

Tecnología y Educación

Conectando saberes
en entornos digitales



Segunda edición

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Conectando saberes en entornos digitales

Segunda Edición



Editorial Hambatu Sapiens
Mayo 2026

Copyright © Editorial Hambatu Sapiens

Copyright del texto © 2026 de Autores

International Publication Technical Data

Title: Tecnología y Educación: Conectando saberes en entornos digitales.

Authors: Humberto Álvarez Sepúlveda, Claudine Benoit Ríos, Richard Callan Bacilio, Maribel Micaela Tonder Giraldo, Yesbet Doris Charre Espinoza, Endira Rosario García Gutiérrez, Diego Alejandro Fernández Cando, Nancy Soraya Ludeña Ramirez, Monica Alejandra Moran Quiroga, Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Cover Design: Editorial Hambatu Sapiens

Format: PDF

Pages: 95 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9907-805-15-4

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9907-805-15-4>

Segunda edición, año 2026. Publicado por Editorial Hambatu Sapiens.

Esta obra ha sido sometida a un proceso de revisión por pares ciegos, cumpliendo con estándares académicos y editoriales de calidad bajo la supervisión de la editorial, la cual asume la responsabilidad de garantizar la integridad de dicho proceso; sin embargo, el contenido, la veracidad y la precisión de los datos presentados son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se permite la descarga y distribución libre del libro siempre que se reconozca la autoría y no se modifique ni se utilice con fines comerciales. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica.

® **Tecnología y Educación: Conectando saberes en entornos digitales.**

© 2026. Humberto Álvarez Sepúlveda, Claudine Benoit Ríos, Richard Callan Bacilio, Maribel Micaela Tonder Giraldo, Yesbet Doris Charre Espinoza, Endira Rosario García Gutiérrez, Diego Alejandro Fernández Cando, Nancy Soraya Ludeña Ramirez, Monica Alejandra Moran Quiroga, Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima.

Licencia y derechos de uso

Tecnología y Educación: Conectando saberes en entornos digitales, está licenciada bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>. Uso exclusivo para fines educativos y de divulgación académica.

Editorial Hambatu Sapiens
Segunda edición

ISBN 978-9907-805-15-4

Índice general

Índice general	iv
Prólogo.....	vi
Introducción	1
CAPÍTULO I.....	3
Algoritmos, memoria y enseñanza de la historia: Desafíos de la inteligencia artificial en la construcción del pasado	3
<i>Algorithms, Memory, and the Teaching of History: Challenges of Artificial Intelligence in the Construction of the Past</i>	<i>3</i>
Humberto Álvarez Sepúlveda.....	3
Claudine Benoit Ríos	3
CAPÍTULO II	16
Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias blandas en estudiantes de educación superior	16
<i>Teaching Strategies for Developing Soft Skills in Higher Education Students.....</i>	<i>16</i>
Richard Callan Bacilio	16
Maribel Micaela Tonder Giraldo	16
Yesbet Doris Charre Espinoza	16
Endira Rosario García Gutiérrez	16
CAPÍTULO III.....	36
Innovación educativa y sostenibilidad en la enseñanza del inglés: enfoques pedagógicos transformadores para el desarrollo de competencias globales del siglo XXI	36
<i>Educational Innovation and Sustainability in English Language Teaching: Transformative Pedagogical Approaches for the Development of 21st-Century Global Competencies.....</i>	<i>36</i>
Diego Alejandro Fernández Cando.....	36
Nancy Soraya Ludeña Ramirez	36
Monica Alejandra Moran Quiroga.....	36
CAPÍTULO IV.....	51

Educación en seguridad vial y tecnologías emergentes: una cartografía bibliométrica de la producción científica reciente	51
<i>Road safety education and emerging technologies: a bibliometric mapping of recent scientific production</i>	51
Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima	51
CAPÍTULO V	74
Gamificación histórica y simulación digital: Entre la experiencia inmersiva y la banalización del pasado.....	74
<i>Historical Gamification and Digital Simulation: Between Immersive Experience and the Trivialization of the Past</i>	74
Humberto Álvarez Sepúlveda.....	74
Claudine Benoit Ríos	74

Prólogo

La segunda edición de *Tecnología y Educación: Conectando Saberes en Entornos Digitales* representa la consolidación de un espacio académico de reflexión, análisis e innovación en torno a los desafíos que enfrenta la educación contemporánea en escenarios profundamente marcados por la transformación digital. En un mundo donde la tecnología redefine constantemente las formas de aprender, enseñar y construir conocimiento, esta obra reafirma la necesidad de comprender la educación desde una perspectiva crítica, interdisciplinaria y orientada hacia el desarrollo humano integral.

