

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



**EDITORA
ARTEMIS**
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



EDITORA
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
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/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 Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, 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 Rodríguez, 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 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 MªGraça 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)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-26-0

DOI 10.37572/EdArt_300926260

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan actualmente en escenarios caracterizados por una creciente diversidad estudiantil, nuevas formas de producción y acceso al conocimiento, transformaciones tecnológicas aceleradas y demandas profesionales cada vez más complejas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de promover aprendizajes significativos e inclusivos y, al mismo tiempo, desarrollar prácticas pedagógicas capaces de incluir dimensiones cognitivas, motivacionales, sociales, corporales y tecnológicas.

El volumen *Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX* reúne investigaciones que permiten aproximarse a estos desafíos desde diferentes perspectivas. Sus contenidos destacan el análisis de los procesos de aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes, las estrategias y metodologías utilizadas en distintos contextos formativos y las oportunidades y tensiones derivadas de la transformación digital y del creciente uso de la inteligencia artificial en la educación.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo del Estudiante**, concentra la atención en los sujetos que aprenden y en las condiciones necesarias para favorecer trayectorias educativas más equitativas y significativas. Los capítulos exploran la diversidad del estudiantado y las prácticas de acompañamiento universitario, la construcción de entornos neuroinclusivos en la educación superior, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, la relación entre interés situacional, motivación y permanencia académica, las competencias cognitivas necesarias para afrontar las exigencias del aprendizaje universitario y el papel del cuerpo y de la cognición incorporada en la construcción de aprendizajes significativos. En conjunto, estas investigaciones muestran que aprender es un proceso multidimensional que requiere atender tanto a las capacidades cognitivas como a las diferencias individuales, las motivaciones y las condiciones institucionales. Con ello se pueden estudiar, explicar y resolver problemas como los bajos desempeños en lectura y matemáticas en la prueba PISA 2025, la correlación negativa entre procrastinación y aprendizaje autorregulado, y el creciente abandono escolar.

El segundo eje, **Prácticas Pedagógicas y Formación Profesional**, muestra un sólido equilibrio al reunir experiencias y estudios centrados en las estrategias mediante las cuales la enseñanza se concreta en contextos educativos y profesionales diversos. La alfabetización académica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de materiales por parte de los propios estudiantes, las estrategias para la enseñanza de las artes visuales, la formación deportiva en edades tempranas y el aprendizaje basado

en retos y procesos de mejora continua muestran distintas posibilidades de innovación metodológica. Más allá de sus particularidades disciplinares, estos trabajos comparten la búsqueda de experiencias educativas capaces de promover participación, autonomía, motivación y desarrollo de competencias.

El tercer eje, **Tecnologías, Inteligencia Artificial e Innovación en la Educación Superior**, aborda uno de los campos que actualmente experimenta transformaciones más aceleradas. Los capítulos analizan la relación entre experiencia digital y uso académico de herramientas de inteligencia artificial, la necesidad de una formación crítica frente a los sistemas generativos, los retos y oportunidades de la articulación entre aprendizaje presencial y virtual, las nuevas competencias profesionales demandadas por la transformación tecnológica, el empleo de Design Thinking y simulaciones gamificadas como arquitecturas de aprendizaje, el desarrollo de chatbots educativos con arquitecturas de recuperación de información y apoyo socioemocional para la tutoría universitaria, y las posibilidades de la inteligencia artificial aplicada a la formación docente y a la simulación clínica.

La tecnología, en estos estudios, no se reduce a un fin en sí misma, sino a un elemento que modifica las formas de aprender, enseñar y ejercer profesionalmente. Su incorporación educativa exige, por ello, reflexión pedagógica, desarrollo de nuevas competencias, análisis crítico y capacidad para reconocer tanto sus posibilidades como sus límites.

Los tres ejes que componen este volumen convergen en una misma preocupación: comprender cómo ofrecer experiencias educativas pertinentes ante estudiantes, contextos y formas de conocimiento que están cambiando rápidamente. Inclusión, autorregulación, innovación pedagógica, formación profesional, cultura digital e inteligencia artificial forman parte de un escenario en el que la educación debe seguir colocando en el centro los procesos humanos de aprendizaje, pensamiento y construcción de conocimiento.

Esperamos que los trabajos reunidos en esta obra contribuyan al intercambio académico y profesional y estimulen nuevas investigaciones, experiencias y propuestas capaces de responder de manera crítica, creativa e inclusiva a los desafíos educativos del siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO 1..... 1

ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
ACOMPañAMIENTO EN EL CUCEA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Alfredo Flores Grimaldo

María Isabel Enciso Ávila

Alicia Zúñiga Llamas

Jonathan Alejandro González García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262601

CAPÍTULO 2..... 12

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENHANCING NEUROINCLUSIVITY IN HIGHER
EDUCATION

B. Edward Benoit

Shendah Benoit

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262602

CAPÍTULO 3..... 29

TALLER PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ana Karen Cervantes Silva

Patricia Covarrubias-Papahiu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262603

CAPÍTULO 4..... 41

EL ROL DEL INTERÉS SITUACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN
NARRATIVA SOBRE DINÁMICAS MOTIVACIONALES, AUTORREGULACIÓN Y
RETENCIÓN ACADÉMICA

Gemita Carrasco-Contreras

Fabiola Sáez-Delgado

Jorge Vergara-Morales

Pilar Jara-Coatt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262604

CAPÍTULO 5..... 65

¿LLEGAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD SIN LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO?

