

JAIME CONSTENLA NÚÑEZ
PILAR JARA COATT
(ORGANIZADORES)

HACIA LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026

JAIME CONSTENLA NÚÑEZ
PILAR JARA COATT
(ORGANIZADORES)

HACIA LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS



EDITORIA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof ^a Dr ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadores	Prof. Dr. Jaime Constenla Núñez Prof ^a Dr ^a Pilar Jara Coatt
Imagem da Capa	alunablue/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha



Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

H117 Hacia la Innovación Tecnológica en Contextos Educativos [livro eletrônico] / Organizadores Jaime Constenla Núñez, Pilar Jara Coatt. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-82858-11-6

DOI 10.37572/EdArt_140726116

1. Educação – Inovação tecnológica. 2. Tecnologia educacional. I. Constenla Núñez, Jaime. II. Jara Coatt, Pilar.

CDD 371.3

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



“La tecnología sube por el ascensor y el hombre por la escalera. Una de las instituciones más resistentes al cambio es la educación, si reviviera un maestro nacido hace 200 años no tendría inconvenientes en insertarse en el aula moderna.”

(Krell, 2015)

AGRADECIMIENTOS

Al proyecto “RITA: Red de Innovación Tecnológica en el Aula, con Universidad Normal del Centro de China de Hubei” código: 17IIPBB-83356, postulado al CONCURSO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DE INTERÉS PÚBLICO (IIP) 2017 - REGIÓN DEL Biobío Comité de Desarrollo productivo regional.

PRÓLOGO

El libro es parte del alma de la universidad. Proviene desde una profunda tradición histórica que surge desde el *universitas medieval*. Desde esos tiempos, el libro se constituyó en la forma más genuina de transferencia del conocimiento. Está asociado a un gesto, a una intención, a un deseo de compartir el conocimiento, constituyéndose en una expresión intelectual que, desde los momentos fundacionales del quehacer universitario, se ha mantenido como un medio, legítimo y persistente, destinado a difundir las expresiones más auténticas de la sociedad y de la cultura. En este sentido, radica el primer valor que se puede destacar de este libro, ya que se ofrece a los lectores como el resultado de una generosa disposición, que convoca a sus autores, al deseo compartido de poner a disposición de los demás, de manera generosa y auténtica, los resultados de muchas horas, días, tiempos de dedicación, obtenidos desde el esfuerzo personal de quienes lo escribieron como, también, del resultado colectivo de sus emprendimientos realizados, en las dimensiones teóricas y prácticas, implicadas en todo proceso de innovación.

Y es, precisamente en la innovación, donde es posible desentrañar su segundo gran valor. En una sociedad que tiende al pragmatismo y en un sistema universitario que está atrapado en tendencias neo-positivistas, en las cuales se sobrevaloran las publicaciones científicas indexadas, destinadas preferentemente a la lectura experta de las comunidades académicas y científicas, el tener la vocación y la voluntad de redactar un libro, relativo a temas y experiencias relacionadas con innovación, sin ninguna duda, lleva implícito el valor persistente de quienes creen que, el resultado de los emprendimientos académicos, también están destinados a revalorizar el libro como una necesaria manifestación, intelectual y ética, de la declarada intención de masificar el acceso a los conocimientos logrados. En la actual transición cultural postmoderna, los libros son bidimensionales. Son escritos para ser publicados en el formato tradicional impreso, los que encierran un cierto romanticismo intelectual y un sentido gestual de tener el conocimiento disponible al alcance de la mano. Pero, también, cuando son publicados en formato digital y son distribuidos masivamente, a través de los canales de comunicación virtuales disponibles en el ciberespacio, se constituyen en una magnífica expresión de democratización en el acceso a las fuentes del conocimiento. Publicar sobre innovación implica este valor. Colocar a disposición, de la mayor cantidad de personas e instituciones que sea posible, las últimas novedades obtenidas en los contextos educacionales, sociales y culturales. Es un valor intrínseco que es necesario destacar. Innovar no consiste necesariamente en inventar algo nuevo, consiste en concitar novedad en un

cierto contexto. Si se transfieren los hallazgos obtenidos, por un grupo de académicos, como resultados de las experiencias, intervenciones, teorizaciones y conclusiones, que han logrado en un período de tiempo y un determinado contexto, es posible que dichas innovaciones se puedan adaptar a otros contextos y ser útiles para provocar sucesivos ciclos de innovación. Esto suscita, como valor agregado, la conformación de redes de colaboración, nacionales e internacionales, en torno a las innovaciones.

Un tercer valor, evidenciado en la articulación de este libro, se encuentra en el trabajo colaborativo, establecido entre el grupo de académicos que lo escribieron y las entidades educacionales en las que desarrollaron las innovaciones, además, de ser partes activas de políticas públicas que tienen como propósito instalar una cultura de la innovación en la educación y en la sociedad.

En particular, en el Capítulo I, titulado *Un proyecto para la innovación en el aula*, el autor comparte información relevante y detallada sobre el origen y alcances del proyecto *RITA: Red de Innovación Tecnológica en el aula, con Universidad Normal del Centro de China de Hubei*. Es interesante constatar que, siendo un proyecto desarrollado en un contexto regional chileno, se establece desde una alianza internacional para su implementación, la cual operó como una red de colaboración para la innovación tecnológica. Si la innovación en la modernidad, consistió principalmente en establecer una estrecha relación entre el desarrollo de la ciencia y de la tecnología; el enfoque innovador de este proyecto se focaliza en la relación entre la innovación y la tecnología, concentrándose en cómo dicha relación es asimétrica en los contextos educativos, ya que los paradigmas pedagógicos no evolucionan ni se adaptan a los ritmos de la innovación tecnológica. La otra implicancia interesante es la vinculación, establecida en el proyecto, entre la innovación y el uso pedagógico de recursos tecnológicos para el aprendizaje, buscando provocar un acercamiento entre los ritmos de apropiación de las tecnologías, experimentado por los estudiantes, a los ritmos de aceptación y uso de los recursos tecnológicos por parte de los profesores, para que los integren en sus estrategias de enseñanza. Se comparten consideraciones y conclusiones, relacionadas con la valoración de los estudiantes respecto a sus docentes, las perspectivas de los docentes y directivos, entre otras inferencias que se aconseja al lector descubrir, mientras contrasta las tablas y gráficos disponibles con las reflexiones finales de este interesante capítulo.

