



**Universidad
Central**

Forjando el Futuro de la Educación:

VOCES EMERGENTES DESDE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

**REVISTA LATINOAMERICANA DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**



Facultad de Educación • Pedagogía en Educación General Básica • UCEN

Santiago de Chile • Número 02 • Agosto 2025

Directora Editorial

Dra. Cynthia Riquelme Estay

Universidad Central de Chile

Editora en Jefe

Dra. Tania Andrade Vega

Universidad Central de Chile

Comite Editorial

Dra. Daniela Araya Bastías. Universidad Central de Chile

Mg. Elena Araya Ulloa. Universidad Central de Chile

Dra. Loredana Ayala Paredes. Universidad Central de Chile

Dr. Cesar Báez Quintero. Universidad de Bogotá Colombia

Dr. Eduardo Carrasco Henríquez. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Jorge Ávila Contreras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dra. Maritza de la Rosa Contreras. Universidad Central de Chile

Dra. Gina Garcia Henríquez. Supervisora Técnico Pedagógica del DEPROV Cautín Norte, región de la Araucanía

Dra. Teresita Méndez Olave. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Dr. Claudio Opazo Arellano. Universidad Austral de Chile

Mg. Karen Segovia. Universidad Central de Chile

Dr. Ricardo Sánchez Lara. Universidad Central de Chile

Dra. Guadalupe Sánchez Moscoso. Universidad de Guerrero, México

Dra. Ingrid Sánchez Tellez. Universidad Central de Chile

Dra. Mónica Soto Márquez. Universidad Alberto Hurtado, Chile

Dr. Carlos Guajardo Castillo, Universidad Central de Chile

Dra. Claudia Soto García, Universidad Católica Silva Henríquez

www.relied.cl

Revista Latinoamericana de Investigación en Educación - RELIED

Pedagogía en Educación General Básica - Facultad de Educación - Universidad Central de Chile

Toesca 1783, Santiago de Chile

CONTENIDO

EDITORIAL

- Forjando el futuro de la Educación: Voces emergentes desde la investigación pedagógica.** 6

Equipo Editorial de la Revista Latinoamericana de Investigación en Educación (RELIED)

ARTÍCULOS

- Percepción de docentes y expertos, respecto de las prácticas educativas en la construcción de los roles de género en el primer ciclo de la educación básica.** 9

Sofía Silva Pinto, UCEN

- Relación entre la autorregulación y el conocimiento técnico pedagógico del contenido (tpack) en un grupo de docentes de educación general básica.** 21

Sebastián Carvajal Rubio, UCEN

Constanza Monsalve Meneses, UCEN

- Factores que Condicionan el Uso de la Gamificación en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Básica.** 38

Daniel Durán Villa, UCEN



Editorial

Forjando el Futuro de la Educación: **VOCES EMERGENTES DESDE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA**

Estimadas lectoras y estimados lectores,

Con profundo entusiasmo y compromiso, presentamos un nuevo número de la **Revista Latinoamericana de Investigación en Educación (RELIED)**, una **publicación académica de carácter científico** que surge como una iniciativa de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, con sede en Santiago. Nuestro objetivo principal, y la esencia de cada entrega, es **difundir nuevos conocimientos, experiencias innovadoras y resultados de investigación** vinculados de manera profunda y significativa al campo de la educación básica.

RELIED se consolida como un espacio para **promover investigaciones y experiencias pedagógicas que fortalezcan el desarrollo teórico y práctico del campo educativo**, poniendo un énfasis particular en la enseñanza en el nivel **de primera infancia** y en el rol docente desde una perspectiva **crítica, inclusiva y transformadora**. Entendemos la pedagogía como un **quehacer político**, concibiendo los procesos educativos como elementos constitutivos de las dinámicas culturales, económicas y sociales que nos forman como ciudadanos y ciudadanas. Desde esta visión, la educación no es meramente una práctica de transmisión de saberes, sino una **herramienta transformadora con un profundo compromiso ético y social**.

En línea con esta filosofía, la revista se interesa en estudios que aborden las **problemáticas pedagógicas actuales desde una mirada crítica y reflexiva**, incluyendo temáticas como la **multiculturalidad, las políticas de género, la ciudadanía crítica y el carácter emancipador de la educación**, buscando siempre un tratamiento transdisciplinar. Valoramos las contribuciones que propician análisis reflexivos y rigurosos sobre los desafíos y proyecciones en la enseñanza en el nivel de primera infancia, que examinan el impacto de diversas prácticas pedagógicas, tanto en el aula como en contextos no formales. Las áreas temáticas que usualmente abordamos, y que enmarcan la diversidad de estudios que buscamos, incluyen la a) **formación inicial y desarrollo profesional docente** b) **didáctica, currículum y evaluación** c) **inclusión y diversidad** d) **aprendizaje y desarrollo biopsicosocial** y e) **sociedad y políticas públicas**.

Para este número en particular, y como una iniciativa especial que no se detalla en las fuentes generales sobre la revista pero que responde a nuestro compromiso con el fomento de nuevos talentos, **nos complace enormemente presentar una selección de artículos basados en los seminarios de título de nuestros estudiantes recién graduados de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica** el año pasado. Estas contribuciones, representan la **culminación de su formación académica** y son un testimonio vivo del **rigor investigativo y la pasión pedagógica** que cultivamos en nuestra institución. Son las **voces emergentes** que comienzan a trazar las nuevas líneas de investigación y las propuestas innovadoras que tanto necesita nuestro sistema educativo. Al darles visibilidad, no solo celebramos su esfuerzo y dedicación, sino que también **nutrimos el campo de la investigación educativa con perspectivas frescas y ancladas en la realidad de las aulas y comunidades.**

Como es habitual, cada manuscrito recibido por **RELIED** es sometido a un **riguroso proceso de evaluación por pares bajo la modalidad de doble ciego**, asegurando siempre **altos estándares de calidad científica**. Esta dedicación a la excelencia garantiza que cada artículo publicado en nuestras páginas contribuya significativamente al **diálogo y la construcción de saber pedagógico.**

Invitamos a toda comunidad de investigadores, docentes en formación, en ejercicio y responsables de políticas educativas, tanto a nivel nacional como latinoamericano, a sumergirse en las reflexiones y hallazgos que este número ofrece. Confiamos en que encontrarán **conocimiento inspirador y herramientas valiosas** para seguir contribuyendo a la **transformación profunda y sostenida de nuestra sociedad** a través de la educación.

Atentamente,

Equipo Editorial de la Revista Latinoamericana de Investigación en Educación (RELIED)



Artículos

Percepción de docentes y expertos, respecto de las prácticas educativas en la construcción de los roles de género en el primer ciclo de la educación básica.

Sofía Silva Pinto, UCEN

Resumen

Esta investigación analiza la percepción de docentes y expertos sobre la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de roles de género durante el primer ciclo de educación básica en un establecimiento de la Región Metropolitana de Chile. Mediante un enfoque cualitativo y entrevistas semiestructuradas, se identificó que las prácticas pedagógicas pueden reforzar estereotipos de género desde edades tempranas. Los resultados evidencian la necesidad de una formación docente con enfoque de género, así como estrategias institucionales sostenidas que promuevan la equidad y la inclusión en el aula.

Palabras clave: Prácticas Educativas, Construcción de Género, Roles de Género, Educación Básica.

1. Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de comprender cómo las prácticas educativas implementadas por los docentes inciden en la construcción de los roles de género en el primer ciclo de educación básica, a partir de la percepción de un grupo de docentes y expertos en la materia. En un contexto de transformación social, cultural y normativa, la educación enfrenta el desafío de adaptarse a nuevas exigencias, entre ellas, la necesidad de promover una enseñanza inclusiva, equitativa y libre de estereotipos de género.

Uno de los hitos que visibilizó esta problemática fue la movilización estudiantil de 2018 en Chile, que marcó un punto de inflexión en la demanda por una educación no sexista y con enfoque de género. Este movimiento evidenció que los modelos pedagógicos tradicionales siguen reproduciendo roles de género y que es urgente repensar tanto los contenidos como las metodologías de enseñanza.

Pese a la creciente discusión pública, la producción académica chilena que aborda la relación entre prácticas pedagógicas y construcción de género en educación básica sigue siendo escasa. Esta limitación refuerza la pertinencia del presente estudio, cuyo objetivo es aportar evidencia empírica

que contribuya al debate educativo y abra nuevas líneas de reflexión e intervención pedagógica.

La investigación se estructura en cinco secciones. En primer lugar, se plantea el problema, los objetivos, los antecedentes y los supuestos que orientan el estudio. Luego, se desarrolla un marco teórico con base en diversas corrientes bibliográficas que sustentan conceptualmente el análisis. Posteriormente, se expone la metodología, describiendo el diseño cualitativo, el contexto del estudio, los participantes, los instrumentos utilizados y los criterios de rigor científico. Los resultados se presentan a partir del análisis de entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y expertos. Finalmente, se proponen conclusiones orientadas a fortalecer la formación inicial docente con enfoque de género y a fomentar prácticas educativas que favorezcan una educación más equitativa desde los primeros años escolares.

2. Problematicación

Diversos estudios han evidenciado la influencia que ejercen las prácticas educativas en la construcción de los roles de género desde los primeros años escolares. Pilar Colás (2007) sostiene que la educación constituye un eje clave para transformar los patrones socioculturales de género, siempre que se sustente en fundamentos teóricos sólidos y promueva relaciones equitativas. En esta línea, investigaciones recientes en el contexto chileno (Barrientos, Montenegro y Andrade, 2022) advierten que muchas prácticas docentes en formación continúan reproduciendo estereotipos, lo que evidencia la necesidad de integrar el enfoque de género en la formación inicial del profesorado.

Olivares (2020), por su parte, concluye que aunque algunos docentes demuestran conocimientos conceptuales sobre género, estos no se traducen necesariamente en su práctica pedagógica, predominando enfoques limitados, como el uso del lenguaje inclusivo o referencias superficiales a estereotipos asociados a la vestimenta. Asimismo, Auth (2020) y Camacho & Watson (2008) exponen cómo, en la educación inicial y básica, las prácticas escolares cotidianas refuerzan modelos de género tradicionales, estableciendo normas implícitas sobre lo que significa “ser hombre o mujer” dentro del aula.

En el contexto chileno, la movilización feminista de 2018 marcó un hito en la visibilización de estas demandas, posicionando la necesidad de una educación no sexista como un tema urgente en la agenda pública. No obstante, la investigación nacional sobre la relación entre prácticas pedagógicas y construcción de género en el primer ciclo básico sigue siendo limitada, lo que motiva este estudio.

A partir de esta revisión crítica, se formula la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la percepción de un grupo de docentes y expertos respecto de la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de los roles de género en el primer ciclo de educación básica, en un establecimiento de la Región Metropolitana de Chile?**

Objetivo general

Determinar la percepción de un grupo de docentes y expertos respecto de la incidencia de las prácticas educativas en la construcción de los roles de género en el primer ciclo de educación básica.