Humberto Álvarez Sepúlveda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262605

CAPÍTULO 6..... 80

THE BODY AS A LEARNING TOOL: AN EMBODIED PERSPECTIVE ON MEANINGFUL LEARNING

Karla Marisol Valencia Quiroz

Carlos Alberto Guerrero Velázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262606

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO 7..... 90

LENGUAS EXTRANJERAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

Claudia Cañedo Martínez

Luciana Demeo Fanchi

Mariana Fernández Najle

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262607

CAPÍTULO 8..... 102

TOWARD AN EFFECTIVE YEAR-LONG TOEIC METHODOLOGY: LEARNER-CREATED MATERIALS, MOTIVATION, AND COGNITIVE ENGAGEMENT

Jason Pipe

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262608

CAPÍTULO 9..... 129

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Rosalinda del Carmen Navarro González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262609

CAPÍTULO 10.....137

LA HALTEROFILIA COMO DEPORTE FORMATIVO EN EDADES TEMPRANAS:
ROMPIENDO TABÜES

Tatiana Jahaira Chauca-Chicaiza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626010

CAPÍTULO 11.....149

USO DEL CICLO MEJORA CONTINUA PARA ALINEAR LOS BLOQUES FORMATIVOS
DE UN SEMESTRE PARA TRABAJAR CON UN SOLO SOCIO FORMADOR

Jesús Benjamín Rodríguez García

Luquey Beltrán Félix

Cinthya Flores Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626011

**TECNOLOGÍAS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

CAPÍTULO 12157

EXPERIENCIA DIGITAL Y USO ACADÉMICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE

Franklin Steve Salazar Visurraga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626012

CAPÍTULO 13.....174

DA VIGILÂNCIA AO PENSAMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO
CRÍTICA DE JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS

Michele Marta Moraes Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626013

CAPÍTULO 14.....192

APRENDIZAJE PRESENCIAL Y VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Enrique Díaz Chong

Washington Ávila Ortega

Liliana Bermúdez Sánchez

Rodis Vera Guzmán

Julio Bermúdez Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626014

CAPÍTULO 15206

NUEVAS REALIDADES TECNOLÓGICAS Y NUEVAS COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Paola Iliana de la Rosa Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626015

CAPÍTULO 16222

FROM ENGAGEMENT TO SUSTAINABLE ACTION. GAMIFIED DESIGN THINKING AND BUSINESS SIMULATION AS A STRATEGIC LEARNING ARCHITECTURE

César Lugo Medrano

Cinthya Flores Rivera

María Yolanda Burgos López

Jesús Benjamín Rodríguez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626016

CAPÍTULO 17237

CHATBOT EDUCATIVO CON ARQUITECTURA HÍBRIDA RAG Y APOYO SOCIOEMOCIONAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Leonardo Miguel Moreno Villalba

Francisco Jacob Ávila Camacho

Hilda María Torres Rodríguez

Juan Manuel Stein Carrillo

Adolfo Meléndez Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626017

CAPÍTULO 18284

DESARROLLO DOCENTE EN SIMULACIÓN CLÍNICA ASISTIDA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA

Margarita Rojas Aguilera

Christian Javier Vázquez Reyes

Silvia Elena Enríquez Cruz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626018

SOBRE O ORGANIZADOR.....298

ÍNDICE REMISSIVO299

CAPÍTULO 14

APRENDIZAJE PRESENCIAL Y VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Data de aceite: 21/09/2026

Julio Bermúdez Sánchez

Magister en Educación con
mención en Pedagogía

Graduado en Universidad

Técnica de Babahoyo

<https://orcid.org/0009-0004-4936-7118>

Enrique Díaz Chong

Doctor en Educación

Universidad Técnica de Babahoyo

Facultad de Ciencias Jurídicas,

Sociales y de la Educación

<https://orcid.org/0000-0003-0651-7513>

Washington Ávila Ortega

Magister en Ingeniería y

Sistemas de Computación

Universidad Técnica de Babahoyo

Facultad de Ciencias Jurídicas,

Sociales y de la Educación

<https://orcid.org/0009-0000-7563-2289>

Liliana Bermúdez Sánchez

Magister en Educación con

mención en Pedagogía

Graduada en Universidad

Técnica de Babahoyo

<https://orcid.org/0000-0003-4024-6059>

Rodis Vera Guzmán

Licenciado en Psicología

Graduado en Universidad

Técnica de Babahoyo

<https://orcid.org/0000-0003-3834-6587>

RESUMEN: El presente estudio examina en profundidad los desafíos y oportunidades que surgen de la implementación de las modalidades de aprendizaje presencial y virtual en el contexto de la educación contemporánea. Mediante un enfoque cualitativo, basado en encuestas realizadas a docentes y estudiantes de los niveles secundario y universitario, se identificaron cinco categorías clave que permiten comprender las transformaciones actuales en los procesos educativos. Estas categorías son: la preferencia por el modelo híbrido, los desafíos asociados al acceso y uso de tecnologías, la transformación en la relación docente-estudiante, el fortalecimiento de la autonomía y la autogestión del aprendizaje, y la necesidad de impulsar la innovación pedagógica. Los hallazgos evidencian una creciente inclinación hacia modelos híbridos que combinan lo más valioso de la enseñanza presencial y virtual, permitiendo así una mayor flexibilidad y adaptabilidad. Asimismo, se destaca la importancia de la formación continua del profesorado para enfrentar los nuevos retos educativos, así como la implementación de estrategias que reduzcan

la brecha digital. En conclusión, una integración flexible, planificada y contextualizada de ambas modalidades representa una oportunidad valiosa para avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, personalizados e innovadores, capaces de responder a las necesidades y características de los estudiantes del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: adaptación; educación híbrida; innovación pedagógica; tecnología educativa.

IN-PERSON AND VIRTUAL LEARNING: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN CONTEMPORARY EDUCATION

ABSTRACT: This study provides an in-depth examination of the challenges and opportunities arising from the implementation of in-person and virtual learning modalities within the context of contemporary education. Using a qualitative approach, based on surveys conducted with secondary and university-level teachers and students, five key categories were identified that help to understand current transformations in educational processes. These categories include: a preference for the hybrid model, challenges related to access and use of technology, the transformation of the teacher-student relationship, the strengthening of learner autonomy and self-management, and the need to foster pedagogical innovation. The findings reveal a growing tendency toward hybrid models that combine the most valuable aspects of both in-person and virtual education, thus allowing for greater flexibility and adaptability. Additionally, the study highlights the importance of continuous teacher training to address new educational challenges, along with the implementation of strategies to reduce the digital divide. In conclusion, a flexible, well-planned, and context-aware integration of both modalities represents a valuable opportunity to move toward more inclusive, personalized, and innovative educational models capable of meeting the needs and characteristics of 21st-century students.

