

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VIII



EDITORA
ARTEMIS
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VIII



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 VIII / 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 978-65-82858-25-3

DOI 10.37572/EdArt_290926253

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

La educación constituye una de las dimensiones fundamentales de toda sociedad moderna y, al mismo tiempo, uno de sus espacios más sensibles de transformación. Los sistemas educativos se construyen históricamente, responden a contextos políticos y culturales específicos y se reformulan constantemente ante nuevas demandas sociales, territoriales, tecnológicas y ambientales. En este escenario, reflexionar sobre la educación contemporánea implica abordar aquello que ocurre dentro del aula y, además, las políticas, los currículos, los procesos de formación docente y las relaciones que la escuela establece con las comunidades, los territorios y la cultura.

El volumen ***Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem VIII*** reúne investigaciones y reflexiones que examinan estas múltiples dimensiones de la realidad educativa. Los capítulos permiten recorrer diferentes escalas de análisis, desde las transformaciones de los sistemas y las políticas educativas hasta la formación de quienes enseñan y las experiencias educativas situadas en contextos sociales, culturales y territoriales diversos.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Currículo, Políticas y Transformaciones de los Sistemas Educativos**, reúne estudios que analizan los procesos mediante los cuales los sistemas educativos se configuran, regulan y transforman. Las contribuciones abordan la construcción de un currículo crítico y socialmente significativo, la incorporación institucional de la transformación digital, la regulación del uso de dispositivos móviles y sus implicancias pedagógicas, administrativas y para el bienestar docente, las tensiones entre políticas educativas centralizadas y realidades territoriales, la evolución histórica de la legislación educativa y los desafíos contemporáneos de la educación rural. En conjunto, estos trabajos muestran que los currículos y las políticas educativas no constituyen estructuras estáticas, sino procesos históricos y sociales que deben responder a condiciones culturales, territoriales y humanas en permanente cambio. Aquí transitamos desde la transformación educativa, digital o no, rescatando el aprendizaje dialógico y el sentido de solidaridad, hasta el análisis de similitudes, divergencias y puntos de encuentro entre los sistemas educativos.

El segundo eje, **Formación Docente, Fundamentos y Transformación Educativa**, centra el enfoque en quienes participan directamente en los procesos de enseñanza. Los capítulos examinan las necesidades de formación continua del profesorado, la construcción de valores ciudadanos entre futuros docentes, las culturas de innovación observadas durante la formación inicial, la evaluación y el rediseño de programas de formación profesional y de posgrado, los fundamentos filosóficos y socio pedagógicos

de los modelos educativos y las posibilidades de comprender el fenómeno educativo desde concepciones integradoras de enseñanza, aprendizaje y cambio. La formación docente aparece así como un proceso continuo, reflexivo y estrechamente vinculado a las transformaciones de las instituciones y de las sociedades.

El tercer eje, **Educación, Territorio, Cultura y Sustentabilidad**, amplía la mirada hacia los espacios y contextos en los que se construyen los aprendizajes. La permanencia de los jóvenes en las comunidades rurales, la educación ambiental y los espacios no formales de aprendizaje, la enseñanza histórica del mundo antiguo y la educación patrimonial y musical muestran diferentes formas de vincular la experiencia educativa con el territorio, la memoria, la identidad, la cultura y el ambiente. Estas contribuciones ponen de relieve que educar también incluye aprender a interpretar los espacios habitados, reconocer la diversidad de saberes y establecer vínculos responsables con el patrimonio natural y cultural. Se busca cambiar las ideas sobre el mundo que se considera lleno de lugares exóticos por un planeta que se ha remodelado por la acción humana, mediante procesos sociales e históricos específicos.

La articulación de estos tres ejes permite comprender la educación como un fenómeno complejo en el que convergen políticas públicas, instituciones, sujetos, conocimientos y territorios. Desde perspectivas históricas y curriculares hasta experiencias contemporáneas de formación y transformación educativa, los trabajos reunidos en este volumen invitan a pensar los desafíos de la educación del siglo XXI desde una mirada crítica, contextualizada e interdisciplinaria.

Esperamos que esta obra contribuya al diálogo entre investigadores, docentes y profesionales de la educación, favoreciendo nuevas reflexiones sobre los caminos posibles para construir sistemas educativos capaces de responder a las transformaciones sociales sin perder de vista su compromiso con las personas, las comunidades y los contextos en los que la educación adquiere sentido.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

CURRÍCULO, POLÍTICAS Y TRANSFORMACIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

CAPÍTULO 1..... 1

HACIA UN CURRÍCULUM CON SENTIDO: LA PERSPECTIVA CRÍTICA COMUNICATIVA COMO MOTOR DE TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN CHILE

Richard Rodríguez-Gómez

Sebastián Dos Santos Cartes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262531

CAPÍTULO 2..... 15

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DIGITAL DE CENTRO EN LAS DIFERENTES ETAPAS EDUCATIVAS EN CENTROS DE LA COMUNIDAD VALENCIANA

Inmaculada Ibáñez Dolz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262532

CAPÍTULO 3..... 24

REGULACIÓN DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL PROFESORADO SEGÚN LA LEY N.º 21.801

María Celis Rain

Melisa Flores Grandón

Karla Lagos Yáñez

Valentina Quiroz

Pilar Jara-Coatt

Laura Jiménez-Pérez

Fabiola Sáez-Delgado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262533

CAPÍTULO 4..... 45

ENTRE LA CENTRALIDAD Y LOS TERRITORIOS: APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE PAZ EN COLOMBIA

Jorge Enrique Díaz Cortés

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262534

CAPÍTULO 5..... 53

FLORECIMIENTO, CREACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: DE LA CONSTITUCIÓN DE 1812 A LA LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE 1857

Jose Mateos Temprano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262535

CAPÍTULO 6..... 83

LA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA Y MÉXICO: CAMINOS DE SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS

Jaime Alberto Cabrera

María de los Ángeles Chamorro Zárate

Héctor Venancio Narave Flores

Jorge Antonio Flórez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262536

FORMACIÓN DOCENTE, FUNDAMENTOS Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

CAPÍTULO 7..... 96

CRISIS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO: UNA MIRADA DESDE ZACATECAS

Tomasa Miranda Robles

José Guadalupe Sandoval Santoyo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262537

CAPÍTULO 8..... 106

VALORES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA. UNA PERSPECTIVA DE LOS FUTUROS PROFESORES

Valentín Félix Salazar

Gloria Castro López

Rogerio Quijano Sotomayor

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262538

CAPÍTULO 9.....123

CULTURAS PEDAGÓGICAS DE INNOVACIÓN OBSERVADAS DURANTE EL PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA

Patricia Val Fernández

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2909262539

CAPÍTULO 10..... 141

EVALUACIÓN DE PROGRAMA DE GRADO COMO EJE DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN: EL CASO DE UN REDISEÑO DE MAGISTER CHILENO

Alejandro Villalobos Claveria

Yenia Melo Hermosilla

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625310

CAPÍTULO 11.....154

SEGUNDA (Y ÚLTIMA) CONTRIBUCIÓN AL ESTUDIO DE ALGUNOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS Y SOCIO-PEDAGÓGICOS DE UN POSIBLE MODELO URUGUAYO CON IDENTIDAD

Alejandra Capocasale Bruno

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625311

CAPÍTULO 12170

EL COMPLEJO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE-CAMBIO (CEAC)

Ulises Trejo Amador

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625312

EDUCACIÓN, TERRITORIO, CULTURA Y SUSTENTABILIDAD

CAPÍTULO 13.....183

LABORATORIOS VIVOS Y AGROTURISMO BIOCULTURAL: CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA PERMANENCIA JUVENIL RURAL

Alba Lucía Lucumí Silva

Juan Felipe Quintero Leguizamón

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625313

CAPÍTULO 14.....195

LA FALTA DE MOTIVACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN DE ALGUNOS DOCENTES A TRABAJAR LOS TEMAS DE ECOLOGÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