Objetivos específicos

- Explorar la percepción de docentes sobre la construcción de roles de género en el aula.
- Analizar la visión de expertos respecto a los roles de género en la educación básica.
- Identificar cómo las prácticas educativas inciden en la formación de dichos roles.

Supuestos del estudio

1. Las prácticas docentes influyen significativamente en la construcción de los roles de género.
2. Los expertos en género coinciden en que dichas prácticas tienen un impacto formativo desde las primeras etapas escolares.
3. Existen patrones recurrentes en las prácticas educativas que refuerzan estereotipos de género en el primer ciclo básico.

3. Marco Teórico

Este marco teórico fundamenta la investigación mediante la revisión de conceptos clave que permiten comprender cómo las percepciones de docentes y expertos inciden en la construcción de los roles de género desde las prácticas educativas. Se abordan las nociones de percepción, género, sociedad, enfoque de género en educación y prácticas pedagógicas, así como el marco normativo chileno vigente.

3.1 La percepción como proceso social y educativo

La percepción es entendida como un proceso individual y colectivo mediante el cual las personas interpretan la realidad a partir de sus experiencias, creencias y entorno sociocultural (Rosales, 2015; Sánchez-Márquez, 2019). Esta interpretación, lejos de ser objetiva, está influida por valores y representaciones culturales que moldean la forma en que se comprende el mundo.

Desde el ámbito educativo, la percepción de los docentes se construye a partir de su formación inicial, sus experiencias profesionales y las expectativas sociales del rol docente (Figuerola, 2018; Peniche & Mac et al., 2020). La autoimagen profesional, así como las presiones normativas sobre el género, afectan directamente cómo interpretan y reproducen ciertos patrones en el aula (Olave,

2020).

3.2 Percepción de expertos en género y educación

Los expertos en educación y género coinciden en que la escuela actúa como un agente de socialización clave en la reproducción o transformación de estereotipos (Touriñan, 2019; Rebolledo & Espinoza, 2017). En este sentido, la educación debe ser capaz de reconocer sus propios sesgos estructurales y promover una cultura basada en la equidad y la diversidad (Sánchez & Díaz, 2008; Gil, 2019).

3.3 Sociedad y género: construcción cultural de los roles

La sociedad, como entidad dinámica, reproduce y transforma normas a través de procesos culturales y tecnológicos (Izada, 2019; Acevedo & Romero, 2019). Dentro de este marco, el género se entiende como una construcción social que define atributos, comportamientos y funciones diferenciadas para hombres y mujeres (Méndez, 2022; Auth, 2020).

Los estereotipos de género son representaciones sociales rígidas que asignan características a las personas según su sexo, limitando su desarrollo personal, profesional y emocional (González & Rodríguez, 2020). Estas representaciones comienzan a consolidarse en las primeras etapas educativas, convirtiendo al aula en un espacio clave para su deconstrucción.

3.4 Enfoque de género en el ámbito educativo

El enfoque de género en educación busca promover la equidad y la inclusión, eliminando las barreras que afectan el aprendizaje y la participación de niños y niñas (Rodríguez & Pease, 2020). Desde esta perspectiva, se plantea una educación transformadora, que integre la diversidad como principio estructural del quehacer pedagógico.

El Ministerio de Educación de Chile (2015) ha enfatizado la necesidad de reconocer las capacidades de todos los estudiantes sin distinción de género, incorporando principios de equidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.5 Prácticas educativas y formación de estereotipos

Las prácticas educativas comprenden el conjunto de estrategias, interacciones y discursos que configuran la experiencia escolar (Zaccagnini, 2003; Cuesta, 2018). Estas prácticas no son neutras, sino que están cargadas de significados culturales que pueden reproducir o cuestionar el orden de género.

En el nivel inicial y básico, es fundamental que los docentes desarrollen prácticas sensibles al género, adaptadas a las necesidades e intereses del estudiantado (Gómez, 2008; García, 2021).

Sin embargo, en muchas ocasiones estas prácticas se aplican de forma fragmentada, sin una comprensión profunda de su trasfondo sociocultural.

3.6 Marco normativo chileno sobre género y educación

La legislación educativa chilena establece lineamientos para garantizar una educación equitativa. La Ley General de Educación (2006) consagra el derecho a una formación inclusiva, mientras que las Bases Curriculares del primer ciclo básico promueven la igualdad de oportunidades y la eliminación de estereotipos de género.

Además, el Ministerio de Educación ha impulsado diversas estrategias para integrar el enfoque de género en el sistema escolar. No obstante, su implementación efectiva depende en gran medida de la formación y disposición del profesorado, así como del compromiso institucional.

4. Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y descriptivo, orientado a comprender cómo las percepciones de docentes y expertos inciden en la construcción de roles de género a través de las prácticas educativas en el nivel inicial y básico. Esta metodología permite acceder a significados, experiencias y discursos que no son fácilmente cuantificables, pero que resultan fundamentales para el análisis del fenómeno en estudio (Taylor & Bogdan, 1987; Flick, 2015).

4.1 Tipo de estudio

Se trata de un estudio de tipo cualitativo con carácter exploratorio-descriptivo. La elección de este enfoque responde a la necesidad de profundizar en los significados que docentes y expertos atribuyen a las prácticas educativas relacionadas con el género, y de explorar cómo dichas percepciones influyen en la reproducción o transformación de estereotipos.

4.2 Técnicas de producción de información

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como principal técnica de recolección de información. Este instrumento permitió una aproximación flexible a los discursos de los participantes, garantizando tanto la coherencia con los objetivos del estudio como la apertura a nuevas categorías emergentes (Kvale, 2011).

Las entrevistas se aplicaron a dos grupos de informantes clave:

- **Docentes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica:** seleccionados por su experiencia directa en el trabajo con estudiantes en el sistema escolar chileno.

- **Expertos en género y educación:** académicos y profesionales con trayectoria en investigación o implementación de políticas en el área.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, resguardando en todo momento la confidencialidad de los participantes.

4.3 Muestreo

Se empleó un **muestreo intencional** y por **criterios**, seleccionado en función de la pertinencia de los participantes para el problema de investigación. Los criterios considerados fueron:

- Formación profesional en pedagogía o educación.
- Experiencia en trabajo directo en aula (en el caso de docentes).
- Experiencia comprobada en temáticas de género (en el caso de expertos).

Se definió una **muestra total de ocho participantes**, divididos equitativamente entre docentes y expertos. Esta cantidad fue considerada adecuada para alcanzar saturación teórica en el análisis cualitativo.

4.4 Análisis de la información

Para el análisis de la información se utilizó la técnica de **análisis de contenido temático**, siguiendo los lineamientos de Braun y Clarke (2006). Este procedimiento consistió en:

1. Lectura comprensiva de las transcripciones.
2. Codificación inicial de unidades de sentido.
3. Agrupación de códigos en categorías temáticas.
4. Interpretación de los hallazgos a la luz del marco teórico.

El análisis fue de tipo inductivo, permitiendo que las categorías emergieran de los datos sin imponer estructuras previas, pero contrastándolas posteriormente con la literatura revisada.

4.5 Criterios éticos

La investigación se condujo conforme a los principios éticos establecidos por la Declaración de Helsinki (2013) y las normas éticas para investigaciones sociales en seres humanos. Se garantizó:

- El consentimiento informado por escrito de todos los participantes.
- El resguardo de la identidad mediante codificación alfanumérica.

- La confidencialidad de la información recolectada.

Asimismo, se informó a los participantes del propósito del estudio, su carácter voluntario y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

5. Análisis

El análisis de las entrevistas permitió identificar cuatro categorías principales que reflejan cómo las percepciones de docentes y expertos influyen en la construcción de los roles de género en el contexto escolar. A continuación, se presentan las categorías emergentes con ejemplos representativos de los discursos.

Representaciones estereotipadas de género en el aula

Docentes y expertos coinciden en que persisten representaciones tradicionales de género que se manifiestan en las expectativas diferenciadas hacia niños y niñas. Estas representaciones tienden a reproducirse de forma implícita a través del lenguaje, las actividades asignadas y las valoraciones del comportamiento.

“A veces se espera que las niñas sean más tranquilas, ordenadas, que se porten bien... y a los niños se les tolera más la agitación o el desorden porque ‘así son los hombres’.” (Docente 2)

“Los textos escolares siguen asociando ciertos oficios o roles familiares a lo masculino o a lo femenino. Eso se cuele en la práctica pedagógica.” (Experta 1)

Rol de la formación docente inicial y continua

Existe consenso entre los participantes respecto a la escasa preparación en temáticas de género que ofrecen tanto la formación inicial como los programas de perfeccionamiento. Esto limita las herramientas pedagógicas disponibles para problematizar los estereotipos de género en el aula.

“En la universidad casi no se abordó el tema del género. Todo lo que he aprendido ha sido por mi cuenta, buscando información, leyendo.” (Docente 3)

“Falta una formación más crítica. La mayoría de los programas no integran el enfoque de género de manera transversal.” (Experta 3)

Prácticas educativas que refuerzan o desafían estereotipos

El estudio reveló prácticas que, intencionadamente o no, contribuyen a reforzar los estereotipos de género. Sin embargo, también se identificaron estrategias pedagógicas que buscan fomentar una educación no sexista.

“En algunas escuelas se sigue usando el ejemplo del ‘papá que trabaja y la mamá que cuida’ como

si fuera algo neutro, pero eso forma visión de mundo.” (Experta 2)

“Yo trato de que mis estudiantes lean cuentos donde las niñas son valientes, fuertes, no siempre las princesas que esperan ser rescatadas.” (Docente 4)

Tensiones institucionales y resistencia al cambio

Finalmente, los participantes señalaron la existencia de resistencias institucionales al incorporar la perspectiva de género en el currículum y la cultura escolar. Estas tensiones se vinculan tanto a factores estructurales como a creencias personales del profesorado o de las familias.

“Hay colegas que creen que hablar de género es hacer ideología. Entonces no se atreven, o simplemente no lo consideran importante.” (Docente 1)

“La comunidad escolar no siempre está preparada. A veces hay rechazo de apoderados cuando uno intenta introducir estos temas.” (Docente 2)

Los resultados evidencian una convivencia entre prácticas tradicionales que refuerzan roles de género y experiencias emergentes que buscan una transformación desde una perspectiva crítica y equitativa. Estas tensiones constituyen un campo fértil para reflexionar sobre las posibilidades y los límites de la acción pedagógica en contextos escolares.

Los resultados de esta investigación confirman que las prácticas educativas en el primer ciclo de la educación básica desempeñan un rol significativo en la reproducción o transformación de los estereotipos de género. Si bien tanto docentes como expertos reconocen la escuela como un espacio formativo crucial para el desarrollo de la identidad de género, se constata una tensión entre los discursos institucionales que promueven la equidad y las prácticas pedagógicas que, en muchos casos, siguen ancladas en concepciones tradicionales.

Tal como señala García et al. (2020), el enfoque de género no puede limitarse a intervenciones esporádicas o a acciones aisladas lideradas por figuras específicas, sino que debe integrarse de manera transversal en el currículum, en la formación inicial docente y en las dinámicas escolares cotidianas. Sin embargo, los relatos analizados evidencian que dicha transversalidad aún no se alcanza: muchas de las iniciativas descritas por los docentes se concentran en actividades extracurriculares, sin lograr modificar sustantivamente las estrategias pedagógicas dentro del aula.