KEYWORDS: adaptation; hybrid education; pedagogical innovation; educational technology.

1. INTRODUCCIÓN

Como resultado de la revolución de la tecnología digital, la educación contemporánea está viviendo un momento anárquico, donde el aprendizaje híbrido y virtual es una realidad. Este dualismo, aún más potenciado por la COVID-19, ha remodelado los modelos educativos y ha configurado nuevos entornos de aprendizaje que han exigido que las instituciones y sus estudiantes (en el rol de profesores y alumnos) se adapten rápidamente a estos modelos (UNESCO, 2020). Estos modelos no solo enfatizan una novedad estructural en la transferencia de conocimiento, sino que también presentan importantes desafíos en términos de preparación de maestros y estudiantes.

Se identifica la presencialidad por la relación directa con el desarrollo socioemocional y la construcción colectiva del conocimiento (Díaz Barriga, 2019), mientras que la virtualidad, se caracteriza por la flexibilidad, personalización y el potencial espacio para el acceso a los recursos digitales (Área, 2021).

En este contexto, la necesidad de desarrollar competencias digitales en los educadores es crucial, ya que estos últimos deben incorporar el uso de tecnologías digitales en su enseñanza diaria para mejorar los resultados del aprendizaje. Los bríos que la educación impone, prioriza más las habilidades técnicas y alfabetización particulares ahora, dejando a los maestros del mañana potencialmente mal preparados para la enseñanza digital. Esta base teórica de la competencia digital de los educadores está limitando un enfoque más amplio y holístico de las competencias necesarias para la mediatización (Falloon, 2020, p. 2449–2472).

Además, la Educación 4.0, con un cambio en el equilibrio entre el mundo humano y la tecnología, llama a los educadores a replantearse el proceso de enseñanza a la luz de los desarrollos recientes del siglo XXI (Hussin, 2018, p. 92).

Pero cada uno de estos métodos tiene sus propias debilidades. Hodges et al. (2020) advierten que “la enseñanza remota de emergencia no equivale necesariamente a un aprendizaje en línea efectivo”, con un énfasis continuo en la pedagogía consciente. Al unir la educación externa e interna bajo esta luz, Salinas (2021) sostiene que “el problema no es elegir entre las modalidades, sino preparar sistemas híbridos de aprendizaje”.

Otros autores, como García (2021) y Gros (2020), también coinciden en que el futuro de la educación se está moviendo hacia escenarios híbridos que comprenden la educación presencial, virtual e híbrida. Este artículo examina los desafíos claves y las oportunidades de cada uno y ofrece estrategias pedagógicas integrales para abordar problemas educativos integrados, introducidos en el siglo XXI.

Por lo tanto, el objetivo es: Analizar los principales retos y oportunidades que presentan las modalidades de aprendizaje presencial y virtual en el contexto de la educación contemporánea, con el fin de identificar estrategias pedagógicas integradoras que promuevan una enseñanza más flexible, equitativa y eficaz.

En el contexto de la educación moderna, el aprendizaje híbrido y virtual allanan el camino para una salida de la educación tradicional. La utilización de tecnologías digitales, como la Realidad Aumentada (AR) y el aprendizaje virtual, no solo transforma las formas de compartir conocimientos, sino que también puede formar un espacio educativo real para sus alumnos. En cuanto al estudio actual, existen algunas diferencias en los hallazgos frente a los de Chen et al. (2024), que ilustra cómo una combinación tecnológica particular no solo podría apoyar el aprendizaje profundo, sino también el aprendizaje contextual, por ejemplo, el uso de AR para aprender sobre el cambio climático. También según Nedeva et al., los autores plantearon que podemos aprender en el Metaverso, porque el Metaverso es un lugar donde puede ocurrir la interacción multisensorial y el aprendizaje inmersivo,

pero aún tiene algunos problemas que deben ser explorados al evaluar su valor educativo según lo indicado por Agami (2006) y Agami (2024).

Consecuentemente, el aprendizaje mixto y en línea se posicionan como un agente para aumentar el compromiso y los resultados dentro de un contexto de aprendizaje dinámico. Estos no solo podrían permitir el aprendizaje personalizado, sino que también brindarían un espacio para el refuerzo de competencias más generales, que se han vuelto cada vez más importante en la educación, especialmente en una que está cada vez más digitalizada.

Las posibilidades de estos métodos de enseñanza solo se realizarán completamente con la creación de comunidades de práctica, comprometidas con el desarrollo del aprendizaje en el metaverso (como lo identificaron trabajos anteriores sobre el metaverso Yogesh et al., 2022, p. 102542) y trabajos más recientes pospandémicos (O'Dea et al., 2022, p. 437–442).

Los cursos híbridos y en línea están plagados de una serie de desafíos que deben resolverse para que tengan éxito. Dentro de la educación, se ha encontrado que el e-learning que es al menos equivalente en efectividad al aprendizaje tradicional, pero actualmente hay poca evidencia de alta calidad para respaldar la implementación de recursos de e-learning indicado por Krishna et al. (2020). Además, las escuelas a menudo no enseñan habilidades digitales de manera continua, lo que permitiría a los jóvenes estar preparados para enfrentar una gran variedad de herramientas digitales en un mundo notablemente mediado por la cultura digital (Falloon, 2020, p. 2449–2472). Para responder a ellos, se deben reimaginar e incorporar pedagogías de la tecnología educativa que fomenten la alfabetización tecnológica y las habilidades críticas esenciales en un entorno de aprendizaje posindustrial. Una estrategia inclusiva como tal puede facilitar el cambio en el campo dinámico de la educación.