Xiomara Marina Delgado Rodríguez

Tania Evelyn Bermudez Reyes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625314

CAPÍTULO 15.....206

¿UN EGIPTO SIN HISTORIA? FARAONES, PIRÁMIDES Y EXOTIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR DEL MUNDO ANTIGUO

Humberto Álvarez Sepúlveda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625315

CAPÍTULO 16.....218

ANÁLISIS DEL ESPACIO SAGRADO: MÚSICA, LITURGIA Y ARQUITECTURA EN LA MEZQUITA-CATEDRAL DE CÓRDOBA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA DIRIGIDA A LA ALFABETIZACIÓN CULTURAL Y MUSICAL SOBRE EL PATRIMONIO SONORO

Harold Hernández Lozano

 https://doi.org/10.37572/EdArt_29092625316

SOBRE O ORGANIZADOR.....233

ÍNDICE REMISSIVO234

CAPÍTULO 3

REGULACIÓN DEL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES PARA EL PROFESORADO SEGÚN LA LEY N.º 21.801

Data de aceite: 29/09/2026

María Celis Rain

Estudiante de Pedagogía en
Educación Básica con menciones
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0002-4334-8325>

Melisa Flores Grandón

Estudiante de Pedagogía en
Educación Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0003-3102-1242>

Karla Lagos Yáñez

Estudiante de Pedagogía en
Educación Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0004-6063-4045>

Valentina Quiroz

Estudiante de Pedagogía en Educación
Básica con menciones
Facultad Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0009-0008-5376-5388>

Pilar Jara-Coatt

Jefa Programa de Magíster en
Ciencias de la Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-9975-8713>

Laura Jiménez-Pérez

Departamento de Curriculum
Evaluación y Tecnologías en Educación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción-Chile
<https://orcid.org/0000-0001-6697-5765>

Fabiola Sáez-Delgado

Jefa Programa de Doctorado en
Innovación Educativa
Facultad de Educación
Universidad Católica de la
Santísima Concepción, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-7993-5356>

RESUMEN: El propósito de este capítulo fue analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. El estudio se desarrolló desde un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo, mediante entrevistas

semiestructuradas y observación de aula. Los hallazgos evidencian la coexistencia de distintas experiencias frente a la implementación de la normativa. Entre las principales dificultades se identifican retrocesos en estrategias de evaluación vinculadas al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aumento de la carga administrativa por registros manuales y limitaciones en la comunicación ante situaciones que involucran a estudiantes del Programa de Integración Escolar (PIE). Como fortalezas, se reconocen la continuidad de las planificaciones mediadas por proyectores y la existencia de apoyos organizacionales. Se concluye que la ley genera tensiones en el rol docente, particularmente entre su propósito formativo y las restricciones sobre herramientas de trabajo y comunicación.

PALABRAS CLAVE: Ley 21.801; Gestión Pedagógica; Gestión Administrativa; Bienestar Docente; Investigación Cualitativa.

REGULATION OF MOBILE DEVICE USE IN EDUCATION: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR TEACHERS UNDER LAW NO. 21,801

ABSTRACT: The purpose of this chapter was to analyze the implementation of Law No. 21,801 and its administrative, pedagogical, and teacher-well-being implications for the teaching-learning process in elementary and secondary schools in the province of Concepción. The study was conducted using an interpretive paradigm and a qualitative approach, through semistructured interviews and classroom observation. The findings reveal the coexistence of different experiences regarding the implementation of the legislation. Among the main difficulties identified are setbacks in assessment strategies linked to Universal Design for Learning (UDL), an increased administrative burden due to manual record-keeping, and communication limitations in situations involving students in the School Integration Program (PIE). Strengths identified include the continuity of lesson planning facilitated by projectors and the availability of organizational support. The study concludes that the law creates tensions in the teaching role, particularly between the educational purpose of teaching and the restrictions on work tools and communication.

KEYWORDS: Law 21.801; Pedagogical Management; Administrative Management; Teacher Well-being; Qualitative Research.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educacional chileno, los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran influenciados por marcos normativos y legales que regulan la gestión escolar, las prácticas pedagógicas y el bienestar de la comunidad educativa. Entre estas normativas destacan el Decreto N.º 160, que orienta los procesos de evaluación; el Decreto N.º 83, que promueve la inclusión y diversificación de la enseñanza; y la Ley TEA, que resguarda los derechos de estudiantes dentro del espectro autista. En este contexto, en febrero de 2026 se promulgó la Ley N.º 21.801, que regula el uso de dispositivos móviles en establecimientos educacionales, generando transformaciones en la dinámica del aula y en el quehacer docente.

La Ley N.º 21.801, promulgada por el Ministerio de Educación, modifica la Ley General de Educación con el propósito de prohibir y regular el uso de dispositivos móviles electrónicos de comunicación personal en establecimientos educacionales. Esta normativa surge ante la preocupación por el impacto del uso excesivo de celulares en el aprendizaje, la convivencia escolar y la interacción social de niños, niñas y adolescentes (BCN, 2026). Entre sus principales objetivos se encuentra incorporar la educación digital como principio del sistema educativo, promoviendo un uso responsable y seguro de las tecnologías digitales, fortalecer la concentración durante las clases, favorecer la interacción social y disminuir las distracciones asociadas al uso permanente de dispositivos móviles.

La normativa prohíbe el uso de teléfonos celulares, tablets personales y otros dispositivos móviles en establecimientos de educación parvularia, primaria y secundaria, especialmente durante las actividades curriculares. Sin embargo, contempla excepciones vinculadas con necesidades educativas especiales, situaciones de emergencia, condiciones de salud que requieran monitoreo y actividades pedagógicas autorizadas por el establecimiento. Asimismo, obliga a los establecimientos a incorporar esta regulación en sus reglamentos internos y establece responsabilidades para las familias respecto del acompañamiento y supervisión del uso de dispositivos fuera del horario escolar. En enseñanza secundaria, además, permite establecer espacios o momentos determinados para su utilización, considerando la autonomía progresiva de los estudiantes.

El debate internacional sobre la regulación del uso de celulares en el aula, particularmente en países como Finlandia y Dinamarca, constituye un antecedente relevante para comprender la discusión chilena. En estos contextos se han impulsado políticas orientadas a restringir el uso de dispositivos durante la jornada escolar, considerando que el exceso de pantallas puede afectar la concentración, la convivencia y el bienestar socioemocional. Estas experiencias promueven una visión de la escuela como espacio protegido para la interacción pedagógica directa y el desarrollo de vínculos sociales (EducarChile, 2026).

En Chile, la Ley N.º 21.801 recoge parte de esta discusión al establecer restricciones para el uso de dispositivos móviles, aunque reconoce excepciones pedagógicas, de salud y relacionadas con necesidades educativas especiales. De este modo, la legislación se aproxima a tendencias internacionales que promueven un uso regulado y formativo de la tecnología, más que su eliminación absoluta (BCN, 2026).

Finalmente, la normativa establece un marco de corresponsabilidad entre Estado, establecimientos y familias. El Estado debe desarrollar campañas de difusión y evaluar

el impacto de la ley en 2030, considerando aspectos como rendimiento y brechas digitales. A su vez, se refuerza el rol de padres y apoderados en la supervisión del uso de dispositivos fuera de la escuela, articulando responsabilidades entre el hogar y el establecimiento educativo.

2. GESTIÓN PEDAGÓGICA EN ENTORNOS REGULADOS

La Ley N.º 21.801 impacta transversalmente la práctica educativa, tensionando tres dimensiones fundamentales de la realidad escolar. En primer lugar, afecta la gestión pedagógica, entendida como el conjunto de acciones de planificación, uso de recursos y procesos evaluativos que el docente desarrolla para mediar el aprendizaje (Mineduc, 2025). La restricción del celular exige una reconfiguración de la mediación didáctica, desafiando al profesorado a diseñar estrategias que no dependan de la inmediatez digital o que incorporen la tecnología bajo condiciones reguladas.