La literatura especializada —como la de Rodríguez & Pease (2020) o Rebolledo & Espinoza (2017)— insiste en que la construcción de relaciones de género equitativas en la escuela exige una transformación estructural, tanto en el nivel simbólico como material. En esta línea, los hallazgos de este estudio coinciden con investigaciones previas que han identificado una escasa formación en género durante la etapa formativa de los/as docentes (Barrientos et al., 2022), lo cual limita su

capacidad para identificar y cuestionar los sesgos presentes en sus propias prácticas.

Por otro lado, es relevante destacar que, aunque persisten discursos que refuerzan la diferenciación de género, también emergen prácticas pedagógicas orientadas a la equidad, particularmente entre docentes que han accedido a instancias de formación continua. Esta coexistencia revela el carácter contradictorio del espacio escolar, el cual puede operar tanto como reproductor de desigualdades como agente de cambio social (Auth, 2020).

En consecuencia, la discusión plantea que la incorporación efectiva de un enfoque de género en la educación básica requiere no solo voluntad institucional, sino también un compromiso ético y político por parte del profesorado. Es fundamental avanzar hacia un modelo de formación docente que considere críticamente las dimensiones de poder, identidad y subjetividad implicadas en el quehacer educativo, permitiendo así una práctica pedagógica más consciente y transformadora.

6. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio revelan que las percepciones de docentes y expertos/as en educación juegan un rol central en la reproducción o cuestionamiento de los estereotipos de género en el espacio escolar. Si bien se identifican prácticas pedagógicas emergentes que promueven una educación no sexista, persiste una hegemonía de representaciones tradicionales que refuerzan la desigualdad de género desde edades tempranas.

Se observa una marcada brecha en la formación docente, tanto inicial como continua, respecto a enfoques críticos y transversales de género. Esta carencia limita la capacidad del profesorado para identificar, problematizar y transformar prácticas educativas que naturalizan los roles de género. Asimismo, las tensiones institucionales y las resistencias culturales dentro de las comunidades escolares constituyen obstáculos significativos para la implementación de estrategias pedagógicas con perspectiva de género.

En síntesis, la construcción de roles de género en la escuela es un proceso dinámico y complejo, mediado por discursos, prácticas, estructuras formativas y marcos culturales que deben ser abordados de manera integral si se busca avanzar hacia una educación más justa, inclusiva y equitativa.

Recomendaciones

1. **Incorporar transversalmente la perspectiva de género en la formación docente inicial:** Es urgente que las carreras de pedagogía integren contenidos teóricos y prácticos que permitan a los futuros/as docentes desarrollar una mirada crítica sobre el género como

categoría estructurante de la experiencia escolar.

2. **Fortalecer los programas de capacitación continua:** Se recomienda diseñar espacios formativos específicos para el profesorado en ejercicio, que aborden la equidad de género desde una perspectiva situada, contextualizada y basada en la reflexión de las propias prácticas.
3. **Desarrollar materiales didácticos con enfoque de género:** Es fundamental promover la revisión crítica de textos escolares y la producción de recursos pedagógicos que visibilicen la diversidad de identidades, experiencias y aportes de mujeres y disidencias sexuales en todos los ámbitos del conocimiento.
4. **Fomentar una cultura institucional inclusiva:** Las escuelas deben avanzar en la construcción de proyectos educativos que reconozcan la equidad de género como un eje transversal, con el respaldo de equipos directivos comprometidos y con participación activa de las comunidades educativas.
5. **Promover políticas públicas con enfoque interseccional:** Finalmente, se hace necesario que las políticas educativas consideren la intersección entre género, clase, etnia y territorio para diseñar acciones afirmativas que reduzcan las brechas estructurales en el sistema escolar chileno.

Referencias

- Auth, C. (2020). *La construcción de roles de género en la educación básica*. Editorial Académica.
- Barrientos, M., Montenegro, L., & Andrade, P. (2022). Prácticas docentes y estereotipos de género en la formación inicial: Un estudio etnográfico. *Revista Chilena de Educación*, 15(3), 45–67.
- Camacho, R., & Watson, M. (2008). Socialización temprana y reproducción de estereotipos de género en la educación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 89–105.
- García, L., & Hernández, J. (2020). La percepción social y su influencia en la educación con perspectiva de género. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 112–130.
- Gómez, A. (2008). Adaptación de prácticas educativas en educación inicial. *Educación y Sociedad*, 22(4), 53–70.
- Izada, F. (2019). Sociedad y cambio cultural: El impacto de los estereotipos de género. *Revista Latinoamericana de Sociología*, 8(1), 22–40.
- Méndez, P. (2022). Conceptualización y normativas sobre género en educación. *Anales de Educación Chilena*, 18(1), 77–95.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares para la educación básica con enfoque de género*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Noreña, R., López, A., & Pérez, M. (2012). Criterios para el rigor científico en investigaciones cualitativas. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 21–39.
- Olivares, J. (2020). Creencias y prácticas docentes sobre género: Un análisis crítico. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, 14(3), 99–116.
- Rodríguez, C., & Pease, B. (2020). Enfoque de género en educación: Hacia una formación inclusiva. *Educación Inclusiva*, 5(2), 150–165.
- Sánchez, M., & Díaz, L. (2008). Desafíos de la educación actual para estudiantes diversos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 25(4), 200–218.
- Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). McGraw-Hill.
- Touriñan, P. (2019). La educación como transmisora de cultura y género. *Revista de Estudios Sociales*, 28(2), 134–148.
- Van Manen, M. (2014). *Investigación fenomenológica en educación*. Ediciones Pedagógicas.
- Zaccagnini, M. (2003). Prácticas educativas y relaciones sociales en el aula. *Revista de Pedagogía*, 19(3), 55–72.



Artículos

Relación entre la autorregulación y el conocimiento técnico pedagógico del contenido (tpack) en un grupo de docentes de educación general básica.

Sebastián Carvajal Rubio, UCEN

Constanza Monsalve Meneses, UCEN

Resumen

El presente estudio examina la relación entre la autorregulación docente y el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) en profesores de educación básica que ejercen en contextos de alta vulnerabilidad social en la comuna de Cerro Navia, Chile. A pesar del impulso por integrar tecnologías en el ámbito escolar, persisten barreras que dificultan su uso pedagógico efectivo. Desde un enfoque cuantitativo y un diseño descriptivo, se encuestó a 24 docentes. Los resultados evidencian altos niveles de autorregulación, especialmente en las dimensiones de planificación y reflexión, pero una débil asociación con la implementación del modelo TPACK, lo que sugiere la necesidad de fortalecer procesos formativos que articulen habilidades autorreguladoras con competencias tecnopedagógicas

Palabras claves: Autorregulación, TPACK, Docentes, Educación Básica, TICS

1. Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, la innovación se configura como un proceso esencial orientado a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de responder a los desafíos del siglo XXI. Esta transformación implica el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes que permitan mejorar la calidad del aprendizaje. Los docentes de Educación General Básica enfrentan una serie de demandas complejas, entre ellas, la presión por obtener resultados de alto rendimiento, la atención a la diversidad del estudiantado y la integración de tecnologías emergentes en el aula. Para abordar estas exigencias, se han promovido enfoques pedagógicos centrados en la inclusión, la colaboración y el uso crítico y pertinente de herramientas tecnológicas.

En este escenario, la autorregulación docente adquiere un papel central como competencia profesional clave. Se entiende como la capacidad de planificar, monitorear, adaptar y evaluar de

forma autónoma y reflexiva el propio desempeño, en función de las demandas pedagógicas y del contexto. Paralelamente, el modelo de Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) emerge como un marco teórico integrador que permite comprender cómo los docentes articulan saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos para diseñar e implementar experiencias de enseñanza significativas en entornos digitalizados.

El análisis de la relación entre autorregulación docente y el modelo TPACK resulta fundamental para comprender los modos en que los profesionales de la educación gestionan y mejoran sus prácticas pedagógicas mediante el uso efectivo de la tecnología. Asimismo, este enfoque permite identificar brechas formativas, necesidades emergentes y oportunidades de fortalecimiento profesional en contextos educativos caracterizados por una alta vulnerabilidad social. La investigación aquí presentada busca contribuir a este campo de estudio mediante un análisis empírico que aporte evidencia para orientar políticas de desarrollo docente e intervenciones pedagógicas contextualizadas.

En función de lo anterior, el objetivo general del estudio es describir la relación entre la autorregulación docente y el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) en un grupo de docentes de Educación General Básica que ejercen en establecimientos de la comuna de Cerro Navia, en Santiago de Chile. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo, con un diseño transaccional descriptivo, que permite examinar la distribución e incidencia de ambas variables a partir de la aplicación de instrumentos validados en una muestra representativa.

La estructura del artículo se organiza en cinco secciones. En primer lugar, se expone el planteamiento del problema y el marco conceptual que sustenta la investigación, seguido del diseño metodológico que guía el proceso de recolección y análisis de datos. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos y se discuten sus implicancias para la formación y el ejercicio docente. Finalmente, se sintetizan las conclusiones del estudio, junto con propuestas de mejora y líneas de investigación futura, con miras a fortalecer la calidad de la enseñanza en entornos educativos desafiantes.

2. Problematicación

La innovación educativa se ha convertido en una necesidad urgente frente a los desafíos del siglo XXI, donde la formación de estudiantes capaces de desenvolverse en contextos complejos, globalizados y tecnológicamente mediados es prioritaria (Schleicher, 2008). En este marco, se ha evidenciado que los enfoques pedagógicos tradicionales no son suficientes para responder a las exigencias actuales, requiriéndose un cambio profundo que integre habilidades, conocimientos y actitudes alineadas con los nuevos escenarios educativos.

En América Latina, sin embargo, dicho cambio se ve dificultado por una marcada brecha digital y económica, que condiciona el acceso equitativo a recursos tecnológicos y a oportunidades de

innovación en los sistemas escolares (Marín et al., 2020). Esta realidad genera fuertes desigualdades educativas, restringiendo no solo el acceso, sino también la calidad del aprendizaje que pueden recibir los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables.

Según Jiménez (2017), en la región latinoamericana las tecnologías educativas se han transformado en un eje central de la innovación pedagógica. A pesar de las limitaciones estructurales, su integración ha demostrado ser un factor relevante para la mejora de los aprendizajes, el cierre de brechas de conocimiento y la promoción de metodologías más activas. Sin embargo, esta adopción no ha sido homogénea ni generalizada, y continúa estando fuertemente mediada por las condiciones socioeconómicas de los territorios.

En el caso chileno, esta problemática se vuelve aún más evidente. La innovación educativa presenta una implementación desigual, profundamente marcada por las diferencias entre el sistema público y el privado (Garrido, 2020). La brecha digital, la inequidad en el acceso a tecnologías y la falta de formación docente específica en innovación tecnológica limitan los avances hacia una educación más equitativa, inclusiva y de calidad.