Cuando se trata del aprendizaje híbrido y en línea, la brecha en el acceso plantea una barrera importante que podría exacerbar las disparidades en las experiencias de aprendizaje. Incluso si las escuelas adoptan tecnología, incluidos los dispositivos IoT, vale la pena señalar, sin embargo, que tal enfoque general no cubre todos los tipos de tecnología; debido a que no todos los estudiantes tienen acceso a los tipos de tecnología. Las brechas de desigualdad digital exacerban las diferencias de aprendizaje y las diferenciaciones mediante las cuales no todos los estudiantes tienen acceso a dispositivos y conexión a Internet para estar, como otros estudiantes, presentes en espacios de aprendizaje en línea y la desigualdad digital crea “una brecha muy preocupante en el rendimiento estudiantil”, que crece en magnitud como lo indicó (Alliou et al., 2023, p. 8015), el modelo

de aprendizaje híbrido, que combina la enseñanza presencial y virtual; está menos centrado en la comunicación e interacción cara a cara, ya que está basado más en la tecnología (Almusaed et al., 2023, p. 632). Las políticas educativas, por lo tanto, deben responder a estas inequidades para que todos puedan beneficiarse equitativamente de las oportunidades brindadas por los entornos de aprendizaje actuales.

Los entornos de aprendizaje híbrido y virtual se están introduciendo cada vez más como un medio para proporcionar mayor flexibilidad y personalización de las experiencias de aprendizaje para estudiantes con diversos orígenes y niveles de habilidad. Este método de instrucción permite un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, donde los alumnos aprenden de forma individual y facilitándose el acceso al contenido educativo de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje propias. Se encontró que la práctica del inglés oral a través de medios tradicionales es un mejor sustituto que los medios digitales, mientras que, para la práctica del vocabulario y la comprensión lectora, los medios digitales son mejores suplentes que los medios tradicionales. Esto es particularmente significativo en la discusión sobre aprendizaje educativo presencial frente al virtual porque el profesorado debe darse cuenta de que los estudiantes deben tener un concepto completo de la educación no solo a través de la interacción e intercambio cultural, sino también mediante el uso de la tecnología. Esto allana el camino para el desarrollo de enfoques pedagógicos que puedan adoptarse para servir mejor a las necesidades individuales de los estudiantes en un proceso educativo en tiempo real (Alqurashi et al., 2025).

En este contexto, caracterizado por la diversidad del estudiantado, la digitalización del aprendizaje y las brechas de acceso tanto tecnológico como de internet, es importante crear enfoques pedagógicos integradores para abordar los desafíos de una enseñanza más flexible, equitativa y eficiente. Estas estrategias tienen que ir más allá del contenido académico y abordar la diversidad cultural, social y cognitiva de los estudiantes con el objetivo de proporcionar una educación accesible y de alta calidad. El aula invertida, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje autorregulado adquieren relevancia para atender a la diversidad estudiantil diversa (González & Salinas, 2022). También trata de metodologías que involucren el aprendizaje activo de los estudiantes y de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

La diferenciación en la enseñanza permite a los docentes adaptar estrategias metodológicas diferentes y aplicar estilos de aprendizaje según las diferencias individuales de los estudiantes, especialmente en la educación híbrida o electrónica. Según García et al. (2021), los enfoques flexibles son particularmente importantes en contextos

dinámicos, haciendo que el desarrollo de competencias en contextos cambiantes y diversos, lo que permite una mejor adecuación a las necesidades educativas individuales. Esta adaptabilidad es clave para atender a estudiantes con distintos niveles de acceso a recursos, tiempo y apoyo familiar.

Sin embargo, queda mucho camino por recorrer para establecer una educación equitativa, una que no reinvente el pedagogicismo para adoptar una especie de discriminación didáctica. Como señalan López y Rivera (2023), la integración de enfoques se vuelve muy importante cuando se trata de combatir las brechas educativas asegurando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, independientemente de las condiciones sociales o económicas. Estos enfoques podrían estar relacionados con el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), tecnología, y/u otras áreas. Aquí, es donde entra en juego el DUA y fomenta el desarrollo de la instrucción a través de la representación, expresión y compromiso (Rodríguez & Morales, 2023). Asimismo, la tutoría personalizada y el uso de tecnologías accesibles son fundamentales para apoyar a estudiantes con necesidades específicas.

Es factible trabajar de manera cooperativa hacia el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en un entorno de apoyo (Vega & Arévalo, 2020). Además, se deben aplicar evaluaciones formativas y auténticas relevantes que sean convenientes realizar para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante y no solo antes de la preparación de exámenes.

Las tecnologías digitales con fines pedagógicos son muy útiles como herramientas ya que no solo amplían el acceso a la información, sino que al ser interiorizado se convierte en conocimiento, las tecnologías permiten diversificar las formas de enseñar y aprender. Según Castillo et al. (2021), las plataformas virtuales, los contenidos multimedia y los entornos de aprendizaje adaptativo se han convertido en clave para promover la inclusión y, en general, para empoderar la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en contextos de modalidad a distancia e híbrida. Por lo tanto, para medir la efectividad de la pedagogía, también se considera no solo lo académico, sino la inclusión, la actitud crítica e incluso la emocional y la salud de los estudiantes. Pérez y Martínez (2020) destacan que una buena educación debe estar centrada en el estudiante, en la generación de independencia, reflexión y el trabajo colaborativo relacionado con la interdisciplinariedad y los proyectos que se trabajan a partir de problemas reales. Posteriormente, podrían aplicar su conocimiento en el mundo real y para la vida real, como lo indica Ordoñez (2011).

Por lo tanto, se espera que los maestros adopten estrategias de enseñanza integradoras para enfrentar los desafíos educativos actuales. Las innovaciones hacen

posibles entornos de aprendizaje más flexibles, más equitativos y más exitosos, en los cuales cada estudiante no solo aprende, sino también aprende cómo aprender.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación es de naturaleza cualitativa con el objetivo de obtener una comprensión profunda de las perspectivas, experiencias y problemas encontrados por los actores educativos con respecto a los métodos de enseñanza y aprendizaje tradicionales y en línea. Se utilizó una investigación exploratoria – descriptiva debido a su idoneidad para el análisis de fenómenos complejos en entornos educativos reales.