La publicación de esta nueva edición evidencia no solo la vigencia de las temáticas abordadas, sino también el creciente interés académico y social por analizar cómo las tecnologías emergentes están impactando los procesos educativos en distintos niveles y contextos. La rápida expansión de la inteligencia artificial, los entornos virtuales de aprendizaje, la automatización de la información y las metodologías activas ha generado profundas transformaciones en la práctica docente y en la formación de estudiantes capaces de desenvolverse en sociedades cada vez más complejas, globalizadas e interconectadas.

En este contexto, el libro reúne aportes de investigadores y docentes que, desde diversas disciplinas y realidades educativas, reflexionan sobre la relación entre tecnología y educación como un proceso dinámico de construcción de saberes. Los capítulos que conforman esta edición abordan temáticas de alta relevancia contemporánea, como el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de la historia, el desarrollo de competencias blandas en la educación superior, la innovación pedagógica en la enseñanza del inglés y el uso de tecnologías emergentes en diferentes ámbitos educativos.

Uno de los principales aportes de esta obra radica en su capacidad para trascender una visión instrumental de la tecnología. Más allá de considerar las herramientas digitales únicamente como recursos técnicos, los autores proponen comprenderlas como elementos que transforman las dinámicas culturales, sociales y pedagógicas de la educación actual. De esta manera, el libro invita a reflexionar sobre las oportunidades y riesgos que surgen en los entornos digitales, particularmente en relación con la construcción del conocimiento, la formación crítica y el desarrollo de competencias para la ciudadanía global.

Asimismo, esta segunda edición fortalece el enfoque interdisciplinario que caracteriza a la obra. Las distintas contribuciones convergen en la idea de que los retos educativos del siglo XXI requieren nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, integrando metodologías activas, prácticas colaborativas y estrategias innovadoras que permitan responder a las demandas de una sociedad en constante cambio. En este sentido, el texto se convierte en una herramienta valiosa para docentes, investigadores, estudiantes y profesionales interesados en la innovación educativa y en la transformación de las prácticas pedagógicas.

La educación contemporánea enfrenta hoy desafíos complejos relacionados con la equidad, la inclusión, la ética digital, la sostenibilidad y el acceso crítico a la información. Frente a ello, esta obra propone una mirada esperanzadora y propositiva, donde la tecnología puede convertirse en una aliada para fortalecer procesos educativos más participativos, reflexivos y humanizadores. Sin embargo, también recuerda que ninguna innovación tecnológica tendrá verdadero impacto si no está acompañada de una reflexión pedagógica profunda y de un compromiso ético con la formación integral de las personas.

Esta segunda edición de *Tecnología y Educación: Conectando Saberes en Entornos Digitales* constituye, por tanto, un aporte significativo al debate académico sobre el futuro de la educación en la era digital. Sus páginas ofrecen no solo conocimientos y experiencias, sino también preguntas fundamentales sobre cómo construir entornos educativos capaces de conectar saberes, promover el pensamiento crítico y responder de manera creativa a los desafíos del presente y del futuro.

Que esta obra continúe inspirando nuevas investigaciones, fortaleciendo el diálogo académico y motivando prácticas pedagógicas innovadoras que contribuyan a transformar la educación desde el conocimiento, la tecnología y el compromiso humano.