Frente a este escenario, emergen como factores clave la **autorregulación docente** y el conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido, conocido como **TPACK**. La autorregulación, entendida como la capacidad del individuo para planificar, supervisar, evaluar y ajustar su comportamiento para lograr metas definidas (Ronqui, Sánchez y Trías, 2020), se vuelve un recurso indispensable para que los docentes puedan enfrentar contextos desafiantes y tomar decisiones pedagógicas estratégicas. Aguilar (2019) propone un modelo específico de autorregulación docente estructurado en tres fases: preparación, autoobservación y reflexión, que permite a los educadores adoptar una actitud crítica y proactiva sobre su desempeño profesional.

Paralelamente, el modelo TPACK —desarrollado por Mishra y Koehler (2006)— integra el conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido que deben poseer los docentes para integrar la tecnología en el aula de manera significativa. Este modelo enfatiza que no basta con dominar herramientas digitales, sino que se requiere una comprensión articulada de cómo estas interactúan con las estrategias didácticas y los saberes disciplinares.

Estudios recientes, como los de Açıkgül y Aslaner (2019), han comenzado a explorar la relación entre la autorregulación docente y la integración del TPACK, aunque aún existe escasa evidencia empírica en este ámbito. Se plantea que un alto nivel de autorregulación puede favorecer la adopción crítica y contextualizada de tecnologías educativas, permitiendo a los docentes adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes, al tiempo que promueven aprendizajes significativos.

Dado este contexto, se hace necesario investigar cómo se relacionan estos dos factores en escenarios educativos vulnerables, como es el caso de la comuna de **Cerro Navia**, en la Región

Metropolitana de Chile, caracterizada por una alta concentración de población con desventajas socioeconómicas, brechas tecnológicas y desafíos en la formación docente.

En este sentido es factible preguntarse: ¿Cuál es la relación entre la **Autorregulación** y el **Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)** en un grupo de docentes de Educación General Básica de la comuna de Cerro Navia?

Por lo tanto para el desarrollo de esta investigación el objetivo es: Describir la relación entre la Autorregulación y el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) en un grupo de docentes de Educación General Básica de la comuna de Cerro Navia. Y los objetivos específicos 1) Identificar el nivel de autorregulación del aprendizaje en un grupo de docentes de Educación General Básica. 2) Señalar los niveles de conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) en el mismo grupo de docentes. 3) Analizar la relación entre la autorregulación del aprendizaje y el conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) en el grupo estudiado.

2.1. Variables

Según Lozano (2019), una variable es una característica que puede adoptar distintos valores entre los individuos de una muestra. En este estudio, se identifican dos variables principales:

- **Variable independiente:** Autorregulación del docente.
- **Variable dependiente:** Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK).

Estas variables se abordan desde un enfoque cuantitativo, considerando que ambas pueden ser evaluadas a través de instrumentos estandarizados. La **autorregulación** se conceptualiza como una variable psicológica de tipo **cuantitativa continua**, ya que puede tomar múltiples valores medibles según niveles de autorreflexión, planificación, monitoreo y evaluación. En tanto, el **TPACK** también se considera una variable **cuantitativa continua**, ya que evalúa diferentes dimensiones del conocimiento docente relacionadas con la tecnología, la pedagogía y el contenido.

Comprender la relación entre ambas variables permitirá aportar evidencia relevante sobre los factores que influyen en la integración de tecnologías en contextos escolares vulnerables, contribuyendo al diseño de estrategias de formación docente que fortalezcan tanto la práctica pedagógica como el desarrollo profesional en clave digital.

3. Marco teórico

3.1. Innovación Educativa

La innovación educativa surge como una respuesta a los desafíos contemporáneos en los ámbitos social, tecnológico y pedagógico, así como a las cambiantes necesidades del estudiantado. Rimari, citado en Acosta (2018), concibe la innovación como un proceso de fortalecimiento institucional y personal, asociado a la incorporación de nuevas tecnologías, programas y enfoques conceptuales. En esta línea, Aguilar y Valenzuela (2015) la definen como la introducción de cambios metodológicos que fomenten el aprendizaje activo y la participación estudiantil.

Desde una perspectiva institucional, Macanchí et al. (2020) sostienen que la innovación implica transformaciones planificadas orientadas a mejorar las prácticas formativas, lo que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Así, se entiende como un motor de cambio profundo, más allá de ajustes superficiales.

Autores como Sir Ken Robinson han abogado por una revolución educativa centrada en la creatividad y el desarrollo del potencial individual. En *El Elemento* (2009), Robinson desafía el paradigma tradicional, promoviendo un modelo que valore la diversidad de talentos y que genere entornos inclusivos, creativos y motivadores para el aprendizaje significativo.

Complementariamente, el experimento “Hole in the Wall” de Sugata Mitra (2006) evidenció el potencial del aprendizaje autodirigido mediante el acceso libre a la tecnología. Su enfoque plantea un cambio en el rol docente hacia el de facilitador, promoviendo la curiosidad y la autonomía en el proceso educativo.

En conjunto, estas propuestas destacan que la innovación educativa no es una tendencia, sino una necesidad urgente para adaptar la educación a los desafíos del siglo XXI, con un enfoque centrado en el estudiante, la creatividad y el uso significativo de la tecnología.

3.1.1. Innovación Tecnológica

La innovación tecnológica ha impulsado profundas transformaciones sociales, influenciando la forma en que aprendemos y enseñamos. Cobo (2016), en *Esperando la innovación*, plantea que la tecnología en educación debe estar al servicio del desarrollo humano, promoviendo habilidades como la creatividad y el pensamiento crítico, más que enfocarse únicamente en la eficiencia o la automatización. Este enfoque sugiere integrar la tecnología sin sustituir los aspectos humanos del aprendizaje, promoviendo una visión equilibrada entre lo técnico y lo pedagógico.

Por su parte, Khan (2011) sostiene que la tecnología permite personalizar el aprendizaje, adaptándose al ritmo individual del estudiante y extendiendo los límites del aula tradicional mediante plataformas interactivas y recursos asincrónicos. Este planteamiento subraya el potencial de la tecnología para ampliar el acceso al conocimiento, diversificar experiencias y fomentar una participación más activa

y autónoma del estudiantado.

3.2. Autorregulación

La autorregulación se define como la capacidad de gestionar de forma autónoma pensamientos, emociones y acciones para alcanzar metas. Desde un enfoque multidisciplinario, Escobar et al. (2022) la presentan como un mecanismo tanto biológico como psicológico, permitiendo el equilibrio interno y la adaptación a diversas situaciones. López-Vargas et al. (2011) y Brown, citado en Manzanares & Pérez (2016), refuerzan su dimensión reflexiva y consciente, fundamental en el desarrollo personal y académico.

3.2.1. Autorregulación del Aprendizaje

Zimmerman (en Panadero & Alonso-Tapia, 2014) conceptualiza la autorregulación del aprendizaje como un proceso cíclico compuesto por tres fases: preparación, desempeño y autorreflexión. Estas incluyen la planificación estratégica, el monitoreo del proceso y la evaluación de resultados, promoviendo autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.

Winne y Hadwin (1998) complementan esta visión con un modelo de cuatro etapas: definición de la tarea, establecimiento de metas, ejecución y adaptación. Destacan el monitoreo y control metacognitivo como elementos esenciales para regular eficazmente el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Pintrich (en Montalvo & Torres, 2004) propone un marco sociocognitivo que integra aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y contextuales, distribuidos en fases que, aunque no jerárquicas, interactúan dinámicamente.

En conjunto, estos enfoques coinciden en que la autorregulación es clave para el éxito académico, al fomentar habilidades como la planificación, la evaluación crítica y la toma de decisiones autónomas. Además, esta capacidad también debe cultivarse en el profesorado, ya que su autorregulación docente influye en la calidad de los procesos pedagógicos y en la capacidad de adaptarse a contextos educativos complejos y cambiantes.

3.2.2. Autorregulación Docente

La autorregulación docente es un proceso autodirigido mediante el cual los educadores gestionan sus emociones, pensamientos y comportamientos para alcanzar metas profesionales y pedagógicas. Este proceso implica establecer objetivos, monitorear el progreso, reflexionar sobre la propia práctica y realizar ajustes que permitan una mejora continua (Ion, 2020; Aguilar, 2021). Involucra tanto dimensiones cognitivas como emocionales, conductuales y contextuales, lo que permite a los docentes desenvolverse de manera efectiva en contextos educativos diversos y cambiantes.

Aguilar (2020, 2021) señala que esta capacidad debe entenderse desde una doble perspectiva. Por un lado, la autorregulación tiene una dimensión formativa, ya que el docente es un aprendiz permanente, cuya formación inicial y continua resulta clave para el desarrollo profesional. Por otro, se manifiesta en la práctica cotidiana, donde la reflexión y adaptación constante son esenciales para responder a las demandas del entorno y estimular el aprendizaje de sus estudiantes.

A pesar de su relevancia, la autorregulación docente ha sido escasamente abordada en la investigación educativa, lo que evidencia una brecha en la comprensión de cómo los docentes gestionan sus propios procesos de aprendizaje y enseñanza. Reconocer y fomentar esta capacidad tanto en docentes como en estudiantes es fundamental para mejorar los procesos formativos y fortalecer la calidad educativa.

3.3. Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK)

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) constituye un marco teórico clave para comprender la integración efectiva de las tecnologías en la enseñanza. Su origen se remonta al concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK), desarrollado por Shulman (1986), quien plantea que la enseñanza efectiva requiere que el docente articule conocimientos sobre el contenido disciplinar y sobre pedagogía. En este contexto, el perfeccionamiento docente, tanto en la formación inicial como continua, debe ofrecer oportunidades para ampliar y aplicar dichos conocimientos.

Mishra y Koehler (2006) expanden esta noción al incorporar el conocimiento tecnológico como componente esencial, destacando que los docentes deben comprender no solo el contenido y cómo enseñarlo, sino también cómo usar la tecnología de forma eficaz para potenciar el aprendizaje.

El TPACK integra tres tipos fundamentales de conocimiento:

- **Conocimiento del Contenido (CK):** dominio de la materia que se enseña.
- **Conocimiento Pedagógico (PK):** habilidades para planificar, guiar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje de forma general.
- **Conocimiento Tecnológico (TK):** comprensión del uso de las tecnologías para apoyar el aprendizaje.

A partir de estos, emergen combinaciones interrelacionadas:

- **PCK (Pedagógico del Contenido):** estrategias para enseñar contenidos específicos.

- **TCK (Tecnológico del Contenido)**: maneras en que la tecnología puede representar y transformar los contenidos.

- **TPK (Tecnológico Pedagógico)**: cómo la tecnología cambia y redefine la enseñanza.

Finalmente, el **TPACK** es la intersección integrada de estos saberes, permitiendo a los docentes diseñar experiencias educativas que conecten contenido, pedagogía y tecnología de forma contextualizada y significativa.