El procedimiento para la recolección de datos consistió en aplicar encuestas a una muestra intencional de 120 maestros, 150 estudiantes de bachillerato y 180 estudiantes universitarios, seleccionados por su experiencia en ambas modalidades, detallando información sobre las prácticas pedagógicas utilizadas como son el uso de recursos tecnológicos, barreras percibidas y oportunidades formativas. Además, se realizó un análisis documental de normativas educativas y estudios previos relevantes, según lo establecen Bárcena & Méndez (2020), Trujillo-Sáez et al. (2022).

Los datos recopilados fueron analizados mediante codificación temática utilizando técnicas de análisis de contenido, con la ayuda del software NVivo que facilitó la identificación de patrones y categorías emergentes (Miles et al., 2014). La validez del estudio también fue confirmada por la triangulación de fuentes, así como por la revisión de pares (Flick, 2015).

3. RESULTADOS

Se identificaron las siguientes categorías del análisis cualitativo utilizando en NVivo:

- Preferencia por el modelo híbrido (84 referencias): Los estudiantes y maestros mostraron una clara preferencia por un modelo híbrido, ampliamente apreciado por su flexibilidad o por la oportunidad de autorregular el tiempo y adaptar los entornos de aprendizaje. Esta modalidad fue percibida como una forma de aprovechar las fortalezas de la educación presencial y virtual.
- Dificultades tecnológicas (63 referencias): La mala conectividad, la falta de recursos digitales adecuados y la escasez de formación técnica emergieron como obstáculos significativos, especialmente para estudiantes y maestros de contextos socioeconómicos más desfavorecidos.
- Cambio en la relación maestro-estudiante (49 referencias): Se observó una transformación en las interacciones entre maestros y estudiantes. Aunque se

identificó un cierto distanciamiento afectivo en entornos virtuales, también se valoraron positivamente las oportunidades de comunicación asincrónica y el acompañamiento más personalizado.

- Desarrollo de autonomía y aprendizaje autorregulado (52 referencias): Numerosos estudiantes reconocieron que habían desarrollado habilidades de organización personal y autorregulación del aprendizaje. No obstante, también se reportaron dificultades para mantener la motivación y el compromiso en ausencia de una interacción constante y directa.
- Innovación en lo pedagógico (41 referencias): Particularmente entre los maestros más jóvenes, hubo un mayor uso de metodologías activas y recursos digitales, lo que resultó en prácticas más dinámicas y participativas con un mayor enfoque en el estudiante.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la participación de estudiantes secundarios, universitarios y maestros de ambos niveles educativos evidencian tendencias relevantes respecto a la evolución de las prácticas pedagógicas en contextos híbridos y virtuales.

Primero, la prevalencia significativa de la preferencia por el modelo híbrido es notable como un consenso transversal entre los segmentos de la comunidad educativa. Esta modalidad es valorada no solo por su flexibilidad temporal y espacial, sino también por su capacidad para integrar recursos tecnológicos con la interacción humana del aula presencial, valorado por su componente humano y la colaboración (Carbonell, 2015). Estos hallazgos son consistentes con estudios previos que destacan las opciones prometedoras para que el modelo híbrido induzca un aprendizaje más contextualizado y personalizado según lo establecen Garrison & Vaughan (2008); Salinas (2020). Pero su eficacia depende en gran medida del acceso a la tecnología y de las habilidades digitales de maestros y estudiantes.

Este punto conecta directamente con el segundo hallazgo: los desafíos tecnológicos persistentes. La conectividad, las herramientas adecuadas y la formación en habilidades digitales fueron especialmente problemas para los participantes de entornos contextos más vulnerables, reproduciendo y profundizando brechas de acceso y de calidad educativa. Esto respalda la evidencia que advierte de la desigualdad de la transformación digital en la educación según lo establecido por la UNESCO (2021); Pérez et al. (2020) y demuestra la necesidad urgente de políticas públicas destinadas a garantizar condiciones mínimas de equidad tecnológica, dado que la virtualidad favorece

competencias esenciales del siglo XXI, como la autonomía, el pensamiento crítico y el uso de herramientas digitales (Redecker, 2017).

Coincidiendo con García (2021), es tan claro aquí que el potencial educativo que radica del diseño intencional de experiencias de aprendizaje que aprovechan al máximo las fortalezas que cada modalidad posee. Sin embargo, el modelo híbrido enfrenta desafíos, como la brecha digital y la resistencia al cambio de formas de hacer, lo que hace necesario una política de inclusión digital, formación docente y cambio curricular (CEPAL, 2021).

Otro elemento clave fue la transformación en el rol del maestro y el estudiante. Aunque el espacio virtual tendía a crear un cierto desapego emocional, también permitía interacciones personales y soporte asincrónico más que la enseñanza estándar horizontal y vertical. Este resultado implica un cambio hacia nuevas formas de vinculación pedagógica, que será mediada por las tecnologías, que a su vez constituyen un mediador, siempre que el aspecto humano del proceso de enseñanza-aprendizaje permanezca a la vanguardia (Coll, 2021).

Además, se enfatizó el desarrollo de las habilidades de autonomía y de autogestión de los estudiantes. La necesidad de afrontar escenarios no presenciales fomentó la autorregulación del aprendizaje, una de las competencias más importantes para el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, también se reportaron dificultades para sostener la motivación sin el acompañamiento presencial constante. Este resultado evidencia una tensión entre la autonomía y el apoyo pedagógico que debería realizarse mediante las estrategias didácticas que equilibren el estímulo a la independencia con el acompañamiento emocional y académico según lo indicado por Zimmerman (2002); León et al., (2015).