En este sentido, el impacto educativo de los celulares no depende exclusivamente del dispositivo, sino del marco pedagógico, institucional y sociocultural que orienta su utilización (Rojas Muñoz & Perdomo Aguirre, 2026). Por ello, la regulación puede constituir una oportunidad para fortalecer una integración tecnológica intencionada, diferenciando el uso pedagógico de la utilización recreativa o distractora.

En segundo lugar, la normativa se vincula con la gestión administrativa y normativa, asociada al cumplimiento de normas, protocolos y tareas que regulan el trabajo docente. El nuevo marco legal implica mayores exigencias institucionales de supervisión y cumplimiento, pudiendo trasladar parte del tiempo lectivo hacia labores de control y monitoreo conductual. Esta situación adquiere especial relevancia si se considera que las tecnologías digitales pueden contribuir a optimizar la planificación, evaluación y gestión del tiempo docente (Tejada Fernández y Pozos Pérez, 2021), además de favorecer la eficiencia en la gestión escolar y la toma de decisiones institucionales (OCDE, 2024).

3. GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

Desde una perspectiva administrativa, los dispositivos móviles pueden facilitar la planificación, organización y ejecución de actividades académicas, contribuyendo a una gestión docente más eficiente y flexible (Salas-Rueda y Castañeda-Martínez, 2021). Asimismo, el uso de TIC se ha convertido en un componente relevante para responder a los modelos educativos actuales y apoyar la gestión escolar y las decisiones pedagógicas.

Sin embargo, la restricción establecida por la Ley N.º 21.801 puede generar dificultades cuando el dispositivo personal constituye un canal de comunicación inmediata

frente a situaciones pedagógicas, administrativas o de convivencia. Por ejemplo, ante una emergencia dentro del aula, la imposibilidad de utilizar directamente el teléfono podría dificultar la solicitud inmediata de apoyo, especialmente cuando el docente debe mantener simultáneamente la supervisión del grupo.

Esta situación resulta particularmente relevante para la convivencia escolar y la atención a la diversidad, ámbitos que requieren canales de comunicación ágiles entre docentes, familias y equipos de gestión, como la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y el Programa de Integración Escolar (PIE). Si bien la normativa contempla excepciones por motivos fundados de seguridad, emergencias o cuando el dispositivo constituye una ayuda técnica para el aprendizaje, su aplicación requiere procedimientos institucionales claros que permitan compatibilizar la regulación con las necesidades reales de los establecimientos (Ley N.º 21.801, 2026; Mineduc, 2026).

Por otra parte, la implementación de la normativa evidencia la importancia de contar con infraestructura tecnológica institucional. En establecimientos que disponen de pantallas táctiles, computadores y proyectores, es posible desarrollar estrategias de gamificación mediante plataformas como *Kahoot* o *Wordwall* sin recurrir a dispositivos personales. En contraste, en contextos con menor disponibilidad de recursos, el celular del docente puede haber cumplido funciones vinculadas con la reproducción de audio, registro de asistencia, conexión a internet o acceso a materiales digitales.

Por consiguiente, el éxito de la prohibición no depende únicamente de la voluntad docente, sino también de las condiciones materiales de cada establecimiento. Mientras en contextos aventajados la infraestructura institucional puede sustituir las funciones del teléfono, en sectores con menores recursos el dispositivo personal puede constituir un apoyo relevante para sostener determinadas prácticas pedagógicas. En consecuencia, la aplicación de la ley requiere considerar la heterogeneidad de la realidad escolar chilena y garantizar condiciones equitativas de acceso a recursos tecnológicos.

4. BIENESTAR DOCENTE E IDENTIDAD PROFESIONAL

Finalmente, la implementación de la Ley N.º 21.801 repercute en la identidad y el bienestar docente, dimensiones relacionadas con la experiencia emocional, la carga laboral y la calidad de vida profesional. La regulación puede modificar el clima de convivencia y aumentar las demandas asociadas al control del cumplimiento normativo, generando tensiones entre el rol pedagógico y las responsabilidades de supervisión.

El docente debe equilibrar la regulación del uso de dispositivos con las características de una generación de estudiantes altamente vinculada con las tecnologías

digitales. Esta tensión puede influir en la identidad profesional, especialmente cuando los mandatos externos entran en conflicto con las necesidades observadas en la práctica cotidiana (Torres-Valderrama y Otondo-Briceño, 2025). En este escenario, resulta necesario rescatar los saberes prácticos mediante la narrativa y la reflexión, favoreciendo que el docente se posicione como un agente crítico y reflexivo, y no únicamente como ejecutor de la normativa (Nocetti, Hizmeri y Arriagada, 2019).

El uso de tecnologías también puede influir positivamente en el bienestar docente al facilitar la comunicación y reducir determinadas cargas laborales (Collado-Sanchis et al., 2022). No obstante, la relación entre tecnología y bienestar es compleja, pues también puede generar estrés cuando no existen condiciones adecuadas para su implementación (Selwyn, 2021). En este sentido, tanto la disponibilidad tecnológica como la formación profesional resultan fundamentales para evitar que la regulación genere nuevas fuentes de sobrecarga.

Las exigencias administrativas y pedagógicas del contexto escolar actual requieren respuestas complejas, considerando que el bienestar docente en escenarios de alta presión laboral se relaciona con la resiliencia y el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales pueden contribuir a prevenir el desgaste profesional y el burnout (Jara-Coatt, Constenla-Núñez y Sáez-Delgado, 2025). Asimismo, el desarrollo de competencias para un uso crítico y seguro de las tecnologías puede favorecer la confianza profesional y disminuir la incertidumbre frente a los entornos digitales (Álvarez-Flores, 2021).

En conjunto, la Ley N.º 21.801 representa una transformación que trasciende la simple prohibición del uso de celulares en el aula. Su implementación genera implicancias en la gestión pedagógica, administrativa y en el bienestar docente. Si bien la regulación puede favorecer la concentración, la interacción social y un uso más intencionado de la tecnología, también plantea desafíos relacionados con la comunicación institucional, la disponibilidad de infraestructura, la carga laboral y la autonomía profesional. Por ello, su implementación requiere equilibrar la regulación del uso de dispositivos con criterios pedagógicos, condiciones institucionales adecuadas, formación digital y mecanismos que resguarden el bienestar docente. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste únicamente en restringir el dispositivo móvil, sino en construir condiciones que permitan desarrollar una integración tecnológica pertinente, segura y coherente con las necesidades de cada comunidad educativa.

Tras los antecedentes expuestos anteriormente vale la pena preguntarse, ¿Cuáles son las implicancias, fortalezas y limitaciones administrativas, pedagógicas y de bienestar docente derivadas de la implementación de la Ley N.º 21.801?

5. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender la complejidad de la realidad social mediante un proceso analítico, crítico y reflexivo presente en las distintas etapas del estudio. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa busca construir e interpretar significados a partir de la recolección, categorización, estructuración, contrastación y teorización de la información, privilegiando la comprensión de las experiencias de los participantes por sobre la medición de variables aisladas (Schettini & Cortazzo, 2015; Martínez, 2006).

Se adopta un diseño fenomenológico, centrado en la comprensión de las experiencias vividas por los sujetos y en los significados que atribuyen al fenómeno estudiado (Fuster, 2019). Este diseño permitió aproximarse a las experiencias del profesorado frente a la implementación de la Ley N.º 21.801, considerando sus percepciones, interpretaciones y vivencias en los ámbitos administrativo, pedagógico y de bienestar docente. En consecuencia, el interés estuvo puesto en comprender el fenómeno desde la perspectiva de quienes lo experimentan, más que en establecer relaciones causales (Marí et al., 2010).