El Capítulo II, acerca de *Las Tecnologías De Información y Comunicación (TIC) como apoyo a la innovación en el aula*, comienza con un amplio análisis contextual acerca de cómo las TIC están presentes en todos los niveles de la sociedad. Los autores del capítulo, particularizan su análisis incorporando visiones acerca de las formas de comunicación

en la sociedad postmoderna, desarrollando reflexiones que conducen a considerar a la información y la comunicación como elementos constitutivos del desarrollo del ser humano. Esto evoca al lector a relacionar estos conceptos disruptivos, con visiones más antropológicas acerca de las tecnologías. No hay posibilidad de concebir las *tecnologías* sin una reflexión acerca de las mismas, no hacerlo deja al lector en el plano de la técnica, de la *techné* (τέχνη) griega, que era entendida como una virtud (*areté*), una forma eficaz de hacer las cosas, la *técnica* era un arte, un saber hacer basado en saberes y acciones eficaces. Sin embargo, este capítulo, nos introduce hacia la *tecnología*, entendida como *el estudio del saber hacer*, que requiere reflexión para construir conocimiento acerca de ese quehacer. Las tecnologías, entendidas como reflexión y conocimiento, nos acercan a visiones más profundas sobre sus uso e impactos, como la teoría antropológica de las tecnologías formulada con naturalidad por Stiegler (1998). Las tecnologías son antropológicas, constituyen una forma de identidad del *anthropos*. Son espacios artificiales creados por el hombre para ser habitados por el hombre. (Stiegler, 1994) En este capítulo, se afirma que las personas son seres sociales, haciendo una inferencia del *zoon politikón* aristotélico y, que las sociedades se basan en la comunicación, lo cual permite vincular dichos análisis con visiones de pensadores postmodernos, tales como: la *revolución tecnológica* de Dertouzos (2005); una epistemología desde la *singularidad* y la *transhumanización* de Kurzweil (2005) ; o el *co-asociacionismo* de Prensky (2013), entre otros pensadores que podrían ser explorados por el lector, para continuar profundizando este interesante análisis reflexivo propuesto por la autora. Luego, desarrolla la vinculación de las TIC con la educación, aportando antecedentes teóricos y estudios acerca del estado del arte, especialmente, en América Latina y en Chile. En particular, se aporta un análisis acerca del uso pedagógico de las TIC, implicando la innovación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y el necesario cambio de roles de los docentes, cuando enseñan utilizando recursos didácticos digitales y, también, la redefinición de roles de los estudiantes cuando aprenden mediados por tecnologías. Destacable es la detención que hace la autora, al considerar las posibilidades de aprendizaje apoyado por TIC, en casos de estudiantes con necesidades educativas especiales. Respecto de una teoría de aprendizaje para la era digital, se apoya en el *conectivismo* de Siemens (2004), teoría que contiene una visión innovadora de la educación, al considerar que los enfoques clásicos del aprendizaje no daban respuesta a la manera en la que se origina el conocimiento, especialmente cuando se aprende en entornos digitales, donde los individuos están interconectados mediados por las TIC; por lo que plantea la necesidad de proponer otra teoría pedagógica, que incorpore las TIC como facilitadoras de la generación y transmisión

de conocimiento. Por todo esto, este capítulo se constituye en un *gatillador* de la reflexión y la indagación acerca de los nuevos paradigmas educativos de la postmodernidad.

El Capítulo III, relativo a *Experiencias nacionales del uso de plataformas TIC en el aula*, los autores consideran una visión de aproximación al estado del arte acerca de la innovación educacional, con uso de TIC, en el contexto chileno, especificando experiencias realizadas en la VIII Región del Bío-Bío. Analiza antecedentes relacionado con el uso de recursos computacionales en las aulas de clases, tales como celulares, aplicaciones informáticas, software para presentaciones digitales y otros. Considerando un estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2017), se constatan y analizan causas y factores que permiten determinar si dichos usos son apropiados para el aprendizaje o constituyen un mal uso pedagógico de las tecnologías. Entre los problemas develados, están la tendencia a copiar y pegar (*copy-paste*) información, por parte de los estudiantes; la falta de criterios que permitan discriminar adecuadamente la calidad de la información seleccionada; la ausencia de un vocabulario amplio y problemas de comprensión lectora cuando éstos se enfrentan a textos amplios. Derivado de este estudio, para promover el desarrollo de habilidades TIC, se proponen políticas públicas y sugerencias para los establecimientos educacionales. A continuación, la autora se detiene para analizar los resultados de diversas investigaciones y experiencias del contexto nacional, relacionadas con: i) los factores económicos, sociales y culturales que influyen en la relación entre TIC y Educación; ii) el rol de la gestión directiva en estos procesos; iii) la necesidad de capacitación sobre uso de software para los encargados de laboratorios informáticos, los profesores y los apoderados; iv) cómo la incorporación de TIC en educación promueve el desarrollo de habilidades y actitudes para enfrentarse al mundo laboral. Desde el contexto regional, se constatan experiencias que aportan en los siguientes sentidos: i) políticas públicas que se implementan en la Región del Bío-Bío que buscan vincular al sector científico y tecnológico con el mundo empresarial, con la finalidad de fortalecer la competitividad; ii) relación entre los proyectos de investigación e innovación que realizan las universidades con la aplicación de TIC en contextos educacionales de distintos niveles; iii) el análisis de una experiencia específica, denominada SOLE, que será interesante para el lector descubrir sus implicancias acerca de cómo los estudiantes deben interactuar con los computadores para aprender de manera eficaz. Este capítulo, permite al lector formarse una visión crítica acerca del proceso gradual de integración curricular de las TIC, atendiendo a las fortalezas y debilidades de estos procesos, que tienen implicancias educacionales, pero, también, económicas, tecnológicas, sociales y culturales que los complejizan.

En el Capítulo IV, *Análisis crítico acerca de plataformas educativas para el aprendizaje a distancia*, el autor, nos aporta una visión que mantiene latente una duda razonable acerca de cómo se han estado integrando las TIC en Educación, en todos sus niveles. Aunque, considera que el uso educativo de TIC tiene un potencial para mejorar la calidad y los estándares de la educación, tanto en la labor de la enseñanza ejercida por los docentes, como en los aprendizajes de los estudiantes que las utilizan. Se desarrolla una reflexión sobre las expectativas creadas respecto de sus usos, relativizando que hayan alcanzado un nivel de impacto relevante como para llegar a modificar los paradigmas educativos más clásicos, que aún imperan en las aulas de clases. Para conducir dicho análisis, se establece una relación entre las políticas educacionales públicas y las dimensiones orientadoras aportadas por la UNESCO, lo que permite inferir que existe una brecha entre las formulaciones oficiales y lo que realmente ocurre en las prácticas educativas con uso de TIC. Estos procesos, asociados a la educación a distancia mediada por tecnologías, plantean el desafío de transformar los contenidos de aprendizaje en contenido digitales que sean atractivos para los estudiantes, cuestión que es argumentada a través de un interesante análisis conceptual. El capítulo, es finalizado con un detallado análisis sobre plataformas de aprendizaje digital, que podrían influir positivamente en los cambios paradigmáticos que requiere la Educación más tradicional. La principal conclusión, se sitúa desde una visión prospectiva, al afirmar que el aprendizaje a distancia, mediado por tecnologías de información y comunicación, no es una moda pedagógica coyuntural, sino que es un desafío de futuro, que radica estructuralmente en la responsabilidad política de las autoridades del Estado y de los gestores de las instituciones educacionales, para lograr responder a las nuevas necesidades de una educación innovadora, que evolucione hacia formas de enseñar y de aprender más consistentes con las demandas del siglo XXI.

En definitiva, este libro coloca en el debate pedagógico actual la relación natural que existe entre innovación pedagógica y uso eficaz de las tecnologías para delinear los desafíos de la educación del futuro. En este posicionamiento, de por sí crítico, coinciden los autores en enfocarse en los desafíos de la innovación como un proceso transversal a la educación y su interacción con las tecnologías, entendidas éstas últimas como medios para influir en la conformación de nuevos paradigmas educativos. Lo destacable es que, en el libro, confluyen la reflexión teórica que se construye desde una revisión de la realidad de las prácticas educacionales, sin dejar de considerar cómo estos procesos están vinculados con las grandes definiciones emanadas desde la macropolítica educacional nacional e internacional.