Este modelo se ha consolidado como un referente para la formación docente en el siglo XXI, ya que promueve una comprensión profunda y holística de los saberes necesarios para enfrentar los desafíos de la enseñanza en entornos mediados por tecnologías digitales. Además, ofrece una guía sólida para estructurar programas de desarrollo profesional docente que respondan a las demandas educativas contemporáneas.

3.4. Relación entre Autorregulación, TPACK y Estándares Pedagógicos de la Profesión Docente en Chile

La interrelación entre la autorregulación docente, el modelo TPACK y los Estándares de la Profesión Docente definidos por el Ministerio de Educación de Chile (2021) constituye un eje fundamental para fortalecer la calidad de la enseñanza. Esta articulación permite desarrollar prácticas pedagógicas reflexivas, alineadas y eficaces, centradas en el mejoramiento continuo del quehacer docente.

La **autorregulación**, entendida como la capacidad del profesor para planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje y desempeño profesional, resulta esencial para una enseñanza eficaz (Zimmerman, 2002). Esta competencia posibilita que los docentes autodirigidos establezcan metas claras, gestionen su tiempo y reflexionen críticamente sobre sus prácticas para optimizarlas.

En estrecha conexión, el modelo **TPACK** (Mishra & Koehler, 2006) ofrece un marco para integrar de forma coherente el conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido. Su aplicación permite al docente diseñar experiencias de aprendizaje significativas, contextualizadas y alineadas curricularmente, utilizando recursos tecnológicos pertinentes. Esta capacidad se vincula directamente con los **Estándares de la Profesión Docente** en Chile, que promueven el uso estratégico de tecnologías digitales para enriquecer el proceso educativo y mejorar los resultados de aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Dichos estándares establecen expectativas claras respecto a la planificación, la gestión del aula, la instrucción efectiva, y el desarrollo profesional continuo. En este contexto, tanto la autorregulación como el TPACK operan como herramientas claves para que los docentes respondan a estas exigencias de manera pertinente, evaluando y fortaleciendo permanentemente sus saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos.

Un ejemplo práctico de esta integración puede observarse en la enseñanza de las matemáticas, específicamente en el abordaje del álgebra a través de plataformas digitales. En este caso, los docentes deben planificar cuidadosamente sus lecciones, adaptar las estrategias de enseñanza a partir de la retroalimentación y utilizar recursos tecnológicos interactivos que faciliten la comprensión conceptual del contenido. Así, se evidencia cómo la autorregulación, el conocimiento TPACK y los estándares profesionales convergen para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes (Zimmerman, 2002; Mishra & Koehler, 2006; Ministerio de Educación de Chile, 2021).

4. Metodología

4.1 Enfoque de la investigación

La presente investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, que se caracteriza por la utilización de técnicas estadísticas y matemáticas para la recopilación y análisis de datos numéricos con el fin de identificar patrones, relaciones y posibles causas de los fenómenos estudiados. Según Sampieri et al. (2010), el enfoque cuantitativo se fundamenta en la medición objetiva de variables y en procedimientos estadísticos rigurosos, lo que permite generalizar los resultados a una población más amplia (Creswell, 2016). La elección de este enfoque respondió a la necesidad de describir y analizar la relación entre la autorregulación docente y el conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) en un grupo de docentes de educación básica, minimizando el sesgo investigador y asegurando la replicabilidad y validez de los resultados.

4.2 Diseño de investigación

El diseño metodológico adoptado fue de tipo transaccional descriptivo, el cual permite la recolección de datos en un único momento temporal para describir y analizar la incidencia, distribución y correlación entre variables específicas (Sampieri et al., 2014). Este diseño facilitó obtener una “fotografía” precisa de los niveles de autorregulación y TPACK de los docentes, así como comparar subgrupos diferenciados por experiencia y formación. La aplicación de un cuestionario estandarizado y validado permitió obtener datos representativos que sustentan el desarrollo de propuestas de intervención educativa específicas para la realidad local.

4.3 Población y muestra

La población objetivo estuvo conformada por docentes pertenecientes a cinco establecimientos educacionales de la comuna de Cerro Navia, Región Metropolitana de Chile. Para la selección de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, que garantizó la inclusión de docentes con diferentes perfiles, asegurando la diversidad y representatividad del contexto educativo local. La muestra estuvo compuesta por 24 docentes que participaron voluntariamente, distribuidos en zonas con distintos niveles socioeconómicos, con el fin de reflejar la heterogeneidad

de la población estudiada. Los criterios de inclusión fueron: docencia en educación general básica, residencia laboral en la comuna de Cerro Navia, disposición para participar, y diversidad en años de experiencia y formación académica.

4.4 Procedimientos y plan de análisis

Previo a la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad y el anonimato. La recolección se realizó mediante la aplicación de cuestionarios impresos, que fueron sistematizados y analizados utilizando el software estadístico SPSS® versión 30. En primera instancia, se efectuó un análisis descriptivo con frecuencias, medias, medianas y desviaciones estándar, complementado con gráficos y tablas para facilitar la interpretación. Posteriormente, se evaluó la confiabilidad interna de los instrumentos mediante el coeficiente alfa de Cronbach, y se realizaron análisis factoriales exploratorios para validar los constructos teóricos. Para explorar las relaciones entre variables ordinales, se empleó la correlación de Spearman, técnica no paramétrica adecuada para datos que no necesariamente cumplen con la normalidad. Los resultados fueron organizados y presentados en correspondencia con los objetivos de la investigación, manteniendo los estándares éticos de investigación.

4.5 Instrumentos de recolección de datos

Se emplearon dos cuestionarios validados:

- **Escala de Autorregulación del Aprendizaje** (Sáez Delgado, 2022): cuestionario tipo Likert de 15 ítems, con una escala de frecuencia de 1 (nunca) a 7 (siempre). Los ítems se agrupan en tres dimensiones: Disposición, Desempeño y Autoevaluación. El instrumento presenta alta confiabilidad ($\alpha = 0.84$) y evalúa prácticas docentes relacionadas con la planificación, ejecución y evaluación de actividades pedagógicas autorreguladas.

- **Cuestionario TPACK para docentes de educación primaria** (Paidicán y Arrondo, 2022): cuestionario Likert de 40 ítems con cinco opciones de respuesta (1 = muy en desacuerdo a 5 = muy de acuerdo). Evalúa tres dominios: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico y conocimiento tecnológico, así como su integración. Presenta excelente consistencia interna ($\alpha = 0.948$).

4.6 Criterios de validez y confiabilidad

Para garantizar la rigurosidad del estudio, se consideraron los siguientes criterios:

- **Confiabilidad:** Se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, asegurando la estabilidad y consistencia interna de los instrumentos. Los valores obtenidos indicaron altos niveles de confiabilidad para ambos cuestionarios.

- **Validez:** Se abordó en sus tres dimensiones principales:

Validez de contenido: Se garantizó mediante la selección de ítems que representan integralmente los constructos de autorregulación y TPACK.

Validez de criterio: Se evaluó mediante análisis correlacionales entre las variables medidas en simultáneo, lo que permitió corroborar la relación esperada entre autorregulación y TPACK.

Validez de constructo: Se confirmó a través de análisis factoriales exploratorios, los cuales respaldaron la estructura teórica de los instrumentos y las relaciones entre las dimensiones investigadas.

5. Análisis y Resultados

El análisis de los resultados se organizó en tres etapas principales. Primero, se describió el perfil sociodemográfico de la muestra, considerando variables como edad, años de experiencia docente y género, con el fin de caracterizar el contexto general de los participantes. Esta descripción permitió contextualizar los hallazgos en relación con las características de los docentes encuestados.

En segundo lugar, se presentaron los resultados derivados de los instrumentos aplicados, organizados según las dimensiones de Autorregulación del Aprendizaje (AA) y Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido (TPACK). Los datos se expresaron en términos cuantitativos, permitiendo identificar tendencias, variaciones y diferencias dentro de cada dimensión evaluada.

Finalmente, se efectuó un análisis correlacional utilizando el coeficiente de Spearman para explorar la relación entre la autorregulación y el conocimiento técnico pedagógico del contenido. Este análisis permitió determinar el grado en que estas variables se asocian y su posible influencia mutua sobre las prácticas docentes, aportando evidencia sobre cómo estas dimensiones interaccionan en el contexto educativo.

6. Conclusión y Discusión

Los resultados de esta investigación indican que no existe una relación significativa entre la autorregulación y el conocimiento técnico pedagógico del contenido (TPACK) en docentes de educación general básica de Cerro Navia. Aunque muchos docentes presentan altos niveles de autorregulación en dimensiones como planificación, desempeño y autorreflexión, esta competencia no garantiza una integración eficaz del modelo TPACK en sus prácticas pedagógicas.

Se confirma que los docentes tienen una percepción positiva sobre sus conocimientos pedagógicos y de contenido, pero muestran menor confianza en el uso e integración de tecnologías, lo que coincide con estudios previos que señalan la necesidad de un aprendizaje continuo para el desarrollo efectivo del TPACK.

La discrepancia entre autorregulación y aplicación tecnológica subraya la importancia de diseñar programas de formación docente que integren metacognición y competencias tecnológicas, abordando esta brecha de manera integral. Por ende, la hipótesis inicial que postulaba una relación entre autorregulación y TPACK fue rechazada, confirmando que otros factores contextuales y formativos influyen en la implementación tecnológica en el aula.

Este estudio aporta evidencia para promover enfoques formativos sistémicos que articulen el desarrollo personal y profesional de los docentes, con miras a enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI mediante la complementariedad entre procesos autorregulados y tecnologías educativas.