La información se recopila mediante entrevistas semiestructuradas, instrumento coherente con el enfoque cualitativo, debido a su carácter flexible y a la posibilidad de profundizar en los discursos de los participantes. Esta modalidad permite abordar temas previamente definidos, al mismo tiempo que posibilita la emergencia de experiencias y matices no contemplados inicialmente, favoreciendo un diálogo orientado a comprender la perspectiva de los sujetos (Kvale, 2011).

El guion de entrevista se elabora considerando el objetivo general de analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. El instrumento se organiza en tres categorías principales de análisis. La primera, gestión administrativa, aborda la percepción de los docentes respecto de los procesos de documentación, burocracia, requerimientos institucionales y tiempos asociados al cumplimiento de la normativa. La segunda, gestión pedagógica, explora las transformaciones, adaptaciones y continuidades en las prácticas de aula, la planificación curricular, las metodologías de enseñanza y los procesos de evaluación. Finalmente, la categoría bienestar docente permite examinar las repercusiones de la normativa en la salud emocional, carga laboral, satisfacción profesional y clima relacional, considerando tanto factores de desgaste como elementos favorecedores de la experiencia laboral.

Participan 16 docentes de educación primaria que se encontraban ejerciendo funciones de aula al momento del estudio y que contaban con más de cinco años de experiencia docente. Se excluyeron docentes de educación secundaria, educación parvularia y educación Superior, así como aquellos que no desempeñaban funciones de aula durante el período de investigación. Antes de su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de revisión y validación para garantizar la claridad, coherencia y pertinencia de las preguntas en relación con las categorías definidas.

El análisis de la información se desarrolla como un proceso sistemático e interactivo de interpretación de los discursos. Para organizar, codificar y categorizar las entrevistas se utilizó el software QDA Miner Lite, facilitando la identificación de unidades de significado y segmentos relevantes. Este procedimiento permite estructurar la información textual y reducir su complejidad mediante un sistema organizado de categorías, favoreciendo posteriormente su interpretación desde una perspectiva fenomenológica (Gibbs, 2012; San Martín, 2014).

Con el propósito de fortalecer el rigor metodológico, se incorpora la triangulación de la información. En primer lugar, se realizó una triangulación de datos o de participantes, mediante la comparación de los discursos de los docentes para identificar convergencias y divergencias en sus experiencias frente a la implementación de la Ley N.º 21.801. En segundo lugar, se considera una triangulación teórica, articulando las experiencias recogidas en las entrevistas con la revisión bibliográfica y el análisis del texto legal. Esta estrategia permite contrastar diferentes perspectivas y favorecer una interpretación más amplia del fenómeno estudiado.

La investigación incorpora, además, criterios éticos orientados a resguardar la dignidad, autonomía, confidencialidad y bienestar de los participantes. Desde una perspectiva interpretativa, la ética fue comprendida como un componente transversal del proceso investigativo y como una responsabilidad asociada a la relación entre investigadoras y participantes (Sañudo, 2006). En este marco, se procura maximizar el aporte social del estudio y minimizar posibles riesgos para la integridad profesional de los docentes participantes (Noreña et al., 2015).

Como parte de la validación del instrumento, el guion de entrevista fue sometido a juicio de experto. La especialista evaluó la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems, permitiendo realizar ajustes destinados a asegurar la correspondencia entre las preguntas y las dimensiones de gestión y bienestar docente (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Finalmente, se aplica el consentimiento informado como mecanismo paragarantizar la participación voluntaria, el anonimato y la confidencialidad de la

información. Los docentes fueron reconocidos como sujetos autónomos, con capacidad para decidir qué información compartir y bajo qué condiciones, resguardando su dignidad y derecho a participar en el proceso de construcción de conocimiento (González Ávila, 2002; Noreña et al., 2015; Sañudo, 2006). En este sentido, el estudio asumió una perspectiva de responsabilidad social científica, orientada a generar conocimiento sobre los efectos de la Ley N.º 21.801 y contribuir a la comprensión de sus implicancias para el profesorado y las comunidades escolares.

6. RESULTADOS

En la presente investigación se establecieron tres categorías de análisis: Gestión administrativa y normativa, Gestión pedagógica y Gestión de bienestar docente.

Respecto de la categoría Gestión administrativa y normativa, se identificaron tres subcategorías: institucionalidad y protocolos, comunicación y trabajo colaborativo. El análisis de la información recopilada evidencia que la subcategoría con mayor presencia corresponde al ámbito comunicacional, lo que da cuenta de la relevancia que adquieren los procesos de intercambio de información, coordinación y vinculación entre los distintos actores de la comunidad educativa para el adecuado funcionamiento institucional.

En relación a la primera subcategoría denominada institucionalidad y protocolo, la literatura señala que corresponde al conjunto de normas, actuaciones y procedimientos formales que regulan la convivencia, resguardan los derechos de la comunidad y organizan las relaciones al interior de los establecimientos educativos (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020). Asimismo, la configuración de estos protocolos no solo responde a un ordenamiento interno, sino que orienta y regula el quehacer docente, asegurando que las prácticas pedagógicas y formativas se ejecuten en estricta concordancia con las políticas educativas y normativas legales vigentes (Magendzo y Toledo, 2015).

Al respecto los docentes señalan que:

"La ley 21.801 presenta un protocolo en el colegio, donde no se debe usar ningún dispositivo móvil para fotografías de estudiantes y videos, sin embargo, lo puedo utilizar para alguna actividad académica que esté debidamente acreditado y aceptado por el equipo directivo" (P.B. 1).

"Frente a la puesta en marcha de la Ley 21.801, el establecimiento debió adaptar y actualizar sus protocolos internos para dar cumplimiento a la normativa vigente respecto al uso de dispositivos móviles y pantallas dentro de la comunidad educativa" (P.B. 2).

No obstante, dos entrevistados dicen:

"En realidad es una ley reciente, por ende, estamos recién aplicándola. He visto a otros colegas de otros establecimientos que incluso lo utilizan. Siento que no

he tenido información suficiente sobre la normativa, sólo al principio una breve inducción de la ley" (P.B. 3).

"Ya, en este caso todavía no puedo emitir una opinión al respecto porque, por lo menos acá, todavía no se ha hecho la difusión de eso. Así que no puedo..." (P.B. 4).

Al analizar los resultados, se observó que la subcategoría de institucionalidad y protocolo tuvo una menor presencia en comparación con la subcategoría comunicacional que se entiende como una dimensión fundamental para la coordinación de los actores educativos y el fortalecimiento de los vínculos institucionales (González Ávila, 2002). En este sentido, las herramientas digitales favorecen una comunicación rápida y oportuna dentro de la comunidad educativa (Organista-Sandoval et al., 2013)

Al respecto el profesorado declara que:

"Se les comunicó, se les anticipó de que iba a haber el medio de correo electrónico y el uso de teléfono que es en inspectoría para recibir llamados, y o también la libreta, como volver un poco a la antigüedad que se ocupaba la libreta" (P.B.1).

"No considero que esto haya generado barreras comunicacionales propiamente tales, ya que durante muchos años los establecimientos educacionales funcionaron adecuadamente sin el uso permanente de este tipo de tecnología. Más bien, ha implicado reorganizar y fortalecer canales de comunicación más formales e institucionales" (P.B.2).

"Yo creo que en cierta forma sí, pero más que nada por la facilidad que tenía el mecanismo de comunicación, o sea, porque es súper expedito y es súper fácil de usarlo, es rápido. Sin embargo, ahora hay un poco más de demora" (P.B.3).

El análisis distributivo concluye con la subcategoría trabajo colaborativo, posicionada como la variable cualitativa de menor frecuencia relativa dentro del sistema categorial. Si bien su presencia metodológica es significativa, su menor incidencia métrica en comparación con las otras subcategorías sugiere una menor visibilización de prácticas sistemáticas de trabajo entre pares en el discurso docente, lo que podría estar asociado a una organización del trabajo más individualizada o a la ausencia de instancias formales de colaboración dentro de los establecimientos educativos.

