lee. (2020). *AI 2041: Ten Visions for Our Future*. Random House.
- López-Secanell, I., Gamero-Sandemetrio, E., y López-Requena, E. (2025). Inteligencia artificial, competencia digital y aficiones personales: implicaciones para la educación superior. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (73), Art. 9. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.115117>
- Mollick, E., y Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts*. Wharton School of the University of Pennsylvania & Wharton Interactive <https://arxiv.org/abs/2306.10052>
- UNESCO. (2019). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO. (2021). *Inteligencia artificial y educación. Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- Pardo Kuklinski, H. (2023). *Usos de la IA en la universidad: superando la impostura*. Red de Asociaciones Latinoamericanas y Caribeñas de Universidades Privadas. <https://realcup.org/ia-en-universidades/>
- Pedreño Muñoz, A., Calvo, S., y Sánchez, M. (2024). *La inteligencia artificial en las universidades: Retos y oportunidades para la educación superior*. Fundación 1MillionBot.
- Ramírez F, A. (2021). Éric Sadin. La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical. *Revista de filosofía*, 78, 318-321. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602021000100318>
- Rondon-Morel, R., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Núñez, E. y Yezpe-Salvatierra, P. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 368-375. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Selwyn, N. (2016). *Is technology good for education?* Malden, MA: Polity Press.
- Webb, A. (2024). *Generación T: la transición hacia un futuro tecnológico*. La Nación.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27.

Educación inclusiva en la escritura del español en tercero de primaria de Colombia

Inclusive Education and Spanish
Writing Skills among Third-Grade
Elementary Students in Colombia

<https://doi.org/10.61604/dl.v18i33.564>

<https://hdl.handle.net/11715/2920>

Michael Steven Camelo Gómez¹

Universidad del Estado da Bahia, Brasil

Correo: michaelcamelo100@gmail.com,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5212-5620>



Recibido: 5 de junio del 2026

Aceptado: 6 de julio del 2026

Para citar este artículo: Camelo, M. (2026). Educación inclusiva en la escritura del español en tercero de primaria de Colombia, *Diá-logos*, (33), 57-74. <http://doi.org/10.61604/dl.v18i33.564>

¹Candidato a Doctor en el programa de Posgraduación en Estudios del Lenguaje.

Investigador de Epistemologías en Didáctica del Español en la Universidad del Estado da Bahia, Brasil.



Nuestra revista publica bajo la Licencia
Creative Commons: Atribución-No
Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional

Introducción

Este artículo mapea la literatura existente sobre didáctica de la escritura del español de grado tercero de primaria, con el fin de valorar y promover iniciativas que encaminan currículos hacia la educación inclusiva, por ello fueron valoradas, sus ausencias y tendencias, en evidencias académicas disponibles, desarrolladas en escuelas públicas y privadas. En el proceso de revisión de alcance, fueron seleccionadas en total, diez investigaciones -tesis de posgraduación y artículos científicos- realizadas entre el año 2020 y 2025, todas en escuelas colombianas de diferentes territorios.

Se concibe la educación inclusiva como un proceso de empoderamiento de individuos o colectivos para integrarlos en dinámicas sociales, especialmente aquellos pertenecientes a sectores más vulnerables, marginados o minorías culturales (Graziella & Riviera, 2018). Esto implica eliminar cualquier tipo de discriminación, velando porque todos tengan acceso a los mismos derechos sin importar su procedencia cultural, clase social, género o dificultades de aprendizaje.

La educación inclusiva se configura como un paradigma que valora la diversidad en las aulas, programando e implementando propuestas educativas que fomentan la equidad (UNESCO, 2025). Es una inclusión que enfoca adecuadas prácticas pedagógicas en ambientes donde no se vulneren los derechos (Subirats, 2010), además de promoverse la igualdad, convivencia e integración, así los alumnos podrán sentirse plenos, seguros y lograrán desarrollar el potencial de sus capacidades (Gómez, 2024).

En esa vía, se refuerza la idea de la educación inclusiva como un derecho que más allá del reconocimiento de la diversidad social, cultural e intelectual, está comprometida con su sostenibilidad, empoderamiento y participación desde los valores propios creados (Guitart et al., 2024). Se consolida como una crítica a las prácticas de imposición y discriminación existentes en la escuela, creando escenarios que reduzcan los mecanismos de exclusión. Ante ello, Moreno y Muntaner (2025) proponen el género, la interculturalidad, el factor cognitivo y el nivel socioeconómico para ampliar el alcance de principios educativos.

Integrar la educación inclusiva en propuestas educativas implica desafíos de formación docente, acompañamiento de expertos y conciencia política sobre los impactos sociales. Sin embargo, su consolidación promueve sociedades en las que todos los sujetos puedan participar activamente en igualdad de condiciones (Hurtado et al., 2023). Su papel es clave en la construcción e implementación de políticas educativas asertivas (Aincow et al., 2013).

En el ámbito de la enseñanza de la escritura del español en educación primaria, la educación inclusiva permite orientar caminos en la formación discursiva y de trato hacia los otros, reconociendo las diferencias y valorando las identidades (Lister,

² En las pruebas PISA 2022, según la UNESCO (2024), Colombia disminuyó sus resultados en lenguaje, posicionándose en el puesto número 64 de 81 países evaluados. En cuanto a las pruebas nacionales (SABER 3) se registra la región pacífica y de los Llanos con menores puntajes en lectura, se aclara que la escritura no es evaluada en este grado escolar.

2000). Por ello, cada palabra escogida por el docente en su fin comunicativo hace que quien esté aprendiendo a escribir, deje impresa una huella sobre sus percepciones del mundo.

Este momento es el que Foucault (2008) denominó subjetivación, fase en la cual el estudiante expone una postura, sus miradas inclusivas o excluyentes de acuerdo con el conocimiento interiorizado. Es decir, si se promueve un lenguaje inclusivo desde las etapas iniciales en los ciclos de educación, mayor probabilidad existe de disminuir prácticas de discriminación y tipos de violencias escolares. Frente a ello Vigotsky (1934) afirma que, el lenguaje y el pensamiento interno surgen de las complejas interrelaciones entre el niño y las personas que lo rodean, estas son el origen de sus procesos volitivos. En esa línea, se espera que las escuelas naturalicen la pluralidad como fenómeno de coexistencia.