Por último, hubo un notable desarrollo de la innovación pedagógica, particularmente en los maestros más jóvenes; introducen metodologías activas, digitales; enfoques centrados en el estudiante sugiere un proceso de renovación didáctica favorecido por la crisis sanitaria y los cambios estructurales del sistema educativo. Estos hallazgos son consistentes con la literatura que sugiere que las crisis pueden servir como estímulo para la innovación si hay cuando existen condiciones mínimas para la experimentación y el aprendizaje institucional (Fullan, 2020).

La innovación pedagógica, gran parte de ella impulsada por la emergencia sanitaria, debe consolidarse como una estrategia permanente de mejora educativa, no como una solución temporal según la UNESCO (2022). El maestro se transforma en un mediador de aprendizajes más personalizados, apoyados en la tecnología, pero centrados en las personas (Trujillo-Sáez et al., 2022).

Los hallazgos también respaldan la inclusión de modelos pedagógicos integradores que permitan una mayor flexibilidad, igualdad y efectividad en la enseñanza, adaptados a los requerimientos del siglo XXI y los desafíos impuestos por la diversidad de estudiantes y transformación digital.

En términos de flexibilidad, se destaca la necesidad de enfoques que permitan una personalización de acuerdo con los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Los autores como Salinas y De Benito (2021) resaltan el papel del diseño híbrido y flexible como un requisito necesario para un aprendizaje adaptable. Asimismo, Marín-Díaz et al. (2020) sugieren que la flexibilidad pedagógica debe coordinarse con la tecnología educativa para garantizar que los estudiantes tengan acceso efectivo al material de aprendizaje tanto de manera asincrónica como sincrónica, respetando los contextos personales y culturales del estudiantado.

En relación con la equidad, hay hallazgos paralelos con Ainscow (2020) que afirman que la inclusión educativa implica pedagogías que trabajan para eliminar las barreras al aprendizaje y la participación. El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), como proponen Alba Pastor y Zubillaga del Río (2021), hace posible planificar experiencias que tengan en cuenta la diversidad desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y evitan tener que hacer adaptaciones en etapas posteriores.

En cuanto a la eficacia pedagógica, la literatura sostiene que el aprendizaje significativo está correlacionado con la participación activa, cooperación e implicación del estudiante en problemas del mundo real. Según Zúñiga et al. (2021) afirman que el uso del aprendizaje basado en proyectos y del aprendizaje colaborativo son más eficaces que las clases tradicionales, para el desarrollo de competencias clave. Además, Moreno-Guerrero et al. (2022) sostienen que la evaluación formativa y continua, con una retroalimentación oportuna, favorece una mayor implicación del alumnado y un aprendizaje más profundo.

El papel de EdTech no solo como un medio de apoyo, sino como un medio para promover la inclusión, personalización y mejora continua tampoco debe perderse de vista. En ese sentido, Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020) presentan un enfoque para la integración de la pedagogía con las TIC influenciado por los principios de accesibilidad, colaboración y empoderamiento del estudiante. Estos autores apoyan y consolidan la afirmación de que una enseñanza verdaderamente inclusiva, relevante y efectiva necesita inspirarse en un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, impulsando actitudes sensibles a la diversidad, y estimulando las innovaciones didácticas.

Estos hallazgos indican que la enseñanza y el aprendizaje están en una transición, tanto en términos de oportunidades como de desafíos. El modelo híbrido bien implementado es una ruta esperanzadora hacia una mayor flexibilidad e inclusión,

y hacia una educación más centrada en el estudiante, siempre que esté respaldado por políticas que promuevan la equidad tecnológica, el desarrollo docente continuo y planes de apoyo socioemocional.

5. CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a partir de las opiniones de estudiantes y maestros de secundaria y universitarios, permite afirmar que los modelos educativos implementados hoy necesitan una redefinición muy profunda, orientada a construir un sistema flexible, integral y adaptativo. El modelo híbrido se afirma como la opción por excelencia, debido a su potencial para articular las ventajas de la enseñanza presencial (interacciones directas con el docente, vínculos afectivos) con las de la virtualidad (flexibilidad, autonomía, uso de recursos digitales).

Sin embargo, la eficacia de estos modelos híbridos no depende de su implementación como tal, sino de romper las barreras estructurales como la brecha digital, la formación docente en competencias tecnológicas, planificación de la pedagogía conscientemente y proporcionar acceso equitativo a dispositivos y conexiones.

Los resultados revelan que la educación virtual ha fomentado la adquisición de habilidades claves como la autogestión, la organización y la autorregulación del aprendizaje. Pero este entorno también requiere de nuevos apoyos en los ámbitos emocional y académico, ya que muchos estudiantes están enfrentando desafíos para mantener la motivación y el compromiso en ausencia de una interacción presencial continua.

La reinención metodológica es clave, ya que docentes más jóvenes o más integrados digitalmente han implementado metodologías didácticas activas, el uso pedagógico de tecnologías y la aceptación del cambio. Esto apunta al hecho de que la transformación educativa requiere de una permanente formación docente tanto en aspectos técnicos como pedagógicos, desde una perspectiva crítica e integradora.

Finalmente, la enseñanza presencial y virtual no deben considerarse opuestas, sino dimensiones complementarias de un nuevo fenómeno educativo. La clave radica en crear propuestas conjuntas que respondan a las necesidades del siglo XXI, garantizando una educación de calidad que sea justa, inclusiva y capaz de ajustarse a los cambios tecnológicos, sociales y culturales.

REFERENCIAS

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

Alba Pastor, C., & Zubillaga del Río, A. (2021). *El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque para la inclusión educativa*. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 113–130. <https://revistaeducacioninclusiva.es>

Allioui, H., & Mourdi, Y. (2023). *Exploring the full potentials of IoT for better financial growth and stability: A comprehensive survey*. Sensors, 23(19), Article 8015. <https://doi.org/10.3390/s23198015>

Almusaed, A., Almssad, A., Yitmen, İ., & Homod, R. Z. (2023). *Enhancing student engagement: Harnessing “AIED”’s power in hybrid education—A review analysis*. Education Sciences, 13(7), Article 632. <https://doi.org/10.3390/educsci13070632>

Alqurashi, N. (2025). *Enhancing language acquisition: Integrating traditional and digital methods for learner engagement*. European Scientific Institute (ESI). <https://core.ac.uk/download/642626622.pdf>

Alqurashi, N. (2025). *Transforming language acquisition: A comprehensive study on the synergistic integration of traditional and digital methodologies to enhance learner engagement and skill development*. European Scientific Institute (ESI). <https://core.ac.uk/download/642626574.pdf>

Área, M. (2021). *Educación digital y nuevos entornos de aprendizaje*. Graó.