En este marco, el trabajo colaborativo se entiende como una estrategia organizacional y pedagógica basada en la interacción entre docentes, orientada a la planificación, implementación y evaluación conjunta de la enseñanza, así como al desarrollo de prácticas coordinadas en beneficio del aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez Rojas & Ossa Cornejo, 2014).

En cuanto a ello, los docentes aseguran que la implementación de la ley:

"Ha afectado bastante porque tenemos muchos estudiantes con NEE que tienen descompensaciones constantes, y al tenerlas no podemos solicitar ayuda como solíamos hacerlo" (P.B.1).

"cuando se requieren cosas de manera inmediata hay que recurrir de manera presencial a algo, esperar los tiempos que se puedan y etcétera, porque es de la única manera que se puede llevar la información a comparación de antes que era solo mandar un mensaje instantáneo" (P.B.2).

"Este ha sido un desafío crítico. Ante desregulaciones emocionales o crisis conductuales del PIE, el celular era la vía rápida para coordinar con la psicóloga o terapeuta. Hoy, al no poder enviar un mensaje inmediato, dependemos de enviar a un alumno por ayuda o esperar que alguien pase por el pasillo, aumentando peligrosamente los tiempos de respuesta en situaciones críticas" (P.B.3).

"Sí. Resolver dudas evaluativas o contingencias en clase ahora implica salir del aula o esperar al recreo. Ante la imposibilidad de dejar a los alumnos solos, terminamos recurriendo a la improvisación pedagógica y postergando la resolución administrativa para el final de la jornada" (P.B.4).

Sin embargo, pese a las valoraciones negativas de algunos docentes, otros señalan cambios institucionales asociados a la nueva ley, tales como:

"En caso de requerir apoyo o facilitar la comunicación, se ha contado con la disponibilidad de la inspectora de pasillo, quien cumple un rol de apoyo en la coordinación y canalización de las necesidades que puedan surgir durante la jornada escolar" (P.B.1).

"acá en la escuela, todos los pasillos tienen una inspectora de pasillo, entonces no se da tanto que sea necesario usar el teléfono porque uno abre la puerta y al tiro afuera, siempre hay alguien en el pasillo" (P.B.2).

"Es que nunca nos hemos comunicado por teléfono. Si sucede algo están aquí siempre. Si no están en una sala, están en su sala PIE. Entonces, ante una emergencia mandábamos un niño a buscarla, o ella estaba dentro de la sala, entonces nunca hemos tenido como esa comunicación por medio del teléfono de algo urgente" (P.B.3).

En relación con la segunda categoría, gestión pedagógica, se identificaron dos subdimensiones: carga y tiempo y evaluación. El análisis de la información recopilada evidencia que la subdimensión con mayor presencia corresponde a evaluación, lo que da cuenta de la centralidad que adquieren los procesos evaluativos dentro del quehacer docente, particularmente en lo referido a la toma de decisiones pedagógicas, el seguimiento del aprendizaje y la valoración del desempeño estudiantil en el marco de la implementación curricular.

En cuanto a la subcategoría, denominada carga y tiempo, la literatura plantea que la insuficiencia y distribución del tiempo laboral docente incide directamente en la sobrecarga de trabajo, afectando la realización de tareas pedagógicas y complementarias (Cabezas et al., 2017).

En relación, el profesorado señala que:

"No, no he tenido ninguna complicación porque cuando uno planifica las clases, por lo general, en eso no está el uso del teléfono, sino que uno usa sus computadores donde ahí tiene la información. Para lo único que uno a veces utiliza más el teléfono en clases, de verdad, es cuando no hay conexión a internet" (P.B.1).

"Mis planificaciones no se han visto alteradas por el cumplimiento de la normativa, ya que el uso de dispositivos móviles no formaba parte esencial de mi planificación pedagógica ni del desarrollo de mis clases." (P.B.2).

"No he tenido que agregar tiempo adicional a mis planificaciones o reestructuración, ya que si tengo la planificación que dice que necesito usar tecnología, computador, YouTube, puedo compartir internet de mi celular y los estudiantes entienden eso. Entienden que es con un fin pedagógico para mostrarles algo que pueda aportar a su clase, a su aprendizaje" (P.B.3).

En lo referido a la subcategoría evaluación, se define como un proceso con función formativa y certificativa (Ravela, 2008). Lo que en los resultados se refleja en su centralidad dentro de la gestión pedagógica docente, especialmente en el seguimiento del aprendizaje y la toma de decisiones didácticas.

En lo referido a la dimensión de evaluación, en el marco de la implementación de la ley, los docentes señalan que:

"No he debido modificar instrumentos de evaluación debido a la ley" (P.B.1).

"No ha afectado, ya que en relación a la asistencia está permitido porque es un proceso educativo y relación a evidencias y rúbricas todo debe estar planificado e impreso antes de ser utilizado" (P.B.2).

"No me ha afectado mis procesos de registro o evaluativo, porque yo uso el computador para todo" (P.B.3).

Por el contrario, otros docentes sostienen que:

"Me ha afectado un poco los procesos de registros ya que yo antes pasaba la lista siempre desde el teléfono, ahora paso la lista desde el computador, pero sigo usando la firma digital desde el teléfono" (P.B.1).

"Sí, de forma notable. Antes utilizaba aplicaciones o planillas en el celular para registrar su progreso conductual, bitácoras de co-docencia o rúbricas digitales mientras observaba el trabajo en el aula. Volver al registro en papel para luego tener que digitar todo de nuevo en el computador del PIE duplica la tarea administrativa" (P.B.2).

"Se debieron modificar muchas evaluaciones que contemplaban la creación de formatos multimedia (un video corto, un podcast, o el uso de apps educativas para demostrar el aprendizaje de forma flexible para alumnos con NEE) tuvieron que ser reemplazadas por formatos tradicionales escritos u orales, lo que a veces limita las formas de expresión que propone el DUA" (P.B.3)

"Sí me afectó, eliminé evaluaciones basadas en investigación en vivo o aplicaciones de gamificación (Kahoot, Mentimeter), volviendo a pruebas tradicionales de papel y lápiz" (P.B.4).

"Genuino retroceso administrativo. Ya no registró asistencia o rúbricas en tiempo real en la plataforma digital; debo tomar notas a mano y duplicar el trabajo transcribiéndolo después" (P.B.5).

En relación con la tercera categoría, bienestar docente, se identificaron tres subdimensiones: identidad y rol profesional, salud emocional y autorregulación, carga laboral y gestión del tiempo. El análisis de la información recopilada evidencia que la

subdimensión con mayor presencia corresponde a identidad y rol profesional, lo que da cuenta de la centralidad que adquiere la construcción del sentido de la labor docente y la configuración de la identidad profesional dentro del ejercicio pedagógico en el contexto analizado.

En cuanto a la subcategoría denominada identidad y rol profesional, la literatura plantea que la identidad docente corresponde a un proceso dinámico y en permanente construcción, influido por las experiencias personales, la formación inicial y el contexto socioeducativo, configurando así las formas en que el profesorado se comprende a sí mismo y desempeña su labor profesional (Gajardo-Asbún, 2019).

Al respecto, los docentes señalan que:

"Condiciona finalmente, porque la tecnología viene a ayudar a la rapidez, y el no poder utilizar el celular condiciona" (P.B.1).

"Yo creo que esta medida tiene que ser sólo para estudiantes, no para docentes, no tenemos por qué ceñirnos a una medida que realmente no era necesaria" (P.B.2).

"Sintoniza con el diagnóstico del ciberacoso, pero se distancia de la realidad al no entregar infraestructura ni material didáctico para absorber el ocio de los niños, delegando esa carencia a la creatividad docente" (P.B.3).