El tercer año escolar es una etapa primordial, está antecedido por un aprendizaje inicial que da bases a la escritura, los estudiantes se encuentran en una maduración del cerebro para enfrentar desafíos más complejos y su disposición para aprender es fortificante (Arias, 2025). Es allí donde se empieza a construir una postura sobre el mundo, las ideologías se comienzan a formar en los esquemas mentales, por ello, según los estándares básicos de competencias en lengua castellana -EBCLE- (2006), las escuelas tienen responsabilidad de escoger su enfoque del lenguaje, priorizando el tipo de perfil de ser humano que quieren para impulsar el sistema.

Con respecto al contexto colombiano, se reportan con preocupación resultados bajos en pruebas nacionales e internacionales de lenguaje². Específicamente, los estudiantes de tercer grado presentan dificultades en leer textos cortos y naturalizar prácticas de escritura, sobre todo, en contextos de educación pública (diferencia de 73 puntos en comparación con los resultados de instituciones no oficiales), cuestión que se agudizó después de la pandemia del COVID 19.

El gobierno ha impulsado lineamientos educativos como los EBCLE (2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje -DBA- (2015) junto con programas de acompañamiento con expertos, que han contribuido a direccionar los caminos en las áreas académicas, sin embargo, algunos contextos de pobreza económica, maltrato infantil, población migrante o niños con problemas de aprendizaje no atendidos, han afectado las garantías para el acceso de una educación justa que promueva entornos equitativos e incluyentes (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2026). Sumado a eso, preocupa la escasa formación de los docentes para producir material educativo propio o enfocar sus actividades en la promoción de una educación inclusiva y su ligación con las políticas educativas nacionales.

Fue por ello, que se priorizó la búsqueda de literatura inmersa en prácticas de enseñanza en la etapa escolar de tercer grado, específicamente en la escritura, con el fin de contribuir con la reflexión y fundamentación sobre la importancia de la educación inclusiva en el área de español, de esta forma se intenta contribuir a procesos nacionales de inclusión social en vía a la construcción de justicia social³.

³ Según la página oficial de la presidencia de Colombia (2024), el ministerio de Igualdad y Equidad en el periodo de gobernanza 2022 -2026 ha creado más de 20 programas que fomentan la justicia social.

Metodología

En esa lógica, se aborda el paradigma cualitativo desde un enfoque exploratorio-descriptivo, con el fin de comprender algunas dinámicas de la educación inclusiva en la educación primaria colombiana. La exploración parte del interés de encontrar sentidos de inclusión en investigaciones ya realizadas, en cuanto a lo descriptivo, se enfoca en dar cuenta de “características o rasgos observables, verificables o que se encuentran expresados con claridad en testimonios de los sujetos de la investigación” (PUCP, 2022). Es de aclarar que el interés se centró en la revisión de investigaciones experimentales para constatar sus tendencias didáctico-metodológicas en las intervenciones en escuelas estatales como particulares.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, se realizó una revisión de alcance analítica, en la cual los contextos educativos condicionan aquello que puede afirmarse con rigor (Folmer, 2026). En la lógica del marco PCC (población, concepto, contexto), se formuló la pregunta exploratoria ¿cuáles son las características, tendencias y ausencias de la educación inclusiva en prácticas de escritura del tercer grado en la educación primaria colombiana?

A partir de allí, se consultaron diferentes bases de datos a partir de expresiones como “escritura en grado tercero”, “escritura lúdica”, “producción escrita”, “escritura creativa en la escuela”, en las cuales sólo fueron hallados documentos de interés en las plataformas: Dialnet, ELICIT, Google Académico y REDALYC. Al tener acceso a los archivos, primero se revisaron los títulos y resúmenes, luego de preseleccionar los textos, fueron leídos totalmente y los que cumplieron los criterios, fueron incluidos.

Siendo así, se incluyeron solo las propuestas que abordaban la habilidad escrita del español, especialmente en tercer grado de primaria entre los años 2020 y 2025. Fueron excluidos documentos de revisión por no tener la información total de las iniciativas, las propuestas desarrolladas en otros grados escolares u otros países, así como que estuvieran por fuera del periodo delimitado. De esta manera, se sitúan las únicas diez investigaciones nacionales encontradas: seis tesis de maestría, una tesis de doctorado y tres artículos publicados en revistas científicas sobre educación.

Con todo ello, se identificó la educación inclusiva en las propuestas desde el análisis de sus métodos y procedimientos. Una didáctica de las lenguas, que según Dolz et al., (2014) se sitúa en la teoría y práctica. Teoría mediante el proceso de ingeniería didáctica, al interpretar, experimentar y elaborar dispositivos de enseñanza transponiendo otras ciencias como lingüística, psicología, sociología, historia, etc. Mientras que, en la práctica, se describen procesos pedagógicos, buscando una comprensión y explicación a los fenómenos observados y detectados en las aulas.

El proceso de revisión de alcance contempló las siguientes fases (Folmer, 2026): 1. diseño, justificación, objetivos, pregunta y criterios; 2. aplicación de la estrategia de búsqueda en bases de datos en línea que, dado el avance tecnológico, es el principal lugar donde reposan documentos científicos (Morgan, 2022); 3. selección del material relacionado con el tema de estudio y grado de escolaridad; 4. extracción y

organización de los datos, en este caso desde sus objetivos, metodología, actividades, materiales, evaluación y resultados; 5. categorías descriptivas, análisis y mapeo; 6. síntesis y redacción del artículo.

La formulación metodológica actual, enfocó la información para cumplir con el método del diagrama PRISMA 2020, adaptando la información para lograr una revisión de alcance, en este caso con enfoque analítico. En este caso, se incorporaron documentos en formato electrónico y digital, obtenidos en sistemas de información en línea y diversas bases de datos en internet (Jurado, 2002; Arias, 2023).