Editorial Hambatu Sapiens
Mayo, 2026

Introducción

La educación del siglo XXI atraviesa un periodo de profundas transformaciones impulsadas por el desarrollo tecnológico, la expansión de los entornos digitales y las nuevas demandas sociales, culturales y profesionales que caracterizan a las sociedades contemporáneas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de repensar sus modelos pedagógicos, metodologías y procesos formativos con el propósito de responder a una realidad dinámica, interconectada y en constante evolución. La integración de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje no solo ha modificado las formas de acceso a la información, sino que también ha transformado las maneras de construir conocimiento, interactuar socialmente y desarrollar competencias fundamentales para la vida académica y profesional.

En este escenario emerge la necesidad de fortalecer prácticas educativas innovadoras capaces de articular tecnología, pedagogía y formación humana desde una perspectiva crítica y transformadora. La educación contemporánea exige formar individuos que no solo dominen conocimientos técnicos y disciplinares, sino que también desarrollen capacidades relacionadas con el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación, el trabajo colaborativo y la adaptación a contextos complejos. Así, los entornos digitales se convierten en espacios donde convergen múltiples saberes, experiencias y desafíos que demandan nuevas formas de comprender la enseñanza y el aprendizaje.

La segunda edición de *Tecnología y Educación: Conectando Saberes en Entornos Digitales* surge precisamente como una respuesta académica a estas transformaciones. La obra reúne investigaciones y reflexiones desarrolladas por docentes e investigadores de diferentes áreas del conocimiento, quienes analizan el impacto de las tecnologías emergentes y de las metodologías innovadoras en los procesos educativos actuales. A través de una perspectiva interdisciplinaria, los capítulos exploran problemáticas relacionadas con la inteligencia artificial, la gamificación, la enseñanza de la historia, el desarrollo de competencias blandas, la sostenibilidad educativa y las nuevas metodologías de enseñanza en contextos digitales.

Los trabajos que integran este libro evidencian que la innovación educativa no puede reducirse únicamente a la incorporación de herramientas tecnológicas en el aula. Por el contrario, implica una transformación más profunda de las prácticas pedagógicas, de las relaciones entre docentes y estudiantes y de las formas en que se construye el conocimiento en escenarios digitales. La

tecnología, en este sentido, debe entenderse como un medio para potenciar aprendizajes significativos, fomentar la participación activa y fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes frente a la complejidad del mundo actual.

Uno de los temas centrales presentes en esta obra es la reflexión sobre el impacto de la inteligencia artificial en la educación y en la construcción del conocimiento. La irrupción de sistemas automatizados y modelos generativos ha abierto nuevas posibilidades pedagógicas, pero también ha planteado interrogantes éticos, epistemológicos y didácticos sobre la veracidad de la información, la mediación docente y el desarrollo del pensamiento crítico. Del mismo modo, el libro aborda la importancia de fortalecer competencias blandas en estudiantes de educación superior, reconociendo que habilidades como la comunicación, el liderazgo y el trabajo en equipo son esenciales para enfrentar los desafíos del entorno profesional contemporáneo.

Asimismo, esta obra destaca el papel de las metodologías activas y de los enfoques pedagógicos transformadores en la formación de ciudadanos globales comprometidos con la sostenibilidad, la inclusión y la innovación social. En un contexto donde los cambios tecnológicos avanzan con rapidez, la educación debe orientarse no solo hacia la adquisición de conocimientos, sino también hacia la formación ética y humanista de las personas.

En consecuencia, *Tecnología y Educación: Conectando Saberes en Entornos Digitales* constituye un aporte significativo para el debate académico sobre el presente y futuro de la educación. Su contenido invita a docentes, investigadores, estudiantes y profesionales a reflexionar sobre las oportunidades y desafíos que emergen en los entornos digitales, promoviendo una visión educativa más crítica, colaborativa e innovadora.

Finalmente, esta obra busca contribuir al fortalecimiento de una educación capaz de integrar saberes, conectar disciplinas y transformar realidades mediante prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de una sociedad cada vez más digitalizada y compleja. Que las reflexiones aquí presentadas sirvan como punto de partida para nuevas investigaciones, experiencias educativas y propuestas transformadoras que continúen enriqueciendo el campo de la educación contemporánea.