Referencias

Acosta, A. H. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 31-38. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295

Aguilar Davis, V. (2020). Autorregulación docente: Modelos para el fortalecimiento e investigación de la docencia (1.a ed.). <https://content.e-bookshelf.de/media/reading/L-16126011-708c9fd69c.pdf>

Aguilar Davis, V. (2021). Autorregulación de la docencia y del aprendizaje: comparación entre dos roles durante la formación inicial del profesorado.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0831.pdf>

Berridi Ramírez, R., & Martínez Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 89-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356514480007>

Bruna, D., Pérez, M. D., Bustos, C., & Núñez, J. C. (2017). Propiedades psicométricas del inventario de procesos de autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 44(2), 77-91. <https://doi.org/10.21865/ridep44.2.07>

Buontempo, G., Flores, L., & Ortiz, M. A. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/8804>

Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. https://www.aprendevirtual.org/centro-documentacion-pdf/La_innovacion_pendiente.pdf

Creswell, J. W. (2007). Investigación cualitativa y diseño investigativo. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Referencias

- Del Carmen Aguilar Ramos, M., & Valenzuela, T. L. (2015). Innovación en el aula: creación de espacios de aprendizaje. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280701>
- Encopab.(s.f.). *El dilema del innovador*. Scribd. <https://es.scribd.com/document/283383747/41105990-El-Dilema-Del-Innovador>
- Escobar, S. M. R., Gil, J. Q., & Pérez, P. A. Á. (2022). Las habilidades de autocontrol y autorregulación en la edad preescolar. *Journal Of Neuroeducation*, 2(2). <https://doi.org/10.1344/joned.v2i2.37387>
- Fundación Ibercaja. (2021, 6 mayo). La autorregulación profesional de los maestros como estrategia para mejorar su práctica docente [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JBdUcaLGFZw>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- Jimoyiannis, A. (2010). Developing a Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Science Education: Implications of Teacher Trainers' Preparation Programs. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/228428241>
- Khan, S. (s. f.). Salman Khan: Usemos el video para reinventar la educación [Vídeo]. TED Talks. https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education?language=es
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? En *Virtualidad, Educación y Ciencia* (Vol. 10). <https://www.punyamishra.com/wp-content/uploads/2016/08/11552-30402-1-SM.pdf>

- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Urbe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 20(1), 11-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000100005
- Macanchí, M., Orozco, B., & Campoverde, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica: Concepciones para la práctica en la educación superior. *Scielo Cuba*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es
- Manzanares, M. C. S., & Pérez, M. I. P. (2016). Self-regulated and improving knowledge in problem-solving. *Psicología Desde el Caribe*, 33(1), 14-30. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8076>
- Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/mbe/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Montalvo, F. T., & Torres, M. C. G. (2004). El aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Redalyc.org*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152878002>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. [Contrasting self-regulation educational theories: A theoretical review]. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002>
- Sampieri, R. H. (2016). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Uach-mx. https://www.academia.edu/20792455/Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n_5ta_edici%C3%B3n_Roberto_Hern%C3%A1ndez_Sampieri
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK). *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>

Referencias

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x015002004>

Winne, P. H. (2001). Self-Regulated Learning Viewed from Models of Information Processing. En B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 153-190). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as Self-Regulated Learning. En D. Hacker & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.



Artículos

Factores que Condicionan el Uso de la Gamificación en la Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en la Enseñanza Básica

Daniel Durán Villa, UCEN

Resumen

La presente investigación tuvo como **objetivo principal comprender los factores que condicionan el uso de la gamificación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en dos cursos de enseñanza básica** de un colegio en Santiago, Chile. Se adoptó un **enfoque cualitativo** y se llevó a cabo un **estudio de caso**, que incluyó un análisis documental del proyecto educativo institucional y las planificaciones de los docentes de la asignatura, así como entrevistas semiestructuradas a dos profesores de HGCS. Los **resultados obtenidos indican que la implementación de la gamificación se ve obstaculizada por la falta de formación específica de los docentes en metodologías activas y gamificación, la insuficiente integración de herramientas tecnológicas, la sobrecarga laboral del profesorado y la carencia de recursos tecnológicos adecuados**. Se concluye que la gamificación representa una herramienta valiosa para mejorar la enseñanza de HGCS, siempre que se superen los desafíos relacionados con la formación docente y la disponibilidad de recursos institucionales.

Palabras Claves: Gamificación, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Básica, Innovación Educativa, Formación Docente, Metodologías Activas.

1. Introducción:

2. Problematicación

El interés en esta temática surge de la **percepción del investigador y de experiencias previas con docentes y estudiantes, quienes describen la asignatura de HGCS como monótona y**

poco motivadora. Esta apreciación se alinea con investigaciones previas que resaltan la **falta de variedad en las metodologías de enseñanza y la necesidad imperante de innovar** para captar el interés del alumnado (Muñoz, 2005; Martínez, 2006;). Martínez (2006) describe clases articuladas en torno a la lectura y la explicación, lo que fomenta la pasividad estudiantil y la falta de innovación. La Real Academia Española (2024) define monotonía como la “falta de variedad en cualquier cosa”, reflejando la percepción de los estudiantes de que las clases son “aburridas, puro hablar y hablar” (Muñoz, 2005).

Ante esta realidad, la preocupación radica en la necesidad de analizar los **factores que condicionan la incorporación de la gamificación como metodología de enseñanza** en HGCS en la educación básica. Aunque la gamificación ha sido objeto de numerosas investigaciones, mostrando impactos positivos en la motivación y los resultados de aprendizaje en diversas asignaturas, incluyendo ejemplos en HGCS en otros países (Casado y Castro, 2017; Carpintero, 2017; Soler y Amber, 2022), **existe una brecha significativa en la investigación en Chile respecto a los factores que inciden en su implementación o no en las aulas de HGCS.**

El objetivo principal de este estudio es **comprender los factores que condicionan el uso de la gamificación en la asignatura de HGCS.** Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- **Identificar los factores profesionales** del cuerpo docente que condicionan el uso de la gamificación en la asignatura de HGCS en dos cursos de enseñanza básica.
- **Identificar los factores institucionales** que condicionan el uso de la gamificación en la asignatura de HGCS en dos cursos de enseñanza básica.
- **Analizar críticamente los factores** que condicionan el uso de la gamificación, para la generación de una propuesta de mejora que la incorpore en la asignatura de HGCS.

3. Marco Teórico

El marco teórico de esta investigación se estructura en torno a la **innovación educativa**, las **prácticas docentes innovadoras**, las **metodologías activas** y, específicamente, la **gamificación**.

3.1 Innovación Educativa La innovación educativa es fundamental para abordar los desafíos actuales de la sociedad y la tecnología. Sir Robinson (2010) argumenta que es necesario un **cambio radical en el pensamiento educativo**, criticando un sistema que reproduce ideas del

siglo pasado y estandariza el conocimiento, tratando a los estudiantes como productos. Propone, en cambio, un enfoque que valore a las personas como individuos únicos con talentos específicos (Sir Robinson, 2010). Peniche (2015) describe la **innovación educativa como un elemento constante y necesario** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculado estrechamente al uso de herramientas tecnológicas. Macanchí (2020) define la innovación educativa como **“toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones educativas que propicie una mejora en los pensamientos”** (p.3), buscando una calidad integral en el proceso educativo-pedagógico y didáctico. Desde la perspectiva de esta investigación, la innovación educativa se comprende como un **proceso liderado por el docente, quien, a través de la autoformación y la incorporación de nuevas tecnologías, busca solucionar las necesidades actuales de los estudiantes.**

3.2 Innovación de las Prácticas Docentes La innovación en las prácticas docentes es crucial para que el profesorado incorpore cambios que motiven a los estudiantes y conecten sus experiencias con los contenidos académicos. Orozco, Libreros y Peña Hernández (2016) definen la **innovación en la práctica docente como el uso de estrategias sistematizadas que permitan la reflexión continua** para mejorar la enseñanza. Un docente innovador implementa diversas metodologías para generar aprendizajes significativos (Ausubel, 1983) y fomenta la confianza, creatividad y actitud crítica en los estudiantes (Orozco et al., 2016). Sin embargo, Orozco et al. (2016) también señalan **factores que pueden obstaculizar esta innovación, como la disponibilidad de tiempo, el presupuesto y el cansancio físico y mental** de los docentes. Martínez (2014) caracteriza al docente innovador como aquel que adecúa conocimientos técnicos a los intereses y capacidades de los estudiantes, utilizando recursos tecnológicos y didácticos para lograr su éxito. Dicho docente sabe escuchar, hace participar a los estudiantes, es flexible, inspira curiosidad, vincula contenidos con experiencias de vida y se actualiza constantemente (Martínez, 2014).

3.3 Metodologías Activas Las metodologías activas son fundamentales en la innovación educativa al permitir que los estudiantes sean los protagonistas en la construcción de su aprendizaje. Bernal y Dueñas (2009) identifican tres ideas principales: el **estudiante como protagonista activo**, el **aprendizaje social a través de la interacción con pares**, y la búsqueda de **aprendizajes significativos** (Ausubel, 1983). Asunción (2019) las define como “estrategias de enseñanza que el docente propone en el aula para involucrar al estudiante en su propio aprendizaje” (p.4), destacando características como el estudiante como centro, aprendizaje constructivo, trabajo en equipo, integración de TIC y pensamiento crítico. Peralta y Guamán (2020) enfatizan que estas metodologías se centran en la actividad estudiantil, transformando al docente en un mediador y guía, y al alumno en un agente activo del conocimiento. Ejemplos de metodologías activas incluyen el **análisis de casos**, el **aprendizaje basado en problemas y proyectos**, los **juegos de rol** y las

clases invertidas (Asunción, 2019; Bernal y Dueñas, 2009; Díaz-Barriga, 2005; Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017; Pita-Ventura y Cárdenas-Tauler, 2017; Schneider et al., 2013).

3.4 Gamificación

La gamificación es el eje central de esta investigación. Teixes (2014) la define como la “aplicación de recursos del juego (diseño, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos para modificar el comportamiento de los individuos mediante acciones sobre su motivación” (p.17). Zichermann y Cunningham (2011) la entienden como el “proceso de pensamiento y mecánicas de juego para involucrar a los usuarios y resolver problemas en contextos no lúdicos” (p.6). Para este estudio, la gamificación se concibe como la aplicación de recursos y procesos de pensamiento del juego para involucrar y motivar a los estudiantes en contextos no lúdicos.

Es crucial diferenciar la gamificación del aprendizaje basado en juegos. Mientras que este último implica diseñar actividades de aprendizaje intrínsecamente ligadas a un juego, la gamificación integra elementos de juego en un contexto no lúdico, como un sistema de puntuación o medallas en una unidad educativa para promover la motivación y participación.

La gamificación se vincula con la motivación intrínseca, definida como el deseo propio de realizar una actividad sin estímulos externos. La Teoría del Flow de Csikszentmihalyi explica que el “flujo” es un estado mental de inmersión total en una actividad, donde hay un equilibrio entre el reto y la habilidad, objetivos claros, retroalimentación instantánea, y una dificultad adecuada que previene la ansiedad o el aburrimiento (Teixes, 2014). Un buen diseño gamificado busca mantener este estado de flujo para sostener la motivación intrínseca del estudiante.

Los tres elementos principales que componen la gamificación son las mecánicas, las dinámicas y la estética (Teixes, 2014).

- **Mecánicas:** Incluyen el sistema PBL (Points, Badges, Leaderboard).

Puntos: Representan el progreso y pueden ser de experiencia, monedas o habilidad. Se sugiere iniciar con cantidades menores y aumentar con logros mayores para mantener el progreso.

Medallas: Representaciones gráficas de logros obtenidos, con un propósito simbólico. Se recomienda entregarlas a lo largo del proceso como incentivo.

Clasificaciones: Muestran la posición de los jugadores en un ranking. Su uso en educación debe ser considerado con cautela para evitar una competitividad extrema.

- **Dinámicas:** Son los patrones y sistemas que median entre las reglas del juego y la experiencia del jugador, y están estrechamente relacionadas con las mecánicas. Incluyen recompensas, estatus,

logros, competición, retroalimentación y diversión (Teixes, 2014).

- **Estética:** Se refiere a cómo se percibe el juego, desde el diseño visual y auditivo (sensorial) hasta elementos como la fantasía (asumir un rol), la narrativa (la historia), el reto (superación de obstáculos), la comunidad (interacción con otros), el descubrimiento (exploración), la expresión (individualidad) y la sumisión (el juego como pasatiempo y relajo) (Hunicke et al., 2006).