Sin ninguna duda, este libro constituye un referente válido para cualquier académico, profesor, estudiante o gestor educacional, que quiera tener un punto de partida para enfocarse en los desafíos de la educación del futuro y su relación con las demandas de innovación de la educación del presente.

Felicitaciones a sus autores por el esfuerzo, la generosidad al querer compartir sus conocimientos y reflexiones.

Los paradigmas educacionales del futuro se construyen desde la innovación de las formas de enseñar y de aprender de hoy.

Dr. Marcelo Careaga Butter

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

INNOVACIÓN DIGITAL EN EL AULA: PROYECTO RITA

Jaime Constenla Núñez

Kevin Escobar Cabrera

Jorge Lillo Durán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1407261161

CAPÍTULO 2..... 42

INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIADA POR TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL AULA

Angélica Vera Sagredo

Paula Correa Gutiérrez

Fabiola Sáez-Delgado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1407261162

CAPÍTULO 3..... 64

EXPERIENCIAS INNOVADORAS CON PLATAFORMAS TIC EN CONTEXTOS EDUCATIVOS CHILENOS

Pilar Jara Coatt

Yoseline Páez-Bustamante

Jaime Constenla Núñez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1407261163

CAPÍTULO 4..... 77

PLATAFORMAS EDUCATIVAS PARA EL APRENDIZAJE A DISTANCIA: UN ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS POTENCIALIDADES Y DESAFÍOS

Jorge Lillo Durán

Humberto Berríos Garcés

Angélica Vera Sagredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1407261164

CAPÍTULO 5..... 91

UN MODELO DE GESTIÓN DE PLATAFORMAS PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Alex Zúñiga Espinoza

Fabiola Sáez-Delgado

Pilar Jara Coatt

Fabrizio Contreras Márquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_1407261165

ANEXOS	111
SOBRE LOS AUTORES	125
ÍNDICE REMISSIVO	131

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS INNOVADORAS CON PLATAFORMAS TIC EN CONTEXTOS EDUCATIVOS CHILENOS

Data de submissão: 19/06/2026

Data de aceite: 03/07/2026

Dra. Pilar Jara Coatt

Jefa del Programa de Magíster en
Ciencias de la Educación
Departamento de Currículum
Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Grupo de Investigación Consolidado
THRIVE4ALL
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Yoseline Páez-Bustamante

Estudiante de doctorado en
Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0007-6176-6017>

Dr. Jaime Constenla Núñez

Director de Escuela de Postgrado
Facultad de Educación
Departamento Currículum
Evaluación y Tecnologías en Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>

RESUMEN: Este capítulo examina experiencias nacionales y regionales vinculadas al uso de plataformas TIC en el aula, con énfasis en el contexto chileno y en la Región del Biobío. Su propósito es analizar cómo estas tecnologías se han incorporado en políticas públicas, programas, recursos digitales y experiencias territoriales orientadas a la innovación educativa. El argumento central sostiene que las plataformas pueden ampliar oportunidades de enseñanza y aprendizaje cuando se articulan con mediación docente, diseño didáctico y condiciones institucionales adecuadas, pero que su incorporación meramente instrumental tiende a reproducir prácticas tradicionales o a profundizar desigualdades preexistentes. El análisis recorre la competencia digital docente, la regulación de dispositivos móviles, la inteligencia artificial educativa y antecedentes regionales como la Red de Innovación Tecnológica en el Aula. La memoria de iniciativas como APROA, 3DCIENCIAS y VICE se conserva como parte de una historia de innovación regional. El valor educativo de las plataformas, argumenta el capítulo, no reside en la herramienta sino en las decisiones pedagógicas e institucionales que orientan su uso.

PALABRAS CLAVE: tecnologías digitales; plataformas TIC; innovación educativa; competencia digital docente.

INNOVATIVE EXPERIENCES WITH ICT PLATFORMS IN CHILEAN EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT: Drawing on national and regional evidence from Chile and the Biobío Region, this chapter examines how ICT platforms have been incorporated into public policies, school programs, digital resources, and territorial initiatives aimed at educational innovation. Its central argument is that platforms can expand teaching and learning opportunities when they are connected to deliberate teacher mediation and sound instructional design, whereas a merely instrumental adoption tends to preserve traditional practices or deepen existing inequalities. The analysis considers teacher digital competence, mobile device regulation, and the emerging challenges posed by educational artificial intelligence, alongside regional initiatives such as the Network for Technological Innovation in the Classroom. Earlier experiences, including APROA, 3DCIENCIAS, and VICE, are acknowledged as part of the region's innovation history rather than as current evidence of pedagogical impact. Overall, the chapter emphasizes that the educational value of ICT platforms lies not in the platform itself, but in the pedagogical and institutional decisions that guide its use.

KEYWORDS: digital technologies; ICT platforms; educational innovation; teacher digital competence.

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la presencia de plataformas y recursos digitales en las escuelas chilenas se ha intensificado de manera sostenida, pero esa expansión no siempre se ha traducido en una modificación sustantiva de las prácticas pedagógicas. La distinción entre disponer de tecnología y apropiarse de ella con propósito educativo sigue siendo un problema real en muchos establecimientos. La literatura especializada ha insistido en que los dispositivos, repositorios y entornos digitales adquieren valor formativo cuando responden a necesidades reconocibles y se integran bajo criterios de pertinencia, equidad, escalabilidad y sostenibilidad (UNESCO, 2023a). En Chile, esa preocupación encontró expresión institucional en el Marco de Acción para la Transformación Digital de la Educación, que vincula la digitalización con inclusión, desarrollo de capacidades docentes y condiciones institucionales para el aprendizaje, y no solo con la ampliación de infraestructura (Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026).

La pandemia por COVID-19 modificó de manera abrupta el lugar de las plataformas en la vida escolar. En pocos meses, las comunidades educativas recurrieron a videoconferencias, aulas virtuales, repositorios y mensajería para sostener la continuidad pedagógica en condiciones muy desiguales (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Esa continuidad, señala UNICEF (2024), no alcanzó de manera equivalente a todos los estudiantes de América Latina: la conectividad, los dispositivos disponibles

y el acompañamiento familiar se distribuyeron de forma heterogénea a lo largo de la región, de modo que las brechas previas se expresaron con mayor nitidez en el entorno digital. El informe de World Bank et al. (2022) estimó retrocesos severos en aprendizajes fundamentales en países de ingreso medio y bajo, lo que evidenció que la respuesta emergente requería reactivación sostenida y no solo reapertura presencial.