Así pues, se establecieron algunas denominaciones (Inv. A – Inv. J) para facilitar la lectura de la narrativa, en la cual se dialoga, compara, resalta y cuestiona las propuestas consultadas. Estas mismas fueron organizadas ascendentemente, considerando su año de publicación (Ver Tabla 1).

Se contempla el número de sesiones en práctica y las técnicas que más usaron los autores, en lo cual, es de notar predominancia en observaciones al fenómeno estudiado (6 veces) y diagnósticos (5 veces). Como uso medio se situaron las encuestas (4 veces) y entrevistas (3 veces), que se usan para conocer opiniones impersonales.

En relación con la población involucrada, se evidencia que, a excepción de la Inv. I, todas las propuestas delimitaron el número de estudiantes y profesores participantes. Además de ello, en lo mencionado se percibe que la edad mínima de los estudiantes de grado tercero es 07 años y la máxima de 15, quedando en evidencia la brecha existente en el acceso a la educación en algunos territorios colombianos.

Tabla 1

Propuestas encontradas en bases de datos

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
La lúdica y la artística en el proceso de lecto-escritura de grado primero a tercero	Inv. A / 2020	Se usaron dos escenarios virtuales. Hotpotatoes: ordenar palabras, crucigramas y apareamiento de columnas desde el cuento la cigarra y la hormiga. Jclíc: rompecabezas, loterías, ábaco de letras y fichas para colorear con base en el cuento de los Tres Cerditos. La evaluación se hizo con una encuesta enfocada en el nivel de diversión y se complementó con la observación de la atención y participación	Encuesta inicial, prueba diagnóstica y encuesta final	15 estudiantes indígenas entre 7 - 14 años	Tesis Maest. 04 sesiones
Estrategias lúdicas para favorecer la producción escrita en tercero del colegio Distrital José Martí	Inv. B / 2021	Propuesta de unidad didáctica para doce encuentros: teléfono roto, la carta, microcuento, cuento, mensaje a familiar, stop, descripción de imágenes, inversión de palabras, construcción de historias, ahorcado y cuentos colectivos. Sin embargo, no fue posible llevar a la práctica las actividades para evaluar avances pese a la pandemia del COVID 19	Entrevistas a docentes, análisis de calificaciones y escrituras previas	08 estudiantes entre 8 - 10 años y 02 docentes	Tesis Maest. No Aplic.

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural	Inv. C / 2022	Fue contemplada la reescritura después de correcciones usando plataformas como Csmartword, Fantastic App, Whatsapp y foto digital. La valoración se basó en características creativas de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración. Las producciones fueron elaboradas por grupos, al final los textos fueron publicados en Facebook	Observación, guía diagnóstica y material audiovisual	22 estudiantes entre 07 - 12 años	Artículo Sin Inf.
Fortalecimiento de la producción textual en del grado tercero del Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín	Inv. D / 2022	A través de Moodle se implementaron textos narrativos, líricos e informativos (mito, leyenda, cuento, poema, infografía, afiches, infografías, anécdota, historieta, carta, e-mail), usando gamificación de Nearpod, Canva y Genially. Para evaluar comprende los Derechos Básicos de Aprendizaje en tres producciones escritas finales	Diarios de campo, diagnóstico, material audiovisual	76 estudiantes entre 8 - 10 años	Tesis Maest 21 sesiones
Implementación del software Árbol ABC en lecto-escritura del grado tercero Institución Indígena Ana Maicao, Guajira	Inv. E / 2023	Para solucionar lo detectado, se plantea una secuencia didáctica en 8 sesiones. La primera actividad evaluó la manipulación de este software, en la segunda y tercera se tuvo en cuenta la producción de textos y separación de palabras por sílabas. En la quinta y sexta se trabajó la redacción, en la séptima y octava la producción de textos largos con pronunciación de palabras	Observación, prueba diagnóstica y encuesta a docentes	23 estud. indígenas entre 07 - 09 años y 10 docentes	Tesis Maest.08 sesiones
Estrategias para fortalecer los procesos de escritura en los estudiantes de 3er grado de la institución educativa Cristo Rey	Inv. F / 2024	Se propuso tres sesiones: lectura en voz alta en tertulia escolar, escritura de cuento a través de videos en clase, y lectura en voz alta de los cuentos escritos por su familia en el cuaderno viajero. La evaluación menciona que fue procesual considerando la observación, participación y una rúbrica que clasificó al 42% de estudiantes en excelentes, 48% en sobresaliente y 10% en aceptable	Observación, encuesta semi-estructurada, diagnóstico y diario de campo	29 estudiantes, padres de familia y 13 docentes	Tesis Maest. 06 sesiones
Escrituras narrativas en tercer grado de primaria bajo distintas condiciones de formación de los docentes	Inv. G / 2024	Analizó oportunidades de escritura en libros usados en las escuelas, así como 114 textos aplicados en una sesión en cinco escuelas diferentes. Los tres ejes de análisis son: el texto como totalidad, relaciones entre enunciados, sistema de escritura. Los textos mejor valorados son de escuelas con menor puntuación en las pruebas de evaluación nacionales. Se afirma que, las pruebas de medición, al ser estandarizadas, no permiten individualizar los procesos, ni verificar los avances reales, contraste hecho en la verificación con la prueba de escritura aplicada	Doc. de formación de docentes, textos escolares, entrevistas y observación de docentes	104 estudiantes y 05 docentes	Tesis Doct. 01 sesión