4. Marco Metodológico

El presente estudio adopta un **enfoque cualitativo**, definido por Denzin y Lincoln (2012) como una actividad interpretativa y naturalista que busca comprender los fenómenos en sus escenarios reales, basándose en los significados que las personas les otorgan. Se buscó comprender los factores que influyen en la decisión de los docentes de aplicar o no la gamificación en HGCS. Este estudio tiene un **carácter descriptivo**, ya que busca conocer y comprender características importantes del fenómeno, recopilando y analizando datos para describir la situación (Guevara et al., 2020).

4.1 Diseño de Investigación

El diseño empleado fue un **estudio de caso**, que, según Yin (2018), es un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo en profundidad dentro de su contexto real. En esta investigación, se utilizó un **estudio de caso de tipo intrínseco**, cuyo objetivo es comprender por qué ocurre un fenómeno en un lugar específico, sin pretender alterar la realidad (Stake, 1994, citado en Muñiz, 2010). Es un estudio de **carácter empírico**, fundado en la experiencia de insertarse en un contexto real. Adicionalmente, es una investigación **transversal**, al estudiar el fenómeno en un momento y tiempo definidos (Grajales, 2000), y **no experimental**, ya que el investigador no interviene ni altera los elementos de estudio, sino que los observa (Grajales, 2000).

Escenario y Sujetos de Estudio El estudio se realizó en un **colegio municipal de la comuna de Santiago en 2024**. Los sujetos de estudio fueron **dos docentes de educación general básica** que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Instrumentos de Recolección de Información Se utilizaron dos instrumentos para la recolección de datos:

Entrevista semiestructurada: Definida como una comunicación interpersonal para obtener respuestas verbales (Canales, citado en Díaz-Bravo, 2013). Se eligió la modalidad semiestructurada

por su flexibilidad, que permite abordar preguntas predeterminadas y, al mismo tiempo, explorar evidencia emergente (Cisterna, 2007). El instrumento fue validado por seis expertos en Tecnología Educativa, Innovación Educativa, HGCS y Gamificación.

Análisis documental: Esta estrategia permite identificar prácticas, intereses y perspectivas de las personas a través de sus escritos (Sandoval, 1996). Se analizaron el **proyecto educativo institucional (PEI)** del establecimiento y las **planificaciones de los docentes de HGCS**. Los pasos incluyeron la identificación, clasificación, selección, lectura profunda y lectura comparativa de los documentos (Sandoval, 1996).

Definición Conceptual y Operacional de Categorías y Subcategorías

Para esta investigación, se establecieron seis categorías apriorísticas, de acuerdo con la recomendación de Cisternas (2007) de vincular categorías con objetivos específicos, y de subdividir cada categoría en al menos dos subcategorías para profundizar en la información:

• Tecnologías para la enseñanza y aprendizaje:

- Acceso profesional a las tecnologías.
- Competencias tecnológicas (basado en Ministerio de Educación y Enlaces, 2011).

• Innovación educativa:

- Ideas y creencias de los docentes en relación con la innovación educativa (basado en Robinson, 2010; Peniche, 2015; Macanchí, 2020)
- Ideas y creencias de los docentes en relación con la gamificación (basado en Ding, 2019, citado en Quecano y Viñambres, 2020).
- Postura pedagógica frente a la innovación educativa (basado en Martínez, 2014; Orozco et al., 2016).

• Motivación docente:

- Interés por el uso de la gamificación (basado en Asunción, 2019; Durán Villa, 2024).
- Reconocimiento de los beneficios de la gamificación (basado en Muntaner et al., 2020).

• Políticas institucionales:

- Fomento para la innovación docente y Fomento para la formación docente (basado en Marco para la Buena Enseñanza, 2021; Ministerio de Educación, 2020; CPEIP, s.f).
- Implementación de tecnología en el aula (basado en Ministerio de Educación, 2020).

• Recursos tecnológicos:

- Existencia de recursos materiales tecnológicos (basado en Ministerio de Educación, 2022).
- Acceso a tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje (basado en Piñeiro y Costa, 2015, citado en Quecano y Viñambres).
- Estado de los recursos materiales tecnológicos (basado en Piñeiro y Costa, 2015, citado en Quecano y Viñambres, 2020).

• Formación docente

- Formación docente en tecnologías (basado en Castillo-Retamal, 2021;
- Formación docente en gamificación (basado en Fernández March).

Procedimiento y Pasos Metodológicos El proceso metodológico constó de cuatro etapas:

1. **Revisión bibliográfica** para sustentar el marco teórico y selección de estrategias de recolección de información
2. **Recolección de datos en terreno** mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes y transcripción de estas (Durán Villa, 2024). Se revisaron las planificaciones de HGCS de marzo a octubre para 3° y 8° básico, y el PEI del establecimiento.
3. **Análisis de la información** obtenida.
4. **Análisis de resultados** para responder a los objetivos y proponer un plan de mejora

Plan de Análisis Se utilizó una **triangulación hermenéutica** entre los datos de las entrevistas semiestructuradas, el análisis documental de las planificaciones y el PEI, y el marco teórico, lo que permitió un contraste riguroso de la información (Cisterna, 2007).

Rigor Científico Para asegurar el rigor científico, se aplicaron los criterios de Arias y Giraldo (2011):

- **Fiabilidad:** Se describieron los métodos de recolección de forma clara para permitir la replicabilidad (Noreña et al., 2012).
- **Credibilidad:** Los hallazgos se enfocaron en las respuestas de los docentes, buscando la máxima cercanía a su realidad observada (Castillo y Vásquez, 2003).
- **Confirmabilidad:** Los resultados se derivaron exclusivamente de las respuestas de los participantes, manteniendo la objetividad del investigador (Castillo y Vásquez, 2003; Guba y Lincoln, 1981, citado en Cadenas, 2016).

- **Transferibilidad:** Los resultados son específicos al contexto, momento y participantes de la investigación, por lo que **no son directamente transferibles** a otros entornos (Noreña et al., 2012).

5. Resultados y Análisis

El análisis de la información obtenida a través de las entrevistas a los docentes (identificados como Docente 1 para 3° Básico y Docente 2 para 8° Básico), las planificaciones y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento permitió identificar factores que condicionan el uso de la gamificación.

Análisis Docente 1 (P1) El Docente 1 utiliza el computador y el celular como herramientas principales en su vida profesional y se considera competente en el uso de tecnologías, aunque esto se contradice con sus planificaciones, donde el uso tecnológico se limita a la proyección de recursos audiovisuales. Reconoce que la verdadera innovación educativa aún tiene un largo camino debido a la infraestructura limitada y la falta de coordinación. Si bien el PEI busca el protagonismo estudiantil a través de metodologías activas, las planificaciones del Docente 1 se centran en la identificación y caracterización de contenidos.

Respecto a la gamificación, el Docente 1 considera su potencial para mejorar el aprendizaje, pero la ve como una metodología aún subdesarrollada en la educación pública por falta de tiempo y planificación. Aunque el docente se muestra abierto a su aplicación, prioriza ver resultados visibles y cuenta con poco tiempo para el desarrollo de estrategias gamificadas. Su principal aporte en innovación es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), aunque lo aplica de forma limitada debido a factores como el tiempo y la infraestructura. El docente ha adquirido sus competencias tecnológicas de forma autodidacta, ya que las capacitaciones institucionales son superficiales. Desearía formaciones más extensas y enfocadas en *software* específico, con monitoreo y retribución. Carece de formación formal en gamificación y estaría interesado en una capacitación teórica y práctica con seguimiento.

En cuanto a los recursos tecnológicos institucionales, el establecimiento cuenta con computadores, proyectores y cables, además de una sala de enlace. Sin embargo, la **disponibilidad se ve afectada por la inestabilidad de la conexión a internet y la ausencia de un sistema de audio adecuado**, lo que impide depender totalmente de la tecnología en la planificación. El estado de los recursos es funcional, pero carecen de mantenimiento regular y actualización, lo que afecta la calidad de su uso.

Las políticas institucionales son un obstáculo: a pesar de que el PEI fomenta la innovación y el perfeccionamiento docente, el Docente 1 percibe que los incentivos son limitados, provienen principalmente de la Dirección de Educación Municipal (DEM) y no ofrecen el tiempo necesario

para profundizar en nuevas metodologías). No hay un apoyo institucional directo y constante para la formación o la innovación.

Análisis Docente 2 (P2) La Docente 2 afirma estar desactualizada en el uso de tecnologías, limitándose a programas básicos como Word, PowerPoint y Excel, y utilizando el computador y proyector de forma esporádica. Se considera con un nivel medio-bajo en competencias tecnológicas, lo cual se corrobora con sus planificaciones que solo muestran la búsqueda de información y proyección de imágenes. Esto contradice los lineamientos del establecimiento que promueven el uso de diversas herramientas tecnológicas.

La Docente 2 cree firmemente que la innovación educativa puede transformar la enseñanza de HGCS y ha intentado implementar clases más lúdicas donde los estudiantes sean protagonistas. A pesar de las dificultades, como el desinterés de los alumnos y el uso de teléfonos móviles, está comprometida con la búsqueda de metodologías participativas. Al conocer la gamificación en la entrevista, mostró gran interés, reconociéndola como una herramienta valiosa para mejorar la participación y el aprendizaje. Su principal motivación para innovar proviene de las sugerencias de los propios estudiantes, quienes le han solicitado usar herramientas más dinámicas como Canva.

En cuanto a los recursos tecnológicos, la escuela tiene una sala de computación, pero con equipos antiguos e insuficientes para todos los estudiantes, y la conexión a internet es deficiente. Los recursos tecnológicos disponibles son escasos y la mayoría obsoletos, impidiendo una implementación tecnológica efectiva. Además, hay una **carencia de apoyo técnico** por la ausencia de un profesor de enlace. El acceso a la sala de computación se gestiona mediante pautas, pero no hay apoyo humano para asistir en el uso de tecnologías.

Las políticas institucionales ofrecen pocos incentivos para la innovación y la formación docente. La formación se gestiona a través de cursos municipales, que son escasos y a menudo fuera del horario laboral, lo que dificulta la participación. La Docente 2 y sus colegas han solicitado capacitaciones en el uso de tecnologías, pero el establecimiento no satisface estas demandas, reflejando un desinterés por el desarrollo profesional.

Análisis e Interpretación General de la Muestra A partir de la triangulación de los datos, se observa que, aunque los docentes afirman tener ciertas competencias tecnológicas, sus planificaciones demuestran un **nivel medio-bajo en el uso de tecnologías y metodologías activas**, limitándose a estrategias y herramientas básicas. Sin embargo, ambos **muestran un gran interés en perfeccionarse en el uso de herramientas tecnológicas y en metodologías activas como la gamificación**. Destacan el potencial de la gamificación para hacer las clases más lúdicas y significativas, y la importancia de una formación continua con resultados visibles.

Un hallazgo recurrente es la **insuficiencia de recursos tecnológicos en el establecimiento**: equipos desactualizados, señal de internet deficiente y falta de mantenimiento. Los docentes también resaltaron la **indiferencia institucional hacia su perfeccionamiento**, señalando que los cursos provistos por la municipalidad o el ministerio son talleres breves sin seguimiento. No se identificaron factores institucionales que fomenten activamente la innovación o la gamificación.

6. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue **comprender los factores que condicionan la implementación de la gamificación en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales** en dos cursos de enseñanza básica. Los resultados permitieron identificar factores profesionales e institucionales, cumpliendo los objetivos específicos.

Los **factores profesionales que facilitan** la implementación de la gamificación incluyen el **interés de los docentes por las metodologías activas y el uso de herramientas tecnológicas**, así como su **deseo de implementar actividades más lúdicas** para los estudiantes. Estos hallazgos concuerdan con Peniche (2015) y Macanchí (2020), quienes resaltan la importancia de que los docentes busquen nuevas ideas y soluciones apoyándose en tecnologías, y con Martínez (2014), que subraya la necesidad de un profesorado innovador que motive a los estudiantes a través de metodologías activas.

Por otro lado, los **factores profesionales que dificultan** su uso son el **limitado manejo de herramientas tecnológicas, el desconocimiento de metodologías activas y la gamificación, y el cansancio físico y mental** de los docentes. La sobrecarga laboral, en particular, genera un desgaste que impide a los profesores buscar oportunidades de perfeccionamiento, como ya lo describe Orozco et al. (2016).

En cuanto a los **factores institucionales que dificultan** la implementación de la gamificación, se identificaron: **recursos tecnológicos insuficientes o en mal estado, exceso de carga laboral, poco interés en la innovación educativa, escaso interés en el perfeccionamiento del cuerpo docente y falta de fomento para la innovación docente**. Estos factores contradicen la visión de Peniche (2015) y Macanchí (2020) sobre la necesidad de que las instituciones brinden oportunidades de perfeccionamiento pedagógico. La falta de apoyo y recursos también se alinea con las limitaciones expuestas por Orozco et al. (2016). **No se identificaron factores institucionales que favorecieran la gamificación**, lo que respalda la crítica de Sir Robinson (2010) a la educación tradicionalista y estandarizada que no fomenta el desarrollo de talentos ni la innovación.

Los supuestos planteados inicialmente se cumplen solo parcialmente. Coinciden los factores profesionales que facilitan (clases más lúdicas, interés en perfeccionamiento) y dificultan

(desconocimiento de metodologías, poco tiempo y cansancio) el uso de la gamificación. Sin embargo, no se pudo identificar ningún factor institucional que facilitara su implementación, como disponer de espacios adecuados o herramientas tecnológicas necesarias.

Considerando los factores identificados, se propone un plan de mejora para la implementación de la gamificación en el establecimiento:

- **Brindar oportunidades de perfeccionamiento** a los docentes en nuevas metodologías activas y talleres para desarrollar sus competencias tecnológicas. Esto les permitirá conocer y aplicar una mayor variedad de herramientas al servicio de la educación.
- **Dotar al establecimiento de nuevas herramientas tecnológicas en perfecto estado**, asegurando el acceso para todos los estudiantes y mejorando la señal de internet en todas las aulas. Además, se debe acondicionar un espacio adecuado para metodologías activas que requieran mayor amplitud.
- Implementar un **cambio en la mentalidad de gestión del establecimiento**. Esto implica **reducir la carga laboral docente** para que puedan asistir a talleres en sus horas no lectivas, ofrecer **incentivos** (ej. convenios con universidades) y **reconocimientos** por la innovación en sus prácticas.

Este plan de mejora se concibe a mediano a largo plazo, ya que requiere un reajuste completo en el funcionamiento y la mentalidad del establecimiento.

Araya, R., Arias Ortiz., Bottan, N, Cristia, J (2019): ¿Funciona la gamificación en la educación? Evidencia experimental de Chile, IDB Working Paper Series, No. IDB- WP-982, Inter-American Development Bank (IDB), Washington, DC, <https://doi.org/10.18235/0001777>

Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. Revista Docentes 2.0, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i1.27>

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.

Bernal González, M. del C., y Martínez Dueñas, M. (2009). Metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Revista Panamericana De Pedagogía, (14). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>

Cadenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación, 7(1), 17-26.

Calvas Ojeda, M. G., Espinoza Freire, E. E., y Herrera Martínez, L. (2019). Fundamentos del estudio de la historia local en las ciencias sociales y su importancia para la educación ciudadana. Conrado, 15(70), 193-202.

Casado Berrocal, Óscar M., y Castro Bayón, B. (2017). ¿Dónde está Carmen Sandiego? Una aventura gamificada alrededor del mundo para trabajar la geografía y la cultura en la escuela. Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje, 3(2), 389–396.

<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.754>

Cascante, M., y Granados, R. (2018). La gamificación como recurso didáctico para la enseñanza de la historia. Perspectivas, (17), 1-22. <https://doi.org/10.15359/rp.17.2>

Castillo-Retamal, F. (2021). Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19.

Referencias

Revista Saberes Educativos, 6, 144. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>

Castillo E, Vásquez ML. El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Colomb Med. 2003;3(4):164-7.

Carpintero, T. O. (2017). Gamificación: La vuelta al mundo en 80 días. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 3(2),397. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.755>

Contreras, R., Eguia, J. (2016): Gamificación en aulas Universitarias. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN 978-84 944171- 6-0

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012) “Introducción al volumen II”, en: Norman Denzin y Yvonna Lincoln (comps.), Manual de investigación cualitativa. Volumen II, Paradigmas y perspectivas en disputa. España: Gedisa. pp. 27-37.

Díaz-Barriga, F. (2005). El aprendizaje basado en problemas y el método de casos. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: MacGraw Hill.

Díaz-Bravo, L, Torruco-García, U, Martínez-Hernández, M, y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.

Dirección de desarrollo curricular y docente (2018). Manual de orientaciones:

Estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación de resultados de aprendizaje. Universidad de la Frontera.

Espíndola Juárez, M. de la L., y Granillo Macías, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. Ingenio y Conciencia Boletín Científico De La Escuela Superior Ciudad Sahagún, 8(15), 30 34.<https://doi.org/10.29057/escs.v8i15.6458>

Espinoza, E., Samaniego, R., Guamán, V. y Velez, E. (2020). La metodología cooperativa para el aprendizaje. Universidad técnica de Machala. Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla, 50(2), 41-58.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Guevara, Guillermo A., Madariaga, Leslie C., Reyes, Camila A., y Zuleta, Carolina A. (2023). Gamificación para el desarrollo del aprendizaje de las operaciones matemáticas en tercero básico. *Información tecnológica*, 34(4), 31-44. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642023000400031>

Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Online) (27/03/2.000). Revisado el, 14, 112-116.

Hunicke, R., LeBlanc, M., y Zubek, R. (2006). MDA: A Formal approach to game design and game research. AAAI Workshop - Technical Report. 1.

Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene O. C., y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403.

Martínez Valcárcel, N., Souto González, X. M., y Beltrán Llavador, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 55-71.

Medina-Nicolalde, M. y Tapia-Calvopiña, M. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*. 14 (46), 236-246.

Ministerio De Educación y Enlaces. (2011). Competencias y estándares TIC para la profesión docente. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2151>

Referencias

Ministerio de Educación. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/445>

Ministerio de Educación. (2019, marzo). Política Nacional de Convivencia Escolar. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19. https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf

Ministerio de Educación (2021). Estándares de la profesión docente Marco para la Buena Enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación. (2022). Política de Reactivación Educativa Integral. <https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2022-05/Política%20de%20Reactivación%20Educativa%20Integral.pdf>

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24 (1), 96-114. [<http://hdl.handle.net/10481/60713>]

Muñiz, M. (2010). Estudios de caso en la investigación cualitativa. División de estudios de posgrado universidad autónoma de nuevo León. Facultad de psicología. México, 1-8.

Muñoz, C., (2005). Ideas previas en el proceso de aprendizaje de la historia. Caso: estudiantes de primer año de secundaria, Chile. Geoenseñanza, 10(2), 209-218.

Noreña, A. Alcaraz-Moreno, N. Rojas, J. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan, 12(3), 263-274.

Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, & Rivas, A. (2021). La plataformización de la educación: un marco para definir las nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos. UNESDOC Biblioteca Digital.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). “Herramientas de apoyo para el trabajo docente” Texto 1: Innovación Educativa. Orozco, A. G. V., Libreros, M. E. R., y De los Angeles Peña Hernández, M. (2016). Innovación y práctica docente: mirada de los protagonistas. Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 1(5).

<http://cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/view/597>

Ortiz-Colón, A. M., Maroto, J. L., y Montoro, M. A. (2017). Uso y Recursos Tecnológicos de los Entornos Personales de Aprendizaje con Estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria. Formación Universitaria, 10(5), 41-48. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062017000500005>

Peniche, M. o. B. L. (2015). El profesor y la innovación educativa. Didac, 65, 4-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5125236>

Peralta Lara, D. C., y Guamán Gómez, V. J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. Sociedad y Tecnología, 3(2), 2–10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>

Pérez-Galván, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. Alteridad, 12(2), 175-87. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2>. 2017.04.

Pita-Ventura, G. y Cárdenas-Tauler, M. (2017). Los juegos de roles como método de enseñanza aprendizaje. Sus potencialidades en la asignatura orientación educativa de la sexualidad. Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/12/juegosrolesaprendizaje.html>

Quecano, L. I. V., y Viñambres, D.-. O. (2020). Barreras en la implementación de la Gamificación en la educación superior: Revisión de literatura. In Crescendo, 10(4), 571. <https://doi.org/10.21895/>

Referencias

incres.2019.v10n4.06

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [28/04/2024].

Robinson, K. (n.d.). Sir Ken Robinson: ¡A iniciar la revolución del aprendizaje! [Video]. TED Talks. https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution?language=es&subti=&subtitle=es

Sandoval, C. (1996). Especialización en Teoría, métodos y técnicas de Investigación social: Módulo 4, Investigación Cualitativa.

Schneider, E. Froze, I., Rolon, V., y Mara de Almeida, C. (2013) Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. Revista Intersaberes 8(16), 68-81.: www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/issue/view/77

Soler, L., y Amber, D. (2022). Impacto de la gamificación con TIC en la enseñanza de las ciencias sociales en estudiantes de cuarto grado de primaria. MLS Educational Research (MLSER), 6(2).

Teixes, F. (2014). Gamificación: fundamentos y aplicaciones (pp. 1 136). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=761740>

Unesco, C. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Revista Latinoamericana De Educación Comparada: RELEC, 11(18), 250–270. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7707727.pdf>

Yin, Robert K. (2018). Case Study: Research and Applications. SAGE Publications

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol, CA: O'Reilly Media

Diseño y diagramación:



Raul Morales A.

+ (56) 9 8449 3602

central13@gmail.com



Universidad
Central

Forjando el Futuro de la Educación:

VOCES EMERGENTES DESDE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA LATINOAMERICANA DE
INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN



Facultad de Educación • Pedagogía en Educación General Básica • UCEN

S a n t i a g o d e C h i l e • N ú m e r o 0 2 • A g o s t o 2 0 2 5