Bárcena, E., & Méndez, A. (2020). *Competencias digitales docentes en la educación superior*. Octaedro.

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). *Tecnologías emergentes y su aplicación educativa: Realidad aumentada, realidad virtual y aprendizaje inmersivo*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (57), 183–202. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2020.i57.10>

Cabero-Almenara, J., et al. (2021). *Formación docente en entornos virtuales de aprendizaje*. Revista Educatio Siglo XXI, 39(1), 121–138. <https://doi.org/10.6018/educatio.449431>

Carbonell, J. (2015). *La escuela que queremos: Nueva educación para un mundo nuevo*. Octaedro.

Castillo, L., Méndez, P., & Ríos, F. (2021). *Tecnología educativa para la inclusión: retos y oportunidades en entornos virtuales*. Revista de Tecnología y Educación, 29(1), 75–90. <https://doi.org/10.22201/rte.2021.29.1.004>

CEPAL. (2021). *Brechas digitales en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas.

Chen, S.-Y., Lin, P.-H., Lai, Y.-H., & Liu, C.-J. (2024). *Enhancing education on aurora astronomy and climate science awareness through augmented reality technology and mobile learning*. Sustainability. <https://www.semanticscholar.org/paper/3cb44146a6df061fd9cfe16a8c19eb7d44826f6b>

Coll, C. (2021). *La educación formal en la sociedad digital: Repensar su sentido y su papel*. Editorial UOC.

Díaz Barriga, F. (2019). *Didáctica y currículo: Una visión crítica*. Trillas.

Dwivedi, Y. K., Hughes, L., Baabdullah, A. M., Ribeiro-Navarrete, S., Giannakis, M., Al-Debei, M. M., Dennehy, D., et al. (2022). *Metaverse beyond the hype: Multidisciplinary perspectives on emerging challenges, opportunities, and agenda for research, practice and policy*. International Journal of Information Management, 66, 102542. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2022.102542>

Falloon, G. (2020). *From digital literacy to digital competence: The teacher digital competency (TDC) framework*. Educational Technology Research and Development, 68(5), 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Fullan, M. (2020). *El futuro del aprendizaje: Por qué el cambio sistémico es la única solución*. Fundación Telefónica.

García Aretio, L. (2021). *Educación a distancia y virtual: Bases para el rediseño*. Ariel.

García, M., Torres, R., & Delgado, S. (2021). *Metodologías activas y flexibilidad en entornos híbridos de enseñanza*. Revista Iberoamericana de Educación, 87(1), 45–60. <https://doi.org/10.35362/rie871457>

García-Peñalvo, F. J. (Ed.). (2021). *Aprendizaje híbrido: Fundamentos, modelos y buenas prácticas*. Editorial Síntesis.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

González, M., & Salinas, J. (2022). *Aulas invertidas y aprendizaje autónomo: Estrategias para la flexibilidad educativa*. Educación y Tecnología, 14(2), 55–68. <https://doi.org/10.15359/etec.14-2.005>

Gros, B. (2020). *Educación y tecnología en tiempos de pandemia: El futuro es hoy*. Ediciones UOC.

Hodges, C., et al. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hussin, A. A. (2018). *Education 4.0 made simple: Ideas for teaching*. International Journal of Education and Literacy Studies, 6(3), 92–98. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v6n.3p.92>

León, J. A., Núñez, J. C., & Martín-Albo, J. (2015). *Motivación y autorregulación del aprendizaje en la educación superior*. Revista de Docencia Universitaria, 13(1), 23–42. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6426>

López, C., & Rivera, D. (2023). *Estrategias pedagógicas inclusivas en contextos de desigualdad social*. Educación y Desarrollo Social, 17(2), 110–125. <https://doi.org/10.22201/eds.2023.17.2.008>

Marín-Díaz, V., García-González, A., & Mejías-Borrero, A. (2020). *La flexibilidad del proceso educativo: nuevas formas de enseñar y aprender en contextos virtuales*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 65–83. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26557>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

Moreno-Guerrero, A. J., López-Belmonte, J., Romero-Rodríguez, J. M., & Ramos Navas Parejo, M. (2022). *La retroalimentación como eje de la evaluación formativa en entornos digitales de aprendizaje*. Revista Electrónica Educare, 26(1), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.16>

Nedeva, V., Dineva, S., & Atanasov, S. (2024). *A bibliometric analysis of engineering education in the metaverse*. Information Technologies and Learning Tools. <https://www.semanticscholar.org/paper/6d542f9c051becb22f01ea338dba1f8118d65be5>

O'Dea, X., & Stern, J. (2022). *Virtually the same?: Online higher education in the post-COVID-19 era*. British Journal of Educational Technology, 53(3), 555–570. <https://doi.org/10.1111/bjet.13211>

Ordoñez, C. (2011). *Pedagogía y Didáctica*. Ministerio de Educación.