Los datos posteriores a la crisis sanitaria obligan a examinar el uso de plataformas en el aula más allá de su presencia formal en los establecimientos. En esta línea, Boeskens y Echazarra (2025), a partir de los datos de PISA 2022, señalan que los recursos digitales deben examinarse según su finalidad, su intensidad de uso, el acompañamiento pedagógico que los sostiene y el contexto escolar en que operan: una mayor exposición tecnológica no mejora automáticamente los resultados de aprendizaje ni la equidad dentro del sistema.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa ha reconfigurado el debate sobre el uso de plataformas digitales en el aula, especialmente por sus efectos en la búsqueda de información, la escritura, la retroalimentación y la autoría académica. Desde esta perspectiva, UNESCO advierte que su incorporación educativa debe resguardar la supervisión humana, la protección de datos, la transparencia, la equidad y el desarrollo de competencias docentes para un uso crítico de estas herramientas (UNESCO, 2023b, 2024). En el contexto chileno, las orientaciones del Ministerio de Educación de Chile (2025a) coinciden con ese enfoque al proponer que la inteligencia artificial sea evaluada desde criterios pedagógicos y no solo desde el interés que genera su novedad tecnológica.

El capítulo aborda, desde ese marco, experiencias nacionales y regionales vinculadas al uso de plataformas TIC en el aula, con foco en Chile y en la Región del Biobío. La discusión integra políticas públicas recientes, competencia digital docente, regulación de dispositivos móviles y antecedentes territoriales de innovación tecnológica, incluyendo marcos normativos vigentes (Ministerio de Educación de Chile, 2025b; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2026) y experiencias documentadas a escala regional (Constenla Núñez et al., 2022). El argumento que organiza el conjunto sostiene que la innovación educativa no se define por la plataforma como objeto técnico, sino por las prácticas que logra movilizar cuando existen condiciones profesionales, institucionales y territoriales para apropiarla (Abedi, 2024).

1.1. EXPERIENCIAS A NIVEL NACIONAL

Desde principios de los años 2000, la política educativa chilena ha transitado desde inversiones centradas en equipamiento y conectividad hacia marcos que

incorporan ciudadanía digital, desarrollo de competencias docentes, regulación del uso de dispositivos y transformación pedagógica. El Marco de Acción para la Transformación Digital de la Educación expresa ese desplazamiento al situar las plataformas en un ecosistema más amplio, donde el acceso debe articularse con desarrollo profesional, inclusión y gobernanza educativa (Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026). El Marco Orientador de Competencias Digitales Docentes profundiza esa orientación al desplazar la discusión desde la destreza técnica hacia decisiones profesionales vinculadas con enseñanza, evaluación, ética y participación estudiantil (Ministerio de Educación de Chile, 2025b).

El acceso sigue siendo una condición necesaria, pero no basta para explicar el uso educativo de las TIC. En este sentido, CEPAL (2022) entiende la brecha digital latinoamericana como un fenómeno multidimensional, en el que se combinan conectividad, disponibilidad de dispositivos, competencias de uso y oportunidades reales de participación en entornos mediados por tecnología. Esta brecha, por tanto, no remite solo a infraestructura, sino también a condiciones pedagógicas, familiares y socioeconómicas. En Chile, la pandemia hizo visible esa complejidad: UNICEF (2024) documentó que la respuesta educativa remota no alcanzó de manera equivalente a todos los estudiantes, dejando en evidencia desigualdades previas que las plataformas no podían resolver por sí solas.

El Plan de Reactivación Educativa reconoció esa complejidad al identificar desafíos simultáneos en aprendizajes, asistencia, convivencia y salud mental, y al vincular la recuperación educativa con estrategias de acompañamiento más amplias que la simple reapertura de establecimientos (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Las plataformas TIC pueden apoyar diagnóstico, priorización curricular, seguimiento de trayectorias y retroalimentación cuando se integran a proyectos pedagógicos deliberados; su capacidad de incidencia disminuye cuando se las trata como repositorios autosuficientes o como sustitutos de la interacción pedagógica directa (UNESCO, 2023a).

Entre los recursos digitales de alcance nacional, Aprendo en Línea y los espacios vinculados a ciudadanía digital han ampliado el acceso a materiales curriculares, orientaciones y recursos de apoyo. Su aporte real depende, sin embargo, del trabajo docente que selecciona, secuencia y contextualiza esos recursos dentro de una experiencia de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). Cuando el estudiante solo recibe materiales para consultar o completar sin mediación, la tecnología permanece en un plano puramente distributivo; cuando investiga, contrasta fuentes, produce evidencia y recibe retroalimentación específica, el recurso digital adquiere un

sentido didáctico más consistente (UNESCO, 2023a). Desde esa mediación se define, en buena medida, si el recurso opera como apoyo distributivo o como parte de una experiencia didáctica más elaborada.

Para sostener ese vínculo, el profesorado requiere capacidades que no se limitan al uso instrumental de la herramienta. El marco chileno organiza ese desarrollo en torno al compromiso profesional, las competencias pedagógicas y la formación de ciudadanía digital en estudiantes, evitando así reducir la innovación a la destreza técnica (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). UNESCO (2024) ha ido en la misma dirección al vincular las competencias docentes con el uso ético de tecnologías, la protección de datos, la selección crítica de recursos y la capacidad de orientar aprendizajes en entornos digitales progresivamente más complejos.

La distancia entre política y práctica sigue siendo, con todo, un problema central. Desde esa tensión, Abedi (2024) muestra que las políticas de integración tecnológica pueden promover usos transformadores mientras las prácticas de aula siguen condicionadas por creencias docentes, cultura escolar, soporte técnico disponible y tiempo real para rediseñar la enseñanza. Esa brecha explica por qué una plataforma formalmente disponible en un establecimiento puede utilizarse de forma administrativa, ocasional o subordinada a metodologías transmisivas que permanecen sin cuestionar. En una línea convergente, Boeskens y Echazarra (2025) refuerzan ese diagnóstico al observar que, incluso con acceso garantizado, el tipo de uso que el profesorado promueve determina si los recursos digitales contribuyen o no al aprendizaje.

La regulación de dispositivos móviles introduce otra dimensión en la relación entre tecnología y escuela. En Chile, la Ley N° 21.801 estableció una prohibición general del uso de dispositivos móviles personales en establecimientos de educación parvularia, básica y media, aunque contempla excepciones definidas por la normativa vigente (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2026). Las orientaciones ministeriales vinculadas a esta regulación sitúan el debate más allá de la prohibición misma, al incorporar criterios de convivencia digital, protección de datos, bienestar, concentración y usos didácticos excepcionales (Ministerio de Educación de Chile, 2026). Desde esa perspectiva, el desafío para las comunidades educativas no consiste solo en restringir el uso de dispositivos, sino en construir acuerdos institucionales que orienten su presencia en la vida escolar.

La inteligencia artificial generativa incorpora nuevas decisiones pedagógicas al trabajo con plataformas digitales. En el aula, estas herramientas pueden apoyar la elaboración de materiales, la diversificación de ejemplos, la retroalimentación inicial y ciertos procesos de planificación docente (Ministerio de Educación de Chile, 2025a).

Su uso, sin embargo, también expone a respuestas erróneas, sesgos, opacidad en los procesos de generación de contenido y problemas de autoría que no siempre resultan evidentes para los estudiantes. Por ello, UNESCO (2023b, 2024) propone abordarlas desde la supervisión humana, la alfabetización crítica, el resguardo de datos y la evaluación de pertinencia pedagógica. Esto sitúa el acompañamiento docente en un plano más amplio que la sola regulación normativa.