Investigación	Nom/Año	Descripción actividades	Técnicas usadas	Población	Tipo
Género y habilidades de escritura: un estudio comparativo en estudiantes de tercer grado de básica primaria	Inv. H / 2024	Partió del supuesto que, existen diferencias de género en los subdominios que componen la escritura, verifiqué a partir de la aplicación de una prueba de escritura de la escala evaluación neuropsicológica infantil que, en las tres categorías estudiadas las niñas obtuvieron mejores puntuaciones que los niños, dando como resultados en velocidad 2,23 por encima, precisión 1,74 y composición narrativa 3,14	Prueba de escritura	396 estudiantes entre 08 y 15 años	Artículo 01 sesión
Estrategia transmedia para el desarrollo de los procesos de escritura narrativa	Inv. I / 2025	A partir de las producciones sobre personajes y sus roles, se recurrió al análisis de nubes de palabras surgidas en cada una de las etapas del proceso de escritura. La revisión se ancló a la ortografía, ajustes semánticos, fluidez y comprobación del texto. La fase de publicación se guio con canales de difusión de YouTube dando visibilidad a historietas digitales, audios y dramatizaciones en los juegos de rol	Rúbrica, observación y grupo focal	Sin inf.	Tesis Maest. 08 sesiones
Lectoescritura en Estudiantes de las Nueve sedes de la Institución Educativa Guateque	Inv. J / 2025	Se entregó a los docentes algunas estrategias didácticas como dictados, transcripciones, reescrituras y otros textos, con el fin de mejorar los procesos de escritura. Su participación fue con un diagnóstico inicial y después de dos periodos académicos, uno final	Encuesta social, entrevista a docentes y observación	72 estudiantes y 09 docentes	Artículo

Resultados y discusión

Contemplando el panorama metodológico, los hallazgos se organizaron en dos momentos: inicialmente se mapea la educación inclusiva desde la exploración de las lecturas contextuales sobre las capacidades cognitivas diversas, el factor económico y la participación comunitaria, así como la coherencia la secuencia de actividades desarrolladas. En el segundo momento, se resaltan las intervenciones pedagógicas inadecuadas que fueron detectadas en el desarrollo didáctico de las propuestas, considerando el libro La Justicia Curricular, escrito por Jurjo Torres (2012).

Educación inclusiva en las prácticas de enseñanza

Se evidencia la preocupación por fortificar prácticas de escritura en la escuela desde grado tercero, entendiendo el desarrollo que debe alcanzar esa determinada etapa, con la maduración de ciertas funciones, en la cual se presupone, que los estudiantes ya tienen algunas destrezas y al mismo tiempo, se pretende nivelar las habilidades en aquellos que no han logrado ciertos aprendizajes.

En relación con ello, se consideraron tres categorías emergentes para detectar la educación inclusiva en las actividades desarrolladas: inicialmente, la relación con el contexto, en la cual se evaluaron variantes socioculturales, de interacción con familia y/o comunidad. En segunda medida, las dificultades cognitivas que resaltan la atención a estudiantes con diagnóstico o habilidades extraordinarias (Gómez, 2024). Finalmente, la lectura del factor económico, considerando recursos escolares tecnológicos e impresos necesarios para comprar.

Tabla 2

Educación inclusiva en el diseño de propuestas

Relación con el contexto	Dificultades Cognitivas	Factor Económico
Inv. D, E, G y J	Inv. B, C, D, F y G	Inv. C, D, E, G, H, I y J

Frente a ello, se detectó que cuatro intervenciones relacionaron el trabajo con el contexto sociocultural, al convocar reuniones con padres de familia y valorizar sus intereses (Inv. D y J), además de dialogar con abuelos o vecindario en la creación de un cuento (Inv. F). Llamó la atención que la investigación G, además de incorporar percepciones de docentes sobre las debilidades en pruebas externas, tuvo en cuenta el nivel de escolaridad de las madres.

Las demás propuestas centraron actividades impresas o digitales que no relacionaron temas locales o regionales, ni prácticas generacionales que fortalecieran rasgos identitarios, es decir, no hubo identificación plena de los grupos con los cuales se entra en contacto, no solo para recolectar información sino para contribuir al cambio de estos (Borda, 2009). Es perceptible entonces que, faltó conocer más quiénes integran la cultura local, sus necesidades, asociaciones, territorio y las variantes que permitan entender las actitudes y velocidad en los procesos de aprendizaje, ya que con ello se contribuye al “fomento de valores en la comunidad que permiten la creación de una sociedad más inclusiva” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 151).

Se considera necesario la participación de la esfera cercana en los procesos de aprendizaje en el “compromiso de compartir la lucha contra las barreras culturales, sociales y educativas no solo desde el ámbito escolar sino también desde la familia, el vecindario y el municipio, con el fin de reducir las desigualdades” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 151). Además, la familia ocupa un lugar importante en el desarrollo cognitivo del estudiante (Vigotsky, 1934), por eso la comunicación asertiva con ellos durante el proceso, es crucial, así se facilita la consolidación de competencias individuales, colectivas y la interiorización de prácticas y valores conscientes.

En cuanto a las dificultades cognitivas, cinco investigaciones consideraron estudiantes diagnosticados o reportados en comisiones por sus bajos rendimientos, al incluirlos en el trato flexible y cooperativo, además de enfocar esfuerzos para nivelar aprendizajes. La escuela es el “lugar en el que tienen derecho a estar niños y niñas donde se aceptan las diferencias individuales de cada uno, un ambiente de equidad donde se pretende que las barreras físicas, mentales o sociales no obstaculicen el desarrollo” (Gómez, 2024, p. 20).

Las demás investigaciones implementaron actividades con el mismo nivel de complejidad para el grueso de la población, en otras palabras, no aplicaron en el aula las “medidas de atención a la diversidad a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (altas capacidades, discapacidad física, psíquica o sensorial, retraso en el desarrollo, enfermedades raras, etc.)” (Gijón, 2024, p. 03). Si bien se debe garantizar que los educandos con discapacidades participen en igualdad de condiciones de las actividades realizadas y acceso a todos los ámbitos (Ioannidi & Malafantis, 2022), es perentorio conocer los diagnósticos generados por profesionales de la salud, con el fin de adecuar materiales a usar y comprender los avances en el seguimiento de cada estudiante en particular.