"Si nos condiciona de cierta forma porque nos quita la oportunidad de educar en alfabetización y ciudadanía digital responsable" (P.B.4).

A diferencia de lo anterior, algunos participantes sostienen que:

"En ninguna manera lo condiciona, porque no lo define ni lo condiciona el uso de un aparato tecnológico como el celular. Quizás un proyector o un computador sería más fuerte sentir que uno no lo puede ocupar, pero no un celular" (P.B.1).

"No condiciona, conecta mucho el hecho de no depender del celular de forma constante; esa ausencia de distracciones me ayuda a focalizarme por completo en el aula, manteniendo a los estudiantes como el centro de la experiencia educativa" (P.B.2).

En relación con los resultados obtenidos, se constató que la subcategoría salud emocional y autorregulación registró una menor frecuencia de aparición respecto de identidad y rol profesional. Esta dimensión se relaciona con el bienestar psicológico del profesorado y con su capacidad para gestionar adecuadamente las demandas emocionales asociadas al ejercicio de la docencia, enfrentando situaciones de estrés, adaptación y cambio sin que estas afecten significativamente su salud integral ni su desempeño profesional (Ruiz Torres, 2016).

En torno a esta subcategoría, el profesorado expresa que:

"Presento irritabilidad por la fiscalización y temor a ser reprendida" (P.B.1).

"Irritabilidad por fiscalización futura, porque se supone que uno no puede tampoco sacar el celular en los pasillos" (P.B.2).

"No siento que el establecimiento entrega herramientas para gestionar el estrés generado por este cambio normativo" (P.B.3).

Desde otra perspectiva, otros docentes consideran que:

"No identifico manifestaciones de estrés laboral asociadas a la aplicación de esta ley" (P.B.1).

"Es que yo por lo menos no me he sentido estresada, nada y creo que mis colegas tampoco. Ha venido una persona de la mutual, un psicólogo, pero fue para la charla que nos dio, de cómo podíamos nosotros resolver conflictos, nada más" (P.B.2).

"No siento estrés por la fiscalización de la nueva ley, ya que con o sin la ley siempre nos observan o escuchan por las ventanas, pero no siento que nos estén supervisando para ver si utilizamos o no los celulares. Ya que la directiva asume que como personas adultas sabemos que no podemos estar con nuestros teléfonos, ya que tenemos el criterio formado y sabemos ser buenos docentes" (P.B.3).

Los resultados muestran que la subcategoría carga laboral y gestión del tiempo registró una menor frecuencia de aparición respecto de las otras subcategorías consideradas. En coherencia con lo anterior, esta subcategoría se entiende como el conjunto de exigencias y responsabilidades asociadas al ejercicio docente, vinculadas a la multiplicidad de tareas pedagógicas, administrativas e institucionales, junto con la presión temporal para su cumplimiento. En este sentido, la literatura señala que la carga laboral docente se relaciona con condiciones de sobrecarga de funciones y escaso tiempo disponible, lo que puede afectar negativamente la calidad de vida y el bienestar profesional del profesorado (Castilla-Gutiérrez et al., 2021).

En este ámbito, los entrevistados manifiestan que:

"Ha sido muy agotador, porque aparte que tienes que tratar de regular la situación, dado que ya no tienes contacto eficaz con los especialistas, lo que antes era diferente y eficiente" (P.B.1).

"Sí, me ha afectado. Por ejemplo, yo cuando voy en el trayecto a mi casa, voy revisando los mensajes de los apoderados, y luego a mi casa y tengo que responderlos. Como vivo en San Pedro, me demoro en el trayecto, y a veces lo primero que tengo que hacer es estar resolviendo situaciones fuera de mi horario laboral" (P.B.2).

"El agotamiento físico y mental ha aumentado. Lo que antes resolvía en un minuto (un aviso, un registro, una coordinación de co-docencia), hoy requiere caminatas por los pasillos en los recreos o sobrecarga de trabajo administrativo en papel. Siento que el tiempo de descanso real disminuye porque el recreo se ocupa en resolver lo que el celular antes agilizaba" (P.B.3).

"Aumentó notablemente. El desgaste ya no es visual, sino físico y administrativo por la constante mediación manual y la labor activa de vigilancia" (P.B.4).

7. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como propósito analizar la implementación de la Ley N.º 21.801 y sus implicancias administrativas, pedagógicas y de bienestar docente en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en establecimientos de educación primaria de la provincia de Concepción. Los resultados permiten sostener que la implementación de esta normativa configura un escenario complejo y heterogéneo, en el que coexisten experiencias diferenciadas entre los establecimientos y el profesorado. En este sentido, los hallazgos validan parcialmente los supuestos iniciales del estudio y evidencian que los efectos de la regulación no son homogéneos, sino que se encuentran condicionados por las características organizacionales, tecnológicas y culturales de cada comunidad educativa.

Uno de los principales hallazgos corresponde a la existencia de un conflicto de rol profesional. El profesorado manifiesta, en términos generales, una valoración positiva del propósito de regular el uso de dispositivos móviles entre los estudiantes, especialmente por su contribución a disminuir distracciones y favorecer un aula con mayor concentración en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, esta valoración coexiste con tensiones cuando la restricción también limita las herramientas tecnológicas que los propios docentes utilizan para desarrollar tareas pedagógicas, administrativas y comunicacionales. De esta manera, emerge una paradoja entre el respaldo a una mayor desconexión digital del estudiantado y la percepción de pérdida de autonomía profesional cuando se restringen herramientas consideradas funcionales para el trabajo docente.

Desde la dimensión administrativa, el principal impacto se relaciona con los procesos de comunicación, coordinación y vinculación dentro de las comunidades educativas. La restricción del uso del dispositivo móvil personal reduce la inmediatez de los flujos de información y puede dificultar la coordinación entre docentes y otros profesionales. Esta situación adquiere especial relevancia frente a contingencias que requieren respuestas rápidas, como desregulaciones emocionales o crisis conductuales de estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE). Ante la ausencia de comunicación instantánea, los docentes deben recurrir a mecanismos presenciales, solicitar apoyo mediante terceros o postergar determinadas acciones, generándose dificultades para responder oportunamente a situaciones emergentes.

Asimismo, se identifican diferencias importantes en la apropiación institucional de la normativa. Mientras algunos establecimientos han avanzado en la actualización de sus Reglamentos Internos de Convivencia Escolar (RICE) y han definido procedimientos para autorizar el uso de dispositivos con fines académicos, en otros persisten dificultades

de información e inducción respecto de los alcances de la ley. Esta implementación asimétrica genera incertidumbre entre los docentes y evidencia la importancia de contar con orientaciones institucionales claras que permitan comprender y aplicar la normativa de manera coherente.

No obstante, los resultados también muestran que la restricción del dispositivo móvil no necesariamente produce aislamiento comunicacional cuando los establecimientos cuentan con estructuras organizacionales consolidadas. La existencia de mecanismos como las inspectoras de pasillo, el correo institucional y la libreta de comunicaciones permite mantener los procesos de coordinación y comunicación, aunque mediante canales diferentes. En este sentido, el estudio muestra que la infraestructura organizacional preexistente constituye un factor relevante para mitigar las barreras derivadas de la regulación.

En el ámbito pedagógico, los resultados muestran que la planificación curricular y la organización general del tiempo didáctico no experimentaron modificaciones significativas para una parte importante del profesorado. Esto se explica porque el dispositivo móvil personal no constituía un recurso central en la estructura de las clases, las cuales se apoyaban principalmente en computadores portátiles, proyectores y otros recursos institucionales. Sin embargo, se identificó como limitación el uso del teléfono móvil como mecanismo de conectividad frente a deficiencias de infraestructura tecnológica de algunos establecimientos.