CAPÍTULO I

Algoritmos, memoria y enseñanza de la historia: Desafíos de la inteligencia artificial en la construcción del pasado

Algorithms, Memory, and the Teaching of History: Challenges of Artificial Intelligence in the Construction of the Past

Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

halvarez@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Claudine Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

cbenoit@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Resumen

Este capítulo analiza críticamente el impacto de la inteligencia artificial en la construcción del conocimiento histórico en el ámbito escolar, en un contexto marcado por la expansión de las tecnologías digitales y la reconfiguración de las formas de acceso, producción y circulación del saber. Desde esta perspectiva, el estudio se organiza en torno a tres ejes articuladores: en primer lugar, la mediación algorítmica del conocimiento histórico, entendida como un proceso que condiciona la producción y legitimación de narrativas del pasado, generando tensiones en torno a su veracidad, complejidad y carácter interpretativo; en segundo término, la configuración de una memoria digital que transforma las formas de recordar y comprender históricamente, desplazando la autoridad epistemológica del historiador y del docente hacia sistemas automatizados; y, finalmente, las implicancias de estos procesos en el desarrollo de la conciencia histórica y del pensamiento histórico, particularmente en relación con el riesgo de promover formas de comprensión superficial, descontextualizada y orientada por lógicas de inmediatez. Metodológicamente, el trabajo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo, interpretativo e inductivo, con un diseño narrativo de tópico. A partir de este análisis, se sostiene que la inteligencia artificial no constituye únicamente una herramienta tecnológica, sino un dispositivo que reconfigura las bases epistemológicas de la enseñanza de la historia. Se concluye que su integración en el ámbito educativo requiere una mediación pedagógica crítica que permita fortalecer las competencias históricas y la formación de ciudadanos reflexivos en contextos de creciente complejidad digital.

Palabras clave: Inteligencia artificial, didáctica de la historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, memoria digital.

Abstract:

This chapter critically analyzes the impact of artificial intelligence on the construction of historical knowledge in schools, within a context marked by the expansion of digital technologies and the reconfiguration of how knowledge is accessed, produced, and disseminated. From this perspective, the study is organized around three key themes: first, the algorithmic mediation of historical knowledge, understood as a process that conditions the production and legitimization of narratives about the past, generating tensions regarding their veracity, complexity, and interpretive nature; second, the configuration of a digital memory that transforms ways of remembering and understanding history, shifting the epistemological authority of the historian and the teacher toward automated systems; and finally, the implications of these processes for the development of historical consciousness and historical thinking, particularly in relation to the risk of promoting superficial, decontextualized understanding driven by immediacy. Methodologically, this work is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative, interpretive, and inductive approach, with a topical narrative design. Based on this analysis, it is argued that artificial intelligence is not merely a technological tool, but a device that reconfigures the epistemological foundations of history teaching. It is concluded that its integration into the educational sphere requires critical pedagogical mediation to strengthen historical competencies and foster reflective citizens in contexts of increasing digital complexity.

Keywords: Artificial intelligence, history didactics, historical thinking, historical consciousness, digital memory.

Introducción

En las últimas dos décadas, la expansión de las tecnologías digitales ha transformado las formas de acceso, producción y circulación del conocimiento histórico, configurando una nueva ecología informativa marcada por la inmediatez y la desintermediación (Castells, 2010). En este contexto, la inteligencia artificial, especialmente a través de modelos generativos, facilita el acceso a información y produce narrativas históricas con apariencia de coherencia y autoridad (Álvarez, 2023; Carrasco, 2023; Pantoja, 2024). A diferencia de tecnologías anteriores, estas herramientas no se limitan a difundir contenidos, sino que los generan, simulando estructuras propias del discurso historiográfico sin necesariamente sustentarse en procesos críticos de análisis de fuentes.

Este fenómeno tensiona los fundamentos epistemológicos de la enseñanza de la historia, pues desplaza la mediación del docente y del historiador como intérpretes del pasado. Como advierte Chartier (2007), toda producción histórica está mediada por prácticas culturales y soportes específicos; sin embargo, la mediación algorítmica actual tiende a invisibilizar los procesos de selección y validación del conocimiento. En esta línea, las tecnologías digitales, además de organizar la información, influyen en las formas de conocer y aprender (Williamson, 2017).