En relación con el factor económico, siete de las propuestas verificaron los estratos sociales que se enmarcaron entre 1 y 3, en los cuales, la mayoría de las familias trabajan para la subsistencia cotidiana, por lo cual no cuentan con recursos para materiales escolares costosos. Particularmente hubo una propuesta que involucró a un colegio privado, por lo cual, consiguió exigir recursos tecnológicos avanzados por su condición económica favorable (Inv. D).

En comparación, hubo propuestas que no incluyeron el factor económico (Inv. A y E), en lo cual, propusieron materiales tecnológicos y artísticos con valor monetario considerable en poblaciones indígenas donde hay estudiantes que trabajaban para cumplir con obligaciones del cabildo o no frecuentan interacción con la tecnología. En el caso de la Inv. B, descartó a los niños que no tenían acceso a wifi. Esto refleja todo lo opuesto a lo formulado por Gallego & Rodríguez (2014) para tener un impacto en la inclusión social, pues no se consideran la igualdad de oportunidades, el acceso ni la equidad, al contrario, aumenta el riesgo de exclusión.

Después de comprender la educación inclusiva en el diseño de las iniciativas, se hallan elementos comunes que alertan sobre vacíos metodológicos para integrar las diversidades de la población, sus habilidades particulares y el contexto del territorio. Frente a ello, se detectaron propuestas en las que no hubo diálogo con las culturas locales de los estudiantes, no se consideraron las diferencias cognitivas ni económicas para la adecuación de materiales. La intención de todas las propuestas era fomentar la habilidad escrita, y de seguro todas lo hicieron con sus métodos, sin embargo, hay que enfocar más los lenguajes en vía de la igualdad en oportunidades, recursos de aprendizaje y capacidades diversas para construir en colectivo.

La enseñanza de la lengua materna, específicamente de la escritura, es un puente de conexión entre la realidad y la imaginación, en lo cual el gusto por aprender es lo que guía el camino (Rodari, 1983). Su integración debe ser mediante proyectos que tengan lectura del contexto contemplando factores económicos, socioculturales e intelectuales, con ello los procesos pedagógicos promovidos pueden incluir diferentes formas de aprender a ser y estar (Aincow et al., 2013). El acceso a una educación de calidad tiene que garantizar la participación en igualdad de oportunidades de todos los educandos sin importar sus características y necesidades individuales.

En la didáctica de la escritura de la lengua española, es imperante reconocer el objeto a enseñar y la manera para permitir su adquisición (Dolz, et al., 2014). En ese marco constitutivo también se interpretó enfoque de las actividades propuestas.

A manera de reflexión, se hace énfasis en que la mayoría de las metodologías siguen patrones mecánicos del siglo XX, que se centran en la caligrafía, ortografía y transcripción, además que algunas no están acordes con los procesos cognitivos y metacognitivos exigidos tanto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el desarrollo de competencias (saber, saber ser, saber hacer). No obstante, también hay propuestas novedosas que integran la tecnología, la lúdica, los saberes del territorio, dando otro sentido a la enseñanza de la escritura para niños.

En la producción de un texto los educandos necesitan articular factores situacionales, temáticos, estilísticos gramaticales y semióticos, que tienen que ser considerados para la elaboración del material pedagógico (Bispo, 2025). En este marco expuesto, seis propuestas diseñaron secuencias didácticas en varias sesiones para atender la situación problema. En contraste, (Inv. G, e Inv. H) aplicaron una sola prueba en una misma sesión de clase o en dos visitas prueba inicial y final (Inv. J). Hubo también una propuesta que no consiguió ningún encuentro (Inv. B) por los imprevistos con el COVID 19.

Además de ello, algunas propuestas revisadas presentan incoherencias de lectura de contextos (ej. comunidades virtuales donde la mayoría no tiene acceso a internet – Inv. A y E), acompañamiento (ej. protagonismo a las familias y el estudiante se relega a un segundo grado – Inv. F), compromiso ético (ej. hacer dos visitas, una para entregar una propuesta y otra para verificar avances sin participar del proceso – Inv. J), secuencia (ej. múltiples tipos de textos en una secuencia didáctica – Inv. C.) verificación (ej. unidad didáctica sin práctica Inv. B), grados de aprendizaje (ej. agrupación para el mismo propósito con niños entre 7 y 14 años – Inv. D).

Las propuestas descritas, integran elementos como dibujo, arte, lectura de imágenes, reescritura y comunidades virtuales, que hace una escritura consciente del propósito enunciativo. Estos ejercicios se conciben un esfuerzo pedagógico, al integrar niños en una sociedad letrada, muchos de zonas rurales o poblaciones vulnerables. No obstante, deben posicionar la inclusión como enfoque basado en principios, posturas socioculturales en el trabajo con niños, aprendizaje cooperativo que promueva valores y conceptos que visibilicen la diversidad en cada experiencia y situación de aprendizaje (Moreno & Muntaner, 2025).

Asimismo, no todas las propuestas integran políticas educativas, actividades coherentes, participación de directivos, docentes o padres de familia, lo que hace que sus planes no estén actualizados sobre la riqueza que existe en los territorios o que se minimicen las oportunidades de criterios de evaluación en la construcción de comunidad. Es decir, falta integrar una lingüística éticamente comprometida y consecuente (Rajagopalan, 2003).

“La enseñanza del español integra todo un conjunto de cuestiones, intereses y temas tales como identidad, sexualidad, acceso, ética, desigualdad, deseo o reproducción de alteridad” (Moita, 2021. p. 68). La escuela y su posicionamiento discursivo a través del código escritor, puede orientar lenguajes más incluyentes para garantizar calidad en la educación, así como políticas sociales efectivas que permitan la participación de todos los individuos (Sandoval, 2016). Frente a ello, el mapeamiento en esta revisión de alcance, amplía miradas sobre estrategias adecuadas e inadecuadas para

fomentar la acción pedagógica hacia la innovación de la escuela. Sin embargo, se reconoce la necesidad de promover avances más significativos en prácticas equitativas que promuevan una educación realmente inclusiva.