Chile cuenta hoy con marcos de transformación digital, orientaciones sobre inteligencia artificial, regulación de dispositivos móviles y lineamientos de competencia digital docente que expresan una acumulación normativa y programática relevante (Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026; Ministerio de Educación de Chile, 2025a, 2025b). El efecto educativo de esos instrumentos, como muestra la evidencia internacional, depende de condiciones concretas que operan en cada establecimiento: liderazgo pedagógico, formación continua, conectividad sostenida, cultura de colaboración y capacidad de evaluar el impacto de las prácticas digitales (Boeskens y Echazarra, 2025; UNESCO, 2023a).

1.2. EXPERIENCIAS A NIVEL REGIONAL

La Región del Biobío cuenta con una historia de innovación educativa que involucra a universidades, establecimientos escolares, programas de formación docente y transferencia de conocimiento. Dentro de ese recorrido, la Red de Innovación Tecnológica en el Aula (RITA) ocupa un lugar particular porque fue documentada en una investigación que analizó las actitudes y capacidades docentes frente a la innovación educativa desde la percepción de 828 estudiantes de 19 establecimientos de la región (Constenla Núñez et al., 2022). Ese estudio, permite sostener una lectura territorial con datos publicados y no únicamente con relatos de gestión o memorias de proyecto.

Los resultados de RITA muestran una tensión relevante en la integración territorial de las TIC. La percepción estudiantil fue favorable respecto de dimensiones relacionales del profesorado, como el respeto, la disposición de ayuda, el compromiso, la vocación y la motivación hacia la enseñanza. No obstante, esa valoración disminuyó cuando se examinó el uso de herramientas tecnológicas como apoyo a la enseñanza (Constenla Núñez et al., 2022). El hallazgo indica que una relación pedagógica positiva no basta para asegurar apropiación digital efectiva. También permite vincular la experiencia regional con los modelos de aceptación tecnológica, que han mostrado la incidencia de la utilidad percibida y del soporte institucional en la incorporación de una herramienta, junto con la disposición individual del docente (Abedi, 2024).

La relevancia territorial de RITA va más allá del uso de una plataforma específica. Su aporte reside en haber articulado universidad, establecimientos escolares, diagnóstico de capacidades docentes y gestión regional de la innovación, dimensiones que permiten leer la tecnología como parte de una red y no como recurso aislado (Constenla Núñez et al., 2022). La literatura reciente sobre integración tecnológica coincide en que las condiciones de implementación y el acompañamiento profesional sostenido determinan en gran medida si una innovación se instala o se disuelve cuando el proyecto original concluye (Abedi, 2024; UNESCO, 2023a).

La memoria regional incluye también iniciativas anteriores desarrolladas en el marco del Programa TIC EDU de Fondef a partir de 2003 (CONICYT-Fondef, 2008). Entre ellas, 3DCIENCIAS fue desarrollada por la Universidad de Concepción para la enseñanza de ciencias en educación básica mediante laboratorios virtuales hápticos; APROA, impulsada por la Universidad de Chile y la Corporación REUNA, ofreció un portal que permitía a los docentes crear, editar y publicar objetos de aprendizaje digitales; y VICE, una plataforma de visualización interactiva orientada a la enseñanza de matemáticas en educación media. Estas experiencias documentan esfuerzos tempranos por vincular tecnología y recursos digitales con los contextos educativos de la región, pero deben leerse como herencia de un trabajo previo y no como evidencia vigente de efectos pedagógicos comprobables (CONICYT-Fondef, 2008; UNESCO, 2023a).

Entre las iniciativas más recientes, el Programa de Formación Docente STEM+ desarrollado en la Región del Biobío durante 2025 convocó a más de 60 profesionales de la educación y se orientó al uso de recursos STEM+ para una educación inclusiva, contextualizada y comprometida con la transformación social (Centro de Investigación y Desarrollo de Educación STEM [CIDSTEM], 2025). Aunque no corresponde estrictamente a una plataforma TIC escolar, la iniciativa interpela el mismo problema central del capítulo: la construcción de capacidades profesionales para integrar recursos, metodologías activas e inclusión en contextos territoriales concretos (CIDSTEM, 2025; Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026).

El programa Protagonistas del Cambio 2024 incorporó un antecedente reciente al escenario regional de innovación educativa. Impulsado por el Centro de Innovación y la División de Educación General del Ministerio de Educación, la Secretaría Regional Ministerial de Educación del Biobío lo presentó como una iniciativa orientada a beneficiar a 87 establecimientos de la región y a fortalecer capacidades de innovación en comunidades educativas, en articulación con el Plan de Reactivación Educativa (Ministerio de Educación de Chile, Región del Biobío, 2024). Su relevancia radica en que sitúa la

innovación territorial dentro de una política nacional de acompañamiento, participación estudiantil y reactivación postpandemia, con expresión concreta en el contexto local (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Estos antecedentes requieren una lectura prudente, especialmente al diferenciar la existencia de una trayectoria regional de la demostración de impactos sostenidos. La evidencia disponible permite reconocer experiencias documentadas y una proyección territorial relevante; sin embargo, no basta para afirmar efectos consolidados en aprendizajes, prácticas docentes o reducción de brechas digitales a escala regional (Constenla Núñez et al., 2022). Una afirmación de ese tipo exigiría evaluaciones longitudinales, indicadores comparables y seguimiento sistemático de resultados, aspectos que en la mayoría de estas iniciativas aún no cuentan con suficiente documentación pública (UNESCO, 2023a).

La conectividad, la ruralidad, la vulnerabilidad social, el soporte técnico, la cultura escolar y el liderazgo directivo inciden de manera diferencial en la apropiación pedagógica de plataformas TIC, y esas variables no se distribuyen de forma homogénea en el territorio (CEPAL, 2022; Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026). En una región diversa como el Biobío, la pertinencia de una herramienta depende de su capacidad para dialogar con necesidades locales específicas, con los proyectos educativos de cada establecimiento y con los recursos efectivamente disponibles en cada contexto (Constenla Núñez et al., 2022).

En este escenario, las universidades regionales cumplen una función que no se reduce al diseño e implementación de plataformas. Su contribución se advierte, especialmente, en la posibilidad de producir evidencia situada, acompañar procesos de cambio en las escuelas, fortalecer la formación inicial docente y evaluar innovaciones en contextos educativos reales (Constenla Núñez et al., 2022). En el caso de RITA, su proyección dependerá de la continuidad de las redes de colaboración, de la definición de indicadores de aprendizaje y de mecanismos de transferencia que permitan disminuir la discontinuidad habitual de los proyectos tecnológicos una vez finalizado el financiamiento inicial (Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026; UNESCO, 2023a).

2. DISCUSIÓN

Las experiencias nacionales y regionales revisadas evidencian que la integración de plataformas TIC no responde a una trayectoria uniforme. En algunos casos, el énfasis se sitúa en la infraestructura, el acceso, los recursos disponibles y los sistemas de gestión; en otros, la discusión se orienta hacia los aprendizajes que se promueven, las relaciones

pedagógicas que se transforman y las desigualdades que pueden reducirse o mantenerse según las condiciones de implementación. El informe GEM 2023 de UNESCO aborda esta tensión al señalar que la tecnología debe incorporarse cuando resulta apropiada, equitativa, escalable y sostenible, criterios que remiten a decisiones pedagógicas y de política educativa, y no solo a decisiones técnicas (UNESCO, 2023a).