Las principales transformaciones se concentran en los procesos de evaluación. En este ámbito se identifican dos experiencias diferenciadas. Por una parte, existe un grupo de docentes para quienes la implementación de la ley no produjo cambios sustantivos, debido a que sus prácticas evaluativas ya se encontraban digitalizadas mediante computadores institucionales o se desarrollaban mediante materiales impresos. Por otra, un grupo de profesores percibe la normativa como un retroceso metodológico y administrativo, debido a la necesidad de reemplazar procedimientos digitales por registros manuales y posteriormente transcribir la información a sistemas computacionales. Esto implica una duplicación de tareas y una pérdida de eficiencia en procesos como el registro de asistencia y la evaluación.

Una dimensión especialmente relevante corresponde al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la diversificación de las estrategias evaluativas. Los resultados muestran que la restricción de dispositivos personales ha dificultado el desarrollo de evaluaciones mediante formatos multimedia y herramientas digitales, tales como podcasts, videos breves y aplicaciones de gamificación. Para algunos docentes, estas alternativas

constituían recursos que favorecían la participación y la expresión de aprendizajes de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). En consecuencia, la regulación puede limitar determinadas posibilidades de diversificación pedagógica cuando no existen alternativas tecnológicas institucionales equivalentes.

Respecto del bienestar docente, la dimensión más significativa corresponde a la identidad y el rol profesional. Parte del profesorado interpreta la aplicación simétrica de la restricción como una limitación de su criterio profesional y de su autonomía para decidir qué herramientas utilizar en función de las necesidades pedagógicas. Esta percepción contrasta con la posición de otros docentes, quienes consideran que la profesionalidad no depende del uso de dispositivos tecnológicos y valoran positivamente la desconexión digital como una oportunidad para reducir distractores y favorecer una mayor atención hacia los estudiantes.

En relación con la dimensión emocional, se observa también una experiencia diferenciada. Algunos docentes manifiestan irritabilidad, temor frente a una eventual fiscalización y sensación de vigilancia en espacios escolares, mientras otros no identifican niveles relevantes de estrés y atribuyen esta percepción a la confianza existente entre los equipos directivos y el profesorado. A ello se suma una dimensión vinculada con la carga laboral y la gestión del tiempo. La pérdida de canales de comunicación inmediata puede trasladar determinadas tareas hacia los recreos o extenderlas fuera de la jornada laboral, afectando el tiempo de descanso y tensionando los límites entre la vida profesional y personal.

El estudio presenta, asimismo, limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. En primer lugar, la reciente implementación de la Ley N.º 21.801 implica que los datos corresponden a un período de transición institucional, por lo que aún no es posible determinar sus efectos a largo plazo. En segundo lugar, la investigación se concentró exclusivamente en docentes de educación primaria, lo que limita la extrapolación de los resultados a educación parvularia y educación secundaria. Finalmente, la heterogeneidad de los establecimientos participantes, particularmente en términos de dependencia administrativa, infraestructura tecnológica, liderazgo y cultura organizacional, dificulta establecer conclusiones uniformes para todos los contextos escolares.

A partir de estos resultados se proponen nuevas líneas de investigación. Entre ellas destaca el desarrollo de estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de las percepciones docentes a mediano y largo plazo y determinar si las tensiones iniciales disminuyen con la naturalización de la normativa o si se mantienen determinadas dificultades metodológicas y laborales. También resulta pertinente ampliar el estudio hacia

educación secundaria y educación parvularia, considerando las particularidades de cada nivel educativo. Asimismo, se propone desarrollar investigaciones mixtas que permitan comparar establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados, atendiendo a sus diferencias de recursos y condiciones institucionales. Finalmente, se plantea profundizar en el impacto de la normativa sobre el DUA y la educación inclusiva, particularmente respecto de las estrategias que permiten mantener la diversificación de la enseñanza sin depender de dispositivos móviles personales.

En síntesis, la implementación de la Ley N.º 21.801 configura un escenario educativo complejo y asimétrico. Si bien el profesorado reconoce el valor de promover aulas con menor presencia de pantallas y reducir las distracciones del estudiantado, también identifica tensiones cuando la regulación restringe herramientas utilizadas para la gestión, evaluación, comunicación y diversificación pedagógica. Los resultados permiten concluir que el impacto de la normativa depende, en gran medida, de las condiciones institucionales existentes. La infraestructura tecnológica, los canales formales de comunicación, el liderazgo y la organización interna de cada establecimiento pueden mitigar o profundizar las dificultades asociadas a su implementación. Por ello, más que comprender la regulación únicamente como una restricción tecnológica, resulta necesario abordarla como un proceso de transformación de las prácticas escolares que requiere acompañamiento institucional, claridad normativa y consideración de las necesidades profesionales y pedagógicas del profesorado.

8. AGRADECIMIENTOS

Financiamiento otorgado por el programa Apoyo a la investigación y participación de estudiantes de pregrado en actividades de divulgación, difusión y vinculación científica Universidad Católica de la Santísima Concepción.

REFERENCIAS

Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza con tecnologías digitales en tiempos de pandemia: una revisión conceptual. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9–25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27980>

Alvarez-Flores, E. P. (2021). Uso crítico y seguro de tecnologías digitales de profesores universitarios. *Formación Universitaria*, 14(1), 33–44. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100033>

Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La competencia digital docente en educación superior. *Educación Médica*, 22(2), 94–98. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181320301959>.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169–188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>

Cabero-Almenara, J., & Valencia-Ortiz, R. (2021). Reflexionando sobre la investigación educativa en TIC. *Innovaciones Educativas*, 23(especial), 7–11. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-4132202100 0300007

Cabero-Almenara, J., Vázquez-Cano, E., Villota-Oyarvide, W. R., & López-Meneses, E. (2021). La innovación en el aula universitaria a través de la realidad aumentada. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–17. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4258202100 0300001

Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C., & Loyola, V. (2017). *Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2451>

Castañeda Fuentes, L. F., & Amezcua Kosterlitz, K. F. (2025). *Del aprovechamiento a la restricción: Cómo el uso del teléfono celular transforma la educación secundaria en el contexto actual*. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 3(2), 1–25. <https://doi.org/10.71770/rieipd.v3i2.3312> (revistas.uaz.edu.mx)

Castilla-Gutiérrez, S., Colihuil-Catrileo, R., Bruneau-Chávez, J., & Lagos-Hernández, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 166–179. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11>

Collado-Sanchis, A., et al. (2022). Bienestar docente y uso de tecnologías digitales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/XXXX>

Congreso Nacional de Chile. (11 de febrero de 2026). Ley no. 21.801. Modifica la Ley Nº 20.370, General de Educación, con el Objeto de Prohibir y Regular el uso de Dispositivos Móviles Electrónicos de Comunicación Personal en Establecimientos Educativos. <https://bcn.cl/P792yw>

Contreras-Bravo, L. E., Tarazona-Bermúdez, G. M., & Rodríguez-Molano, J. I. (2021). Tecnología y analítica del aprendizaje: una revisión de la literatura. *Revista Científica*, 41(2), 150–168. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-225320210 00200150

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Diseño de investigación: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Manual Moderno. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1gzxsm2>

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2018). *Manual de investigación cualitativa: Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa* (M. Perrone, Trad.). Gedisa. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/download/234/399/8078?inline=1>

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/076

Flick, U. (2024). *Introducción a la investigación cualitativa* (6ª ed.). Ediciones Morata. <https://doi.org/10.2307/j.ctv23wf9hz>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias

- de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79–93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa* (C. Tomás y Facundo, Trad.). Ediciones Morata. <https://dpp2016blog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacic3b3n-cualitativa.pdf>
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 85–103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.12688/mgh.14582.1>
- Jara-Coatt, P., Constenla-Núñez, J., & Sáez-Delgado, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios*, 46(3), 274–287. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://archive.org/details/interviewslearn0000kval>
- Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2015). Adolescentes de escuelas secundarias evalúan la convivencia escolar: Pluralismo, justicia y resolución de conflictos. *Revista de Psicología (Santiago)*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36873>
- Mari Mollà, Ricard et al. «Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista». UTE. Teaching & Technology, Universitas Tarraconensis, 2010, núm. 1, p. 113-3. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.1.643>
- Martínez Miguélez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. Paradigma, 27(2), 7–33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002&lng=es&tlng=es
- Ministerio de Educación. (2020). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Unidad de Transversalidad Educativa. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/03/Política-Nacion-al-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Muga, A. (2006). La responsabilidad social de las universidades: Una mirada desde las instituciones chilenas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(1), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4112467>
- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, práctica reflexiva y saberes docentes en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (28), 163-185. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1673>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas-Giraldo, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2015). Búsqueda de criterios de rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermagem*, 33(2), 263-273. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v33n2/v33n2a09.pdf>
- Organista-Sandoval, J., Serrano-Santoyo, A., McAnally-Salas, L., y Lavigne, G. (2013). Apropiación y usos educativos del celular por estudiantes y docentes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 139-156. <http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-organistaserrano.html>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2024). Reimagining education: Realising potential. <https://www.oecd.org/education/reimagining-education-realising-potential.htm>

Ravela, P. (2008). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. (Artículo académico; publicación en Archivos Analíticos de Políticas Educativas).

Rodríguez Rojas, F. F., & Ossa Cornejo, C. J. (2014). *Collaborative work's valuation among teachers of primary schools of Tomé, Chile*. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303–319. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

Rojas Muñoz, A., & Perdomo Aguirre, Y. A. (2026). *El uso de celulares en el aula y sus implicaciones para el desarrollo del aprendizaje crítico*. *TRASCENDERE*, 6(2). <https://doi.org/10.56219/trascendere.v6i2.5324>

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 183–194. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/59>
Salas-Rueda, R.-A., y Castañeda-Martínez, R. (2021). Opinión de docentes sobre los dispositivos móviles considerando la ciencia de datos. *Revista Fuentes*, 23(2), 163-177. https://institucional.us.es/revistas/fuente/23_2/12292_23.2.pdf

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727>

Sandín Esteban, M. P. (2021). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. Editorial Mc Graw-Hill. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1v7zbcc>

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6), 83-98. https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835165006.pdf/1335/Vol_6_Articulo_3_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos.pdf

Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). <https://doi.org/10.35537/10915/49017>

Selwyn, N. (2021). Digital education and the crisis of teaching. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–10. <https://revistas.um.es/red/article/view/456321>

Tejada Fernández, J., & Pozos Pérez, K. (2021). Competencias digitales docentes en educación superior: revisión sistemática. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(67), 1–22. <https://revistas.um.es/red/article/view/444751>

Torres-Valderrama, S., & Otondo-Briceño, M. (2025). Configuración y reconfiguración de la identidad profesional docente: entre la experiencia escolar y la práctica reflexiva. *Desde el Sur: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 17(2), e0022. <https://doi.org/10.21142/des-1702-2025-0022>

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2022). Estrategias de investigación cualitativa II. Gedisa Editorial. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v4tf32>

Villarreal-Puga, J. A., & Cid García, M. F. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos* 21, 7(2), 173-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8474986>

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

Atualização docente 96

Agroturismo comunitario 183, 186

Alfabetização 36, 72, 80, 103, 155, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231

Antigo Egito 206, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216

Aprendizaje 1, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 42, 44, 45, 62, 66, 67, 77, 87, 89, 90, 93, 98, 99, 101, 102, 108, 110, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 137, 138, 143, 144, 145, 147, 149, 152, 160, 161, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 187, 189, 190, 195, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205, 208, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Aprendizaje-Servicio 218, 219, 220, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230

B

Bien común 1, 4, 6, 9, 11, 12, 13, 108, 120, 160, 167, 168

Bienestar docente 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 38, 40, 42, 96, 101, 102, 103, 104

C

Cambio de conducta 170, 174

Capacitación docente 96

Cartografía social 183, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193

Cátedra de la Paz 45, 46, 47, 48, 49, 51

52

Claudio Moyano Samaniego 53, 54, 57, 60

Competencia digital 15, 16, 19, 23, 41, 126

Cultura de paz 45, 46, 48, 49, 50, 52

Culturas pedagógicas 123, 125, 127, 133, 134, 135, 137, 139

Currículo crítico 84, 88

Curriculum crítico 1, 5, 14

D

Dignidad humana 1, 3, 4, 7, 108, 120

E

Ecología 87, 93, 195, 196, 197, 201, 202, 203, 204

Educación 1, 3, 4, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 30, 31, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 141, 142, 143, 146, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 212, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 229, 230, 231, 232

Educación ambiental 83, 84, 90, 91, 94, 183, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 205

Educación ciudadana 106, 107, 110, 122

Educación comparada 84

Educación en Chile 1, 152

Educación no formal 195, 196, 198, 204

Educación normal 106

Educación rural 83, 84, 85, 186, 193

Educación Secundaria 31, 40, 41, 42, 64, 110, 123, 125, 127, 128, 131, 136, 139, 187

Educación superior 3, 31, 41, 44, 52, 84, 91, 111, 141, 142, 143, 152, 181, 230

Enseñanza 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 24, 25, 26, 30, 33, 38, 41, 42, 45, 47, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 108, 109, 110, 114, 120, 121, 124, 125, 137, 143, 144, 145, 147, 153, 158, 159, 160, 162, 165, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 184, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 215, 216, 222

Enseñanza-Aprendizaje 170, 173

Enseñanza de la historia 206, 213, 215

Equipamientos ambientales 195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204

Exotización 206, 209, 212, 213, 215

F

Formación continua 12, 21, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 141, 143

Formación de valores 106

Formación docente 13, 22, 51, 52, 80, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 125, 139, 141, 177

Formación inicial del profesorado 122, 123, 124, 127, 137

Futuros profesores 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 120, 121

G

Gestión administrativa 25, 27, 30, 32

Gestão pedagógica 25, 27, 29, 30, 32, 34, 35

H

Hermenêutica analógica 154, 155, 156, 157, 158, 167, 168, 169

História de la Educação 52, 53, 82

I

Inovação educativa 24, 43, 54, 55, 82, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 133, 136, 137, 138, 139, 170, 171, 194

Investigação qualitativa 25, 30, 42, 43, 44, 104, 110, 204, 224

J

Juventud rural 183, 192

L

Laboratórios Vivos 183, 194

Legislação Educacional Espanhola Séc. XIX 53

Ley 21.801 25, 32

Ley Instrucción Pública (Espanha) 1857 53

M

Magister 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Modelo educativo uruguayo 154, 155, 156, 167, 169

Motivação docente 195, 198

Mundo antigo 206, 207, 210, 215

Música 158, 160, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230

O

Organização escolar 15, 22, 76, 125

Organizações digitalmente competentes 15

P

Patrimônio 212, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 231

Pedagogia local 45, 51

Pensamento histórico 206, 209, 214

Permanência escolar 183, 185, 187, 188, 191, 192

Perspectiva crítica comunicativa 1, 3, 6, 11, 13

Plan Digital de Centro 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22

Política educativa 52, 53

Políticas educativas de paz 45, 47, 48, 49, 50, 51

Prácticum 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 137, 138, 139, 140

Praxis emancipadora 1, 5, 11

Proceso enseñanza aprendizaje 170, 171, 172, 173

R

Revisión de literatura 1

S

Supuestos filosóficos 154, 156, 158

Supuestos socio-pedagógicos 154

Sustentabilidad 83, 84, 91, 92, 93, 94, 194

T

Territorialidad 84, 185, 189

Territorios periféricos 45

Transformación educativa 1, 15, 84

V

Valores ciudadanos 106, 107, 109, 121



EDITORIA
ARTEMIS
2026