La organización curricular inadecuada en el área del lenguaje

Un profesional en educación tiene dos facetas: investigador y docente, lo que exige formación en innovación constante para atender necesidades emergentes. “El desarrollo de habilidades y destrezas exigibles en una sociedad en permanente cambio” (Fernández, 2020, p. 04). Este apartado resalta lo que Torres (2012) denominó “Intervenciones Curriculares Inadecuadas”, en lo cual se aplican las categorías del autor para detectar prácticas erróneas en el material examinado.

Tabla 3

Intervenciones Curriculares Inadecuadas

Categoría/Investigación	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Segregación	X	X						X		
Exclusión	X	X		X	X			X		
Desconexión		X	X					X	X	X
Tergiversación	X	X			X	X	X		X	X
Psicologización	X				X			X		X
Pseudotolerancia	X	X			X	X		X	X	X
Infantilización	X				X					
Realidad Ajena	X	X			X			X		X
Presentismo – Sin historia	X	X	X		X	X		X	X	X
Total	8	7	2	1	7	3	1	7	4	6

En primer lugar, las prácticas de *Segregación* se sitúan cuando se forman grupos teniendo en cuenta solo la clase social, etnia, sexo o capacidades del alumnado (Torres, 2012). Para ilustrar, en la Inv. A, de 300 niños matriculados en el plantel educativo, las investigadoras decidieron priorizar 15 porque eran indígenas sin importar edad (7-14 años) u otras características. La Inv. B, cuya pretensión era trabajar con estudiantes reportados en las comisiones, descartó aquellos que no contaban con conectividad, que fueran de estrato socioeconómico mayor al dos o contasen con discapacidad intelectual. Por su parte, la Inv. H, posicionó que las niñas tienen más habilidades en el área de lenguaje.

En cuanto a la categoría *Exclusión*, está presente en los trabajos que, en sus materiales didácticos, ignoran las culturas del territorio. Así pues, en la Inv. A, la actividad más cercana para entender la cultura fue regalar chaquiras para elaborar

tejidos en casa. La Inv. B, motiva la escritura de cuentos por medio de una lectura sobre niños castigados, una de princesas y otra que recrea una situación de una niña que tuvo que dejar su hogar para trabajar. Del mismo modo, la Inv. D y E, enseñan tipos de textos con material que no relaciona temáticas socioculturales. Finalmente, la Inv. H, no enfocó habilidad para desarrollar, solo estableció “que existen diferencias en el desarrollo del lenguaje entre niños y niñas, lo que puede influir tanto en su aprendizaje como en la forma como se les enseña” (Gravini et al., 2024, p. 111).

La tercera categoría, *Desconexión*, considera el trabajo transversal (Torres, 2012). Siendo así, se interpretó que la Inv. B se limitó al cuento, la Inv. C usó cinco herramientas para motivar la escritura, la Inv. G aplicó una prueba y la Inv. I abordó procesos reflexivos, pero ninguna relacionó los aprendizajes con otras áreas. En cuanto a la Inv. J, verificó conocimientos en un solo día sin considerar el proceso llevado por docentes ni participar de él.

La *Tergiversación* -cuarta categoría- analiza el tipo de lecturas con discursos oficiales, que muchas veces no abordan críticamente los problemas expuestos, sino naturalizan las injusticias (Torres, 2012). Frente a ello, la Inv. A, hace afirmaciones como “por disturbios de orden público al interior del resguardo no se les permitió asistir a todos los niños” (Gutiérrez, 2020, p. 97). Es decir, la investigadora cuestiona la ausencia mientras había enfrentamientos que ponían en peligro la vida de los niños.

De la misma manera, la Inv. B por ejemplo, abordó la historia de Mary, una niña que migró hacia el exterior para trabajar con el objetivo de estudiar en el futuro y ayudar a sus padres que viven en el campo. ¿Qué tipo de mensaje se deja a los estudiantes? ¿Tienen que abandonar sus territorios para progresar? La inv. E, desconoce las condiciones de la cultura local y sus saberes tradicionales. La Inv. F, recogió datos sobre tradición oral sin generar procesos reflexivos en los estudiantes. En su caso, la Inv. G, propuso un texto para construir narrativas en diferentes escuelas, recogió el material para analizar, pero no hizo ninguna reflexión en aula. La Inv. H, mantiene discursos sexistas con la clasificación del género binario. La Inv. I, incorpora una lúdica sobre la desaparición de un cartero, en contextos de violencia donde personas en la realidad son desaparecidas. La Inv. J, reconoce la desigualdad en una visita a los hogares, pero no fomenta procesos internos en lo detectado.

La quinta categoría es la *Psicologización*, que explica situaciones de marginalidad individualizadas sin establecer vínculos con las estructuras sociales. En consecuencia, se considera que la Inv. A, no ofrece información histórica, cultural y organizativa sobre la comunidad indígena del territorio, en cambio, emite juicios como que “son tratados como adultos y son sometidos a jornadas de trabajo en el campo” (Gutiérrez, 2020, p. 89). De la misma manera la Inv. E, propone una herramienta virtual donde se afirma que algunos estudiantes no cuentan energía debido a la falta de conexión tecnológica y poseen “deficiencia en la alimentación, lo que genera deserción escolar” (González et al., 2023, p. 21). La Inv. G, sostiene que, la brecha de géneros para el aprendizaje es creada por diferencias anatómicas, neurobiológicas y neuropsicológicas sin considerar aspectos socioculturales. La Inv. J, no consideró el contexto para adecuar el diagnóstico aplicado.

En cuanto a la *Pseudotolerancia* -sexta categoría- que refiere la despolitización de las actividades (Torres, 2012), se encontró que la Inv. A y la Inv. B, centran sus actividades en una vía asistencialista. En la primera se visita la comunidad y facilita aparatos para ingresar a herramientas virtuales durante 04 clases, luego deja el territorio llevándoselos consigo. En la segunda, se hicieron entrevistas para diseñar una propuesta que nunca se ejecutó. Por su parte la Inv. E, señala que los docentes tienen resistencia a la innovación porque ellos afirmaron que, el uso de los materiales tecnológicos no era apropiado para el territorio que muchas veces no tiene energía. En la Inv. F, se trabajó la cultura afro sin politizar el tema. La Inv. G, afirma que las mujeres tienen fortalezas distintas a los hombres, desconociendo las condiciones vulnerables o de extrema pobreza. La Inv. I, no reflexionó sobre dinámicas de violencias expuestas. Finalmente, la Inv. J, hizo visita a los hogares y los calificó como disfuncionales en estado de pobreza, después no volvió más.