Desde el constructivismo social, el valor educativo de una plataforma no reside en sus funcionalidades técnicas sino en las interacciones que habilita. Cuando el entorno digital se limita a alojar documentos o recibir tareas sin retroalimentación, la tecnología modifica poco la experiencia de enseñanza: el aprendizaje sigue siendo pasivo y el conocimiento continúa siendo transferido en lugar de construido (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). El conectivismo añade una dimensión distinta al señalar que aprender en entornos digitales implica establecer relaciones entre fuentes, comunidades, recursos y flujos de información en permanente actualización. Esa capacidad de conexión supone, a su vez, que la escuela enseñe a buscar, contrastar, evaluar y producir información con criterios de confiabilidad (UNESCO, 2023b). Esa exigencia se agudiza en un escenario donde la inteligencia artificial generativa altera las condiciones de escritura y producción de contenidos, introduciendo riesgos de fragmentación, dependencia y pérdida de autoría que los estudiantes no siempre están en condiciones de identificar (Ministerio de Educación de Chile, 2025a; UNESCO, 2024).

Los modelos de aceptación tecnológica, incluido el Technology Acceptance Model y sus desarrollos posteriores, ayudan a comprender por qué la disponibilidad de una herramienta no asegura su incorporación estable en la práctica pedagógica. Desde esa perspectiva, Abedi (2024) señala que la utilidad percibida, la facilidad de uso, el ajuste a la cultura escolar y el soporte institucional influyen en la decisión del profesorado de integrar o dejar al margen una plataforma. Aceptar una herramienta, sin embargo, no equivale necesariamente a apropiarse de ella con sentido pedagógico. El uso regular de una plataforma puede mantenerse en un plano operativo si no modifica el diseño de las tareas de aprendizaje ni la calidad de la retroalimentación que reciben los estudiantes (Boeskens y Echazarra, 2025).

La agencia estudiantil permite evaluar la pertinencia pedagógica de las plataformas TIC más allá de su disponibilidad técnica. Una experiencia digital favorece dicha agencia cuando ofrece al estudiante posibilidades reales de decisión, seguimiento de avances, revisión de errores, producción de evidencias y retroalimentación situada (Ministerio de Educación de Chile, 2025b). Esta perspectiva se vincula con el análisis de Chiappe et al. (2023), quienes señalan que el compromiso escolar en entornos mediados

por TIC se fortalece cuando las actividades promueven colaboración, participación activa, mediación pedagógica pertinente y desarrollo de habilidades digitales. En cambio, una plataforma orientada principalmente al control de asistencia, la entrega de tareas o la automatización de respuestas puede mejorar ciertos procesos de gestión, pero no necesariamente amplía la participación del estudiante en su propio aprendizaje (Boeskens y Echazarra, 2025). Por ello, la cuestión central no radica solo en utilizar una plataforma, sino en analizar qué tipo de actividad propone, qué decisiones habilita y cómo contribuye a que el estudiante revise su desempeño y construya evidencias propias de aprendizaje.

La inclusión digital exige comprender el acceso como una condición más amplia que la disponibilidad de infraestructura. Contar con conexión o dispositivos no asegura, por sí solo, una participación equitativa en entornos digitales de aprendizaje; también se requieren competencias funcionales, accesibilidad en el diseño, resguardo de datos personales, mediación docente pertinente y apoyos diferenciados según las necesidades de cada estudiante (CEPAL, 2022; UNICEF, 2024). Desde un plano complementario, Jara Coatt et al. (2025) subrayan la importancia de las competencias docentes en los procesos de innovación educativa, especialmente cuando las prácticas pedagógicas deben atender dimensiones formativas que no se reducen al dominio técnico de los recursos. La inteligencia artificial generativa vuelve más visible esta exigencia, ya que puede apoyar la planificación docente y la producción de materiales, pero también introducir sesgos, opacidad en la generación de contenidos y problemas de autoría académica que requieren orientación experta (UNESCO, 2023b, 2024). Su integración pedagógica, por tanto, requiere docentes capaces de promover verificación, argumentación, responsabilidad intelectual y uso crítico de las herramientas digitales dentro del trabajo escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2025a).

La continuidad de una innovación tecnológica depende de las condiciones institucionales que permanecen una vez finalizada la etapa inicial del proyecto. Las iniciativas sostenidas solo por docentes altamente motivados suelen ser frágiles, porque quedan expuestas a cambios de equipo directivo, sobrecarga laboral, falta de soporte técnico o ausencia de tiempos protegidos para rediseñar la enseñanza (Abedi, 2024). Cuando la innovación logra incorporarse a la cultura institucional, con liderazgo pedagógico, colaboración profesional, redes territoriales y evaluación sistemática, dispone de mejores condiciones para mantenerse en el tiempo. Esta preocupación también aparece en el análisis de la OECD (2024) sobre Chile, al destacar la importancia de fortalecer redes de colaboración profesional y escalar buenas prácticas de innovación digital y pedagógica. Para RITA y otras iniciativas regionales del Biobío, esa condición resulta especialmente

relevante, porque su proyección requiere seguimiento regular, indicadores de aprendizaje verificables y mecanismos de transferencia que no dependan exclusivamente del ciclo de financiamiento del proyecto (Constenla Núñez et al., 2022; Ministerio de Educación de Chile y UNESCO, 2026).

3. CONCLUSIÓN

El recorrido por las experiencias nacionales y regionales permite reconocer que Chile ha avanzado en políticas de transformación digital, regulación de dispositivos móviles, orientaciones sobre inteligencia artificial y programas de innovación educativa. Ese avance tiene sustancia normativa y programática, pero no garantiza por sí solo apropiación pedagógica ni mejora de aprendizajes. La distancia entre los marcos vigentes, la infraestructura disponible y lo que efectivamente ocurre en las aulas continúa siendo uno de los puntos más sensibles del proceso.

La distinción entre acceso tecnológico y uso pedagógico atraviesa el análisis desarrollado en el capítulo. La conectividad, los dispositivos y las plataformas crean condiciones para la enseñanza, pero no definen por sí mismos la calidad de las experiencias de aprendizaje que se generan en el aula. La pandemia permitió observar esta distancia con particular nitidez: muchos establecimientos lograron sostener la continuidad pedagógica mediante recursos digitales, aunque ello no implicó necesariamente la consolidación de prácticas más reflexivas ni más centradas en el aprendizaje, y esa distancia no se cerró de manera automática con la vuelta a la presencialidad.

Esta distinción adquiere mayor complejidad cuando la tecnología se incorpora sin modificar las rutinas pedagógicas ya instaladas. Una plataforma puede abrir espacios para el aprendizaje activo, la colaboración y la reflexión, pero también puede sostener prácticas centradas en la exposición pasiva, la reproducción de información o la evaluación de productos de baja complejidad. Cuando el uso de TIC no se acompaña de una revisión didáctica intencional, el entorno digital tiende a reproducir las mismas prácticas que organizaban previamente la enseñanza.

El territorio introduce una dimensión que no puede leerse desde marcos generales. El Biobío posee experiencias documentadas y una trayectoria de innovación tecnológica educativa que incluye a RITA, iniciativas universitarias vinculadas a Fondef y programas recientes de fortalecimiento de capacidades docentes. Esa trayectoria merece reconocimiento, pero hablar de impacto regional consolidado requiere evidencia longitudinal, indicadores comparables y sistematización pública de resultados que aún están pendientes. Reconocer ese límite es parte del rigor que el campo exige.