Pérez, A., & Martínez, J. (2020). *Pedagogía centrada en el estudiante: claves para una educación eficaz e inclusiva*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22(3), 95–111. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.3.2458>

Pérez Sanagustín, M., Hernández-Leo, D., & Delgado Kloos, C. (2020). *Educación digital: Aprender y enseñar con tecnologías digitales*. Editorial UOC.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>

Regmi, K., & Jones, L. (2020). *A systematic review of the factors – enablers and barriers – affecting e-learning in health sciences education*. BMC Medical Education, 20, Article 91. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02007-6>

Rodríguez, N., & Morales, E. (2023). *Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en contextos de diversidad educativa*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 17(1), 20–36. <https://doi.org/10.29035/rlie.17.1.002>

Salinas, J. (2021). *Escenarios híbridos y flexibles para el aprendizaje: Más allá de la emergencia*. Revista de Educación a Distancia, 65. <https://doi.org/10.6018/red.482661>

Salinas, J., & De Benito, B. (2021). *Modelos flexibles de formación en entornos virtuales: innovación y aprendizaje en la era digital*. Educación XX1, 24(1), 17–36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26343>

Trujillo-Sáez, F., et al. (2022). *Repensar la docencia en contextos digitales*. Revista Iberoamericana de Educación, 89(1), 45–62. <https://doi.org/10.35362/rie8915293>

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Vega, C., & Arévalo, L. (2020). *Aprendizaje cooperativo como herramienta para la inclusión educativa*. Revista de Pedagogía Crítica, 12(4), 100–114. <https://doi.org/10.56789/rpc.12.4.008>

Zawacki-Richter, O., et al. (2020). *Systematic review of research on digital competence of teachers*. Education and Information Technologies, 25(4), 1009–1030. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10195-2>

Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a self-regulated learner: An overview*. Theory into Practice, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zúñiga, L., Cárdenas, M., & Herrera, F. (2021). *Estrategias didácticas activas en la educación superior: impacto en el aprendizaje colaborativo y la motivación*. Revista Complutense de Educación, 32(2), 213–229. <https://doi.org/10.5209/rced.70995>

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academic engagement 222, 223, 224, 225, 226, 227
Acompañamiento tutorial 1
Active and reflective learning 102
Adaptación 2, 4, 6, 43, 50, 66, 92, 97, 161, 193, 209, 210, 240, 277, 279, 288, 291, 293
Alfabetización académica bilingüe 90, 91, 92, 99, 100
Ambientes virtuales 206, 207, 212, 219
América Latina 41, 42, 43, 46, 57, 72, 75, 89, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 187, 189, 203, 219, 238
Análisis de caso 29, 36
Apoyo socioemocional 202, 237, 238, 257, 258, 263, 268, 269, 270, 272, 274
Aprendizaje autorregulado 29, 34, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 63, 196, 199
Aprendizaje basado en retos 149, 152
Aprendizaje sostenible 157, 159, 163, 170, 171
Arquitectura de software 238
Artes visuales 129, 130, 131, 132, 135, 136

B

Business simulation 222, 223, 235

C

Chatbots educativos 237, 238, 269, 270, 273, 274, 275, 280
Ciclo PHVA 149, 151
Compassionate systems leadership 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27
Competencias cognitivas 65, 67, 68, 71, 74, 76, 77
Competencias digitales 157, 161, 194, 203, 219, 284, 288
Competencias transversales 149, 161
Comprensión lectora 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 99, 196
Conocimiento factual 65, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77
Cultura digital 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 188, 189, 195

D

Deporte 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
Desarrollo docente 202, 284, 286, 287, 288, 289, 290
Deserción estudiantil 238

Deserción universitaria 42, 46, 53

Design Thinking 222, 223, 224, 226, 227, 234, 235, 236

Diseño instruccional 42, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 160, 169, 170, 171, 285, 295, 296

Disrupción digital 206

Diversidad estudiantil 1, 10, 11, 196

E

Educación híbrida 193, 196

Educación media superior 3, 7, 30, 129, 136

Educación médica 39, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 293, 294, 295

Educación superior 1, 4, 5, 11, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 90, 95, 97, 99, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 191, 203, 204, 205, 210, 219, 221, 237, 238, 240, 243, 248, 264, 268, 269, 270, 271, 276, 279, 283, 285

Embodied cognition 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89

Escritura académica 65, 67, 71, 73, 76, 97

Estrategias de aprendizaje 29, 36, 37, 38, 42, 52, 53, 59

Estrategias de enseñanza 30, 35, 129, 130, 132, 135, 136, 197

Estudiantes de derecho 206, 212, 218, 219

Experiencia digital 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171

Experiential learning 222, 223, 225, 235

F

Formación deportiva 137, 141

H

Habilidades digitales y académicas 1

Halterofilia 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Herramientas tecnológicas 37, 73, 206, 208, 217, 218

Higher education 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 42, 60, 61, 63, 65, 66, 78, 79, 91, 100, 125, 157, 158, 171, 172, 173, 204, 227, 235, 236, 238, 282, 283

I

Innovación pedagógica 77, 192, 193, 200

Institutional theory 12, 13, 15, 16, 17, 24, 26

Inteligencia artificial 1, 56, 57, 73, 140, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 190, 191, 207, 215, 218, 219, 220, 240, 241, 243, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295

Inteligência artificial generativa 174, 175, 179, 184, 188, 189, 191

Interés situacional 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

J

Juventudes 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 188, 189

L

Language 13, 20, 80, 86, 87, 90, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 203, 283, 285, 286, 297

Learner-created materials 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122

Lenguas extranjeras 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98

M

Mathematics 61, 80, 84, 85

Meaningful learning 80, 81, 83, 84, 156

Metacognitive self-regulated learning 102, 106, 110

Modelos de lenguaje 240, 270, 275, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 293, 295

N

Neurodiversity 12, 13, 14, 22, 23, 24, 26, 27, 28

Neuroinclusive 12, 21, 23, 24, 26, 28

P

Política lingüística 90, 92, 94, 95, 99

Práctica docente 90, 92, 172

R

Realidades tecnológicas 206

Recuperación aumentada de generación 237, 238, 274, 275

S

Self-efficacy 42, 59, 60, 62, 63, 79, 102, 106, 107, 108, 110, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127

Sensorimotor processes 80, 82

Simulación clínica 284, 285, 286, 287, 290, 295

Sustainability strategy 222

T

Taller 29, 31, 36, 37

Tecnología educativa 193, 195, 201, 203, 218

TOEIC pedagogy 102

Tutoría universitaria 237, 238



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026