De la misma mano va la séptima categoría, *Infantilización*, en la cual se representa la realidad por medio de dibujos alejados de la realidad, además de su romantización. De ahí que, la Inv. A, enfocara dos cuentos norteamericanos en comunidades indígenas y llevara imágenes para colorear sin relación con los contenidos. En cuanto a la Inv. E, usa personajes infantiles en una plataforma virtual donde los juegos no representan nada de la realidad.

La octava categoría, *Realidad Ajena*, refiere que los problemas sociales se asumen como ajenos (Torres, 2012). Así pues, se detectó que la Inv. A enfocó niños indígenas sin generar procesos colaborativos entre compañeros con quienes conviven a diario. La Inv. B, menciona el castigo o el trabajo infantil sin reflexionar al respecto. La Inv. E, recomienda gestionar soporte de wifi porque su propuesta tuvo problemas en la aplicación sin posicionarse frente a ello. La Inv. G, afirma que en los escritos los niños usan menor cantidad de palabras que las niñas para expresar calidad. En su caso, la Inv. J, solo consideró la evaluación inicial y final para acompañar los procesos.

Finalmente, la categoría *Presentismo*, se refiere a abarcar temas del mundo sin contemplar visión histórico-social (Torres, 2012). Frente a ello, la Inv. A, en una sesión decora imágenes sin involucrar producción textual ni pensamiento crítico. En la Inv. B, no se encontró material relacionado con la cultura local. La Inv. C, involucra herramientas virtuales en casa, pero no potencia el trabajo intrafamiliar. La Inv. E, no ejerce una mirada de educación multicultural, aun cuando se desarrolló en un territorio con este panorama. Por su parte, en la Inv. F, hubo una actividad que trabajó con un turbante y peinados afro sin tratar sus significados. La Inv. G, desvaloriza las luchas académicas y sociales, al reivindicar que el género no es sólo binario. La Inv. I, no contempló problemas de la comunidad ni actores involucrados. Finalmente, en la Inv. J, su forma de conocer a la población fue una visita domiciliaria para verificar condiciones, que pudo ser hasta invasiva a la privacidad.

En síntesis, en todas las propuestas analizadas se identificaron intervenciones curriculares inadecuadas, teoría propuesta por Torres (2012) en su obra *La Justicia Curricular*. Frente a ello, cinco investigaciones: A, B, E, H y J, presentaron números más altos de repetición de prácticas negativas con 08, 07 y 06 veces. Por

el contrario, la Inv. F e I, se destacan por liderar prácticas más equilibradas con 03 y 04 correspondientemente, coincidiendo en la tergiversación, paternalismo y presentismo.

No obstante, también se detectan propuestas académicas destacadas por llevar procesos positivos de enseñanza–aprendizaje (Inv. C, D y G), ya que sólo fueron detectadas 01 o 02 intervenciones inadecuadas, lo que aumenta la educación inclusiva en las aulas, considerando factores como “la igualdad de oportunidades, la equidad y la accesibilidad universal para impactar en procesos de inclusión social” (Moreno & Muntaner, 2025, p. 155).

De esta manera, se reconocieron repetitivamente practicas inapropiadas que causan diversos tipos de discriminación en la escuela y que generan reflexiones sobre la inclusión que se está contemplando para la intervención con niños escolarizados en educación primaria. Los resultados verifican que, en la planeación, elaboración de materiales y ejecución de las investigaciones pedagógicas, se debe intensificar el acompañamiento a docentes o al proceso con estudiantes, humanizar lenguajes para impulsar una sociedad inclusiva, empática y certera al momento de dirigirse hacia quien requiere un apoyo específico para lograr ser parte de ella.

Conclusiones

Al ser mapeadas las prácticas de inclusión en la enseñanza de la escritura, se encontró que más de la mitad de las propuestas tienen ausencia de relacionar el contexto local o regional de los educandos en la construcción del material educativo. De igual forma, que la mitad no adaptó actividades para estudiantes con discapacidad intelectual o física, incluso en algunas se les descartó. De manera positiva, se resalta la tendencia a contemplar la condición económica. De igual forma, se detectó incoherencias en lectura de contextos, asistencialidad, tiempos de ejecución, compromiso ético, propuestas sin verificar en campo o clasificación según grados de aprendizaje, generando obstáculos para desarrollarse en sus habilidades plenas.

Al valorar todas las categorías propuestas por Torres (2012), se verificó predominancia en orden descendente al presentismo (8 veces), pseudotolerancia (7 veces), tergiversación (7 veces), realidad ajena (5 veces), exclusión (5 veces) y desconexión (5 veces), lo cual genera reflexión frente a la inclusión pedagógica y la responsabilidad al trabajar con niños.

A nivel general, en la revisión de alcance analítica se encontraron propuestas innovadoras que abordan la enseñanza de la escritura en tercer grado, mediante el uso de recursos virtuales, vinculación de núcleos familiares, visiones culturales, aprendizaje cooperativo o diversificación en las tipologías textuales. En algunas de ellas se identificó mayor educación inclusiva, mediante el análisis de sus actividades y elaboración de materiales. No obstante, fueron descritas también intervenciones curriculares inadecuadas, preocupantes porque la población que participó en el desarrollo fueron niños que, en su grado de escolaridad, están aprendiendo a expresarse, construir su visión de mundo y ser escuchados por medio de la escritura.

Por ello, se invita a contemplar futuras iniciativas que tejan la inclusión, equidad y respeto como camino en la formación de seres conscientes de sus derechos y oportunidades, los cuales puedan aprender desde la dignificación de ser en el mundo.