Las plataformas TIC pueden contribuir a mejorar la educación cuando se integran a comunidades profesionales reflexivas, políticas institucionales coherentes y formación docente sostenida. Lo que el capítulo deja planteado no es un problema técnico pendiente de solución, sino una pregunta sobre los propósitos que orientan la integración tecnológica: qué prácticas de enseñanza se quieren fortalecer, qué formas de participación estudiantil se desean promover, qué criterios de inclusión deben guiar el diseño de los recursos, y en qué medida las decisiones sobre plataformas forman parte de proyectos pedagógicos institucionalmente comprometidos con la equidad educativa.

REFERENCIAS

Abedi, E. A. (2024). Tensions between technology integration practices of teachers and ICT in education policy expectations: Implications for change in teacher knowledge, beliefs and teaching practices. *Journal of Computers in Education*, 11(4), 1215–1234. <https://doi.org/10.1007/s40692-023-00296-6>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2026). *Ley N° 21.801: Modifica la Ley General de Educación para prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1221284>

Boeskens, L., y Echazarra, A. (2025). *Using digital resources for learning: Policy insights from PISA 2022* (OECD Education Working Papers No. 340). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eb9453f3-en>

Centro de Investigación y Desarrollo de Educación STEM. (2025). *Programa de Formación Docente STEM+ fortalece la innovación educativa inclusiva en la Región del Biobío*. <https://cidstem.cl/programa-de-formacion-docente-stem-fortalece-la-innovacion-educativa-inclusiva-en-la-region-del-biobio/>

CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe 2022: La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518-panorama-social-america-latina-caribe-2022-la-transformacion-la-educacion-como>

Chiappe, A., Torres, M. E., y Piraquive, J. O. (2023). Compromiso escolar y TIC: Una revisión sistemática de literatura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 471–501. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.24050>

CONICYT-Fondef. (2008). *TIC para educación en Chile: Resultados del Programa TIC EDU de Fondef*. Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. https://www.conicyt.cl/fondef/files/downloads/2012/09/TIC_para_Educacion_en_Chile.pdf

Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A., y Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa: La mirada de los estudiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 00107. <https://doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.7>

Jara Coatt, P., Constenla Núñez, J., y Sáez Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Espacios*, 46(3), 274–287. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://>

reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/07/Plan-de-Reactivacion-Educativa.07.2023-1.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2025a). *Potencia el aprendizaje: IA en educación*. <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Potencia-el-aprendizaje-IA-en-educacion.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2025b). *Marco orientador de competencias digitales docentes*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2025/06/Marco-Orientador-de-Competencias-Digitales_Docentes.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2026). *Orientaciones para la prohibición y regulación del uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales*. https://modoaula.mineduc.gob.cl/assets/pdf/Orientaciones_para_la_prohibicion_y_regulacion_de_dispositivos_moviles.pdf

Ministerio de Educación de Chile, y UNESCO. (2026). *Marco de acción para la transformación digital de la educación en Chile*. <https://ciudadaniadigital.mineduc.cl/wp-content/uploads/2026/03/Marco-de-Accion-para-la-Transformacion-Digital-en-la-Educacion-1.pdf>

Ministerio de Educación de Chile, Región del Biobío. (2024). *Con los primeros talleres se inicia el programa "Protagonistas del Cambio 2024" que beneficiará a 87 establecimientos educacionales del Biobío*. <https://biobio.mineduc.cl/2024/08/07/con-los-primeros-talleres-se-inicia-el-programa-protagonistas-del-cambio-2024-que-beneficiara-a-87-establecimientos-educacionales-del-biobio/>

OECD. (2024). *Education policy outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en>

UNESCO. (2023a). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>

UNESCO. (2023b). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>

UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>

UNICEF. (2024). *Educational response to the COVID-19 pandemic in Latin America and the Caribbean: Analyzing challenges and achievements for future action planning*. UNICEF Latin America and Caribbean Regional Office. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2024-01/ENG%20informe%20final_0.pdf

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, y Bill y Melinda Gates Foundation. (2022). *The state of global learning poverty: 2022 update*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>



Jaime Constenla-Núñez. Doctor en Educación por la Universidad de Concepción-Chile. Categoría académica Profesor Asociado. Perteneció al Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son concepciones evaluativas y congruencia evaluativa, evaluación de aprendizaje, innovación y emprendimiento en educación. Ha sido Director e Investigador Principal de varios proyectos de I+D+i sobre innovación y

emprendimiento en educación primaria y secundaria con énfasis en el área Educación Técnico Profesional, financiados por entidades como Gobierno Regional del Biobío, Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), Ministerio de Educación. Ha sido conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales, ha sido profesor de programas de postgrado a nivel nacional y ha desarrollado múltiples asesorías en materia evaluativa y de innovación en educación en instituciones educativas como universidades y establecimientos educacionales. Ha desarrollado diversos cargos de gestión, hoy es Director de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Educación y Director del Centro Innovapedia de la UCSC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3373-6888>



Kevin Darío Escobar Cabrera. Profesor de Matemática y Computación, Licenciado en Educación y Magíster en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Concepción, Chile. Actualmente cursa un Doctorado en Innovación Educativa en la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con experiencia laboral como docente en establecimientos educacionales de enseñanza básica, media, EPJA y en Educación Superior, aplicando la enseñanza de las matemáticas con las estrategias de innovación educativas actuales. Sus

líneas de investigación se centran principalmente en la gamificación, las competencias en Inteligencia Artificial, el desarrollo de plataformas educativas y el uso de estrategias de innovación educativa como medio para desarrollar competencias complejas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4213-6336>



Angélica Vera-Sagredo. Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social, así como en la innovación y el

emprendimiento en educación, y el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se desempeña como Directora del Doctorado en Educación en Consorcio y de la revista REXE. Es integrante del Grupo Consolidado de Investigación Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving, del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y del Centro de Innovación y Emprendimiento en Educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>



Paula Correa Gutiérrez. Profesora de Castellano y Licenciada en Educación por la Universidad Católica Silva Henríquez. Magíster en Pedagogía para la Educación Superior y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con experiencia docente en establecimientos educacionales y preuniversitarios, articulando la enseñanza del lenguaje con procesos formativos integrales. Sus líneas de interés investigativo se orientan a la dimensión socioemocional y el bienestar

en la Formación Inicial Docente, con especial énfasis en la práctica profesional y en los procesos de construcción identitaria del profesorado en formación. Actualmente desarrolla una línea de investigación emergente en el ámbito socioemocional aplicado a la educación superior. ORCID: <http://orcid.org/0009-0009-0484-639X>



Pilar Jara-Coatt. Doctora en Educación, Universidad Internacional Iberoamericana de México. Magíster en Ciencias de la Educación, mención Evaluación Curricular, Profesora en Educación General Básica, Licenciada en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Académica Asociada del Departamento de Currículum, Evaluación y Tecnologías de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Sus líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, emprendimiento

e innovación en educación y competencias socioemocionales en el profesorado. En 2025 recibió un reconocimiento por su contribución a la investigación y/ innovación con perspectiva de género en la categoría de “publicación académica por la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Integra el Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC y actualmente es la Jefa de Programa de Magíster en Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>



Yoseline Páez-Bustamante. Ingeniera en Biotecnología por la Universidad Arturo Prat. Profesora de Educación Media con mención en Física por la Universidad Andrés Bello. Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos por la Universidad de Playa Ancha y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa por la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cuenta con formación interdisciplinaria en ciencias, educación y procesos formativos, con experiencia docente en el sistema escolar. Su labor investigativa se orienta al entrenamiento inmersivo con realidad virtual

para el desarrollo de la autorregulación emocional en docentes en formación inicial, incorporando validación biométrica en la Región del Biobío. Actualmente desarrolla una línea de investigación emergente vinculada a la innovación educativa inmersiva, la autorregulación emocional y el uso de tecnologías biométricas aplicadas a la Formación Inicial Docente. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6176-6017>



Jorge Lillo es profesor de inglés como segunda lengua, con más de 25 años de experiencia en Educación Superior. Obtuvo una maestría y un doctorado en Lingüística por la Universidad de Concepción, especializándose en enseñanza de inglés como segunda lengua, fonética inglesa, lingüística aplicada y diseño de proyectos de intervención en educación superior. Su investigación se centra en la instrucción centrada en la forma, la retroalimentación correctiva y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Ha liderado un proyecto sobre el efecto de la retroalimentación escrita

en la escritura de inglés como segunda lengua, financiado por la Agencia Nacional de Investigación de Chile. Ocupa el cargo de Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Concepción. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7903-6046>



Humberto Berríos Garcés es profesor de Lenguaje y Comunicación y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Máster en Inteligencia Artificial Aplicada y estudiante del Doctorado en Innovación Educativa UCSC. Cuenta con experiencia como mentor educativo y especialista en innovación educativa e inteligencia artificial. Su trayectoria profesional se ha desarrollado en educación superior, educación técnico-profesional

y programas de formación docente, liderando procesos de transformación digital, integración de tecnologías emergentes y desarrollo de competencias para el siglo XXI. Sus intereses de investigación se orientan al estudio de la inteligencia artificial en educación, la innovación educativa, las competencias digitales docentes, el coaching educativo y los procesos de acompañamiento para la mejora de la enseñanza. Actualmente desarrolla una línea de investigación centrada en modelos de mentoría y coaching docente para la transferencia de competencias tecnológicas e innovación educativa en contextos de educación técnico-profesional. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1813-5355>



Alex Zúñiga Espinoza. Ingeniero Civil Industrial con mención en Gestión, formado en la Universidad del Bío-Bío, con una destacada trayectoria en el ámbito de la gestión de proyectos, control de gestión e innovación tecnológica, especialmente vinculada al entorno universitario y al desarrollo regional. Su experiencia se concentra en la formulación, ejecución y seguimiento de iniciativas financiadas por organismos públicos, así como en la articulación entre instituciones académicas, el sector productivo y entidades gubernamentales. A lo largo de su carrera ha desempeñado roles clave en diversas universidades, destacando su trabajo en la Universidad Técnica Federico Santa María y la Universidad

del Bío-Bío, donde ha liderado y coordinado proyectos relacionados con transformación digital, fortalecimiento de capacidades de investigación e innovación, y transferencia tecnológica. Asimismo, ha participado activamente en iniciativas orientadas a la innovación y la transferencia de conocimiento, promoviendo la conexión entre la academia y la industria, e impulsando soluciones tecnológicas con impacto territorial. Complementa su experiencia con labores docentes en áreas de gestión y proyectos, además de una formación continua en innovación, propiedad intelectual y desarrollo tecnológico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7356-6126>



Fabiola Sáez Delgado es Profesora, Licencia en Educación, Magíster en Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Concepción, Chile. Pertenece al Departamento Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación. Actualmente es la Jefa del Doctorado en Innovación Educativa. Su Categoría académica es profesora Asociada y perfil investigador. Sus líneas de investigación son las tecnologías inmersivas en contextos educativos; las variables de salud mental en comunidades educativas

y las competencias socioemocionales. Coordinadora del Grupo consolidado de investigación denominado: “Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving” (THRIVE4ALL) UCSC. En los últimos cinco años ha publicado más de 60 artículos científicos en revistas de alto impacto,

liderado proyectos con financiamiento externo nacionales e internacionales. Actualmente es la investigadora responsable del Proyecto FONDECYT Regular N°1241902, titulado: “Promoción de la prosperidad docente por medio de la intervención ProSEL-it basada en mundos virtuales con experiencias inmersivas y su efecto en las competencias socioemocionales, la resiliencia y el bienestar”, con una duración de 4 años (2024-2028), financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Finalmente, ha obtenido el reconocimiento en la categoría Académico(a) destacado en Investigación Fundamental de la UCSC por cuatro años consecutivos (2022, 2023, 2024 y 2025) por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>



Fabricio Alejandro Contreras Márquez es profesor de Inglés y Licenciado en Educación por la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC). Cuenta, además, con formación en Educación Básica con mención en Inglés y experiencia docente en el sistema escolar, especialmente en la enseñanza del inglés en educación básica y en contextos educativos diversos. Actualmente cursa el Magíster en Ciencias de la Educación en la UCSC, orientando su desarrollo académico y profesional hacia la formación docente, el desarrollo profesional y el bienestar socioemocional

en educación. Sus intereses de investigación se vinculan con la regulación emocional docente, las competencias socioemocionales, el bienestar de los equipos educativos y el uso de tecnologías inmersivas en procesos formativos. Desde esta línea, su trabajo académico se orienta al estudio de estrategias e intervenciones educativas que favorezcan el desarrollo socioemocional, la formación continua del profesorado y la incorporación pedagógica de recursos tecnológicos emergentes en contextos educativos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2023-3108>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizaje en red 42

C

Competencia digital docente 60, 61, 64, 66, 69, 77, 79, 86, 88

Competencias digitales 1, 2, 9, 42, 48, 51, 52, 67, 76, 79, 91, 93

Competencias digitales docentes 1, 67, 76

Conectivismo 42, 44, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 72

E

Educación a distancia 39, 41, 77, 78, 80, 81, 87

F

Formación docente 1, 2, 3, 41, 44, 53, 58, 59, 60, 61, 63, 69, 70, 75, 78, 83, 84, 86, 92

G

Gestión del conocimiento 5, 39, 91, 93, 102, 103, 106, 108

I

Innovación educativa 1, 5, 6, 11, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 37, 42, 44, 53, 60, 63, 64, 66, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 91, 93, 94, 95, 100, 102, 103, 107, 109, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120

Inteligencia artificial generativa 66, 68, 72, 73, 77, 78, 80, 84

M

Modelo pedagógico 91

P

Plataformas digitales 1, 50, 66, 68, 77, 78, 80, 82

Plataformas TIC 64, 66, 67, 71, 72, 75

T

Tecnología educativa 40, 41, 47, 61, 88, 89, 91, 100

Tecnologías de la Información y la Comunicación 11, 18, 41, 42, 43, 44, 46, 57, 62, 78, 113, 116, 119, 120

Tecnologías digitales 1, 2, 42, 50, 51, 53, 64, 96



**EDITORA
ARTEMIS**
2026