Referencias

- Acosta, E. (2022). *Fortalecimiento de la competencia de producción textual en los estudiantes del grado tercero del Colegio San Ignacio de Loyola de Medellín, Antioquia, mediante una estrategia pedagógica con el uso de Moodle*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Cartagena. Repositorio Institucional.
- Aincow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de educación en educación*, 11(03), 44-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4735222>
- Arias, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *REDHECS*, 31(22), 09-28. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/es/article/view/3057>
- Arias, L. (2025). *Estrategia transmedia para el desarrollo de los procesos de escritura narrativa en estudiantes de grado tercero de primaria*. [Tesis de Maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio Institucional. <https://repository.udistrital.edu.co/items/f34a70b5-1853-4d2d-9551-ea9a5c4c1570>
- Bispo, M. (2025). Coesão pronominal e desenvolvimento de capacidades de linguagem no livro didático. *Diálogo das letras, Pau dos Ferros*, 14, 1-17. <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/7248>
- Borda, O. (2009). *Una sociología Sentipensante para América Latina*. CLACSO.
- Calle, G. & Aguilera, Y. (2022). La escritura creativa desde un periódico escolar digital en la escuela rural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), 01-24.
- Colombia. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje – DBA- MEN*.
- Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. MEN.
- Colombia. (2024, 10 agosto). *Siete programas que promueven la justicia social y de género, los logros del Ministerio de Igualdad y Equidad*. <https://www.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/Siete-programas-que-promueven-la-justicia-social-y-de-genero-los-logros-del-Ministerio-de-Igualdad-y-Equidad-240810.aspx>
- DANE. (2026). *Pobreza y Desigualdad*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-y-desigualdad>
- Dolz, J., Gagnon, R. & Decândio, F. (2014). *Uma disciplina emergente: a didática das línguas*. Pontes editores.
- Fernández, R. (2020). *Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI*. OGE.
- Folmer, Ivanio. (2026). *Scoping Review. Guía paso a paso cómo elaborar un artículo de revisión de alcance*. Arco Editores.
- Foucault, M. (2008). *A arqueología do saber*. Forense Universitaria.

- Gallego, J. & Rodríguez, A. (2014). El Reto de una Educación de Calidad en la Escuela Inclusiva. *Revista portuguesa de pedagogia*, 48(1), 39-54. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_48-1_3
- Gijón, M. (2024). *Guía para adaptar situaciones de aprendizaje en el aula inclusiva*. Universidad de Granada.
- Gómez, A. (2024). Inclusión escolar y necesidades educativas especiales. Una perspectiva hacia la inclusión. En Pérez, E. *Educación Educativa y Social*, (p.19-36). Astra.
- González, D., González, M. & Polanco, W. (2023). *Implementación del software educativo Árbol ABC en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes del grado tercero*. [Tesis de Maestría]. Universidad Sergio Arboleda. Repositorio Institucional. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/2294>
- Gravini, M., Borja, H., Barrios, M. & Chiner, E. (2024). Género y habilidades de escritura: un estudio comparativo en estudiantes de tercer grado de básica primaria en Colombia. *Octaedro*, 109-118.
- Graziella, O. & Rivera, J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*, 44, 52-71. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100052
- Guevara, L. (2021). *Estrategias lúdicas para favorecer la producción escrita*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia. [Tesis de Maestría]. Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio Institucional.
- Guitart, J., Lalueza, J. & Sánchez, J. (2024). Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural. *Revista CS*, (44), 01-07. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-03242024000300001
- Gutiérrez, L. (2020). *La lúdica y la artística en el proceso de lecto-escritura de grado primero a tercero*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Santander. Repositorio Institucional.
- Herrera, M. (2024). *Estrategias didácticas para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes 1 de 3er grado de la institución educativa Cristo Rey*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Abierta a Distancia. Repositorio Institucional. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/63871>
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á. & Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la posocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96.
- Ioannidi, V., & Malafantis, K. (2022). Inclusive education and pedagogy: a practice for all students. *European Journal of Education Studies*, 9(10), 01-13. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/4476>
- Jurado, Y. (2002). *Técnicas de investigación documental*. Thomson.
- Lister, R. (2000). *Strategies for social inclusion*. En A. Stewart & P. Askonas, *Social Inclusion: possibilities and tensions*. Palgrave Macmillan.
- Moita, P. (2021). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola Editorial.

- Moreno, F. & Muntaner, J. (2025). Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 37(02), 145-162. Educación inclusiva e inclusión social: un compromiso comunitario - Dialnet
- Morgan, H. (2022). Conducting a Qualitative Document Analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77. "Conducting a Qualitative Document Analysis" by Hani Morgan
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Facultad de Educación PUCP.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por una lingüística crítica*. Parábola, 2. ed.
- Ricardo, G. (2025). Estrategias Didácticas de Aprendizaje de Lectoescritura en Estudiantes de Grado Tercero de las Nueve sedes de la Institución Educativa Guatemala. *Vitalia, Revista científica y académica*, 6(1), 65-83.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Editorial Argos Vergara, S. A.
- Sandoval, B. (2016). ¿Inclusión en qué? Conceptualizando la inclusión social. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, (5), 71-108.
- Sevilla, O. (2024). *Escrituras narrativas en tercer grado de primaria bajo distintas condiciones de formación de los docentes*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de la Plata. Repositorio Institucional. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/download/590/1345>
- Subirats, J. (Dir.) (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El tercer sector y las políticas públicas de acción social*. Fundación Esplai.
- Torres, J. (2012). *La Justicia Curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- UNESCO. (2024, 24 julio). PISA 2022, *El panorama de los países de América Latina y el Caribe, Santiago de Chile*. PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe
- UNESCO. (2025, 01 diciembre). *Qué debe saber acerca de la inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/inclusion-education/need-know>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje* (M. Rotger, Trad.) Ediciones Fausto. (Obra original publicada en 1934).



Diá-logos



Impreso en Centro de Reproducciones UDB
Julio 2026.

Cantidad: 30 ejemplares
San Salvador, El Salvador, C. A.