Desde la didáctica de la historia, el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica implica procesos complejos de interpretación, contextualización y uso crítico de fuentes (Rüsen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2026), así como la capacidad de comprender el carácter interpretativo del pasado y su relación con el presente (Wineburg, 2001; Álvarez, 2023). No obstante, la automatización de estos procesos mediante inteligencia artificial plantea el riesgo de sustituir la actividad interpretativa por la recepción de narrativas preconfiguradas.

Asimismo, la emergencia de una memoria digital conectiva (Hoskins, 2018) favorece formas de presentismo, donde el pasado se reinterpreta desde las lógicas del presente inmediato, lo que puede derivar en aprendizajes superficiales en el ámbito escolar. En este escenario, se vuelve necesario promover una alfabetización digital crítica que permita comprender las implicancias epistemológicas y pedagógicas de estas tecnologías.

En este marco, surge la siguiente pregunta orientadora: ¿de qué manera la inteligencia artificial está reconfigurando la construcción del pasado escolar y qué implicancias tiene este proceso para el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica en el estudiantado? A partir de esta

interrogante, el presente ensayo tiene como objetivo analizar críticamente el impacto de la inteligencia artificial en la configuración del conocimiento histórico escolar, examinando sus efectos en la mediación algorítmica, la construcción de la memoria digital y el desarrollo de competencias propias del pensamiento y la conciencia histórica.

La relevancia de este capítulo radica en que aborda una problemática emergente y de alta complejidad para la didáctica de la historia, pues evidencia cómo la inteligencia artificial no solo transforma los modos de acceso al pasado, sino que reconfigura sus bases epistemológicas y formativas. En consecuencia, el estudio contribuye a fundamentar la necesidad de una integración pedagógica crítica de la inteligencia artificial, orientada a resguardar el carácter interpretativo, reflexivo y ético del conocimiento histórico, así como a fortalecer la formación de ciudadanos capaces de comprender y problematizar el pasado en escenarios digitales actuales.

Metodología

El presente ensayo se fundamenta en una revisión de alcance de literatura especializada (Arksey y O'Malley, 2005), orientada a analizar las implicancias de la inteligencia artificial en la construcción del conocimiento histórico y su impacto en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en el alumnado. Para ello, se examinaron publicaciones disponibles en bases de datos como Web of Science, Scopus, Scielo y Google Académico, así como obras de referencia en didáctica de la historia, estudios sobre memoria digital y tecnología educativa. La búsqueda se estructuró a partir de descriptores como inteligencia artificial en educación, didáctica de la historia, pensamiento histórico, conciencia histórica, memoria digital, algoritmos y aprendizaje, con el propósito de identificar los principales enfoques teóricos, debates emergentes y tensiones conceptuales en el campo.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, desarrollado mediante un diseño narrativo de tópico y sustentado en un paradigma humanista-crítico de orientación inductiva. Esta perspectiva metodológica permite problematizar el fenómeno de la inteligencia artificial como dispositivo cultural y epistemológico que reconfigura las formas de producción y validación del conocimiento histórico. En este sentido, se integran aportes provenientes de la didáctica disciplinar, las teorías del pensamiento histórico y la conciencia histórica, así como de los estudios críticos de la tecnología, con el fin de construir una lectura comprensiva y situada del problema abordado.

Asimismo, esta revisión se concibe como un ejercicio de síntesis interpretativa más que de generalización empírica, orientado a identificar continuidades, rupturas y desafíos en la intersección entre historia, educación y tecnología. El análisis se articula con debates recientes sobre memoria digital, presentismo y alfabetización algorítmica, permitiendo situar la problemática en un marco más amplio de transformación cultural y educativa. De este modo, la metodología adoptada busca aportar al campo a través de una reflexión teórica rigurosa, orientada a abrir nuevas líneas de investigación y discusión en torno al papel de la inteligencia artificial en la enseñanza de la historia y en la formación de ciudadanos críticos en contextos digitales complejos.

La mediación algorítmica del conocimiento histórico

Para Álvarez (2023) y Pantoja (2024), la inteligencia artificial ha introducido una nueva forma de mediación en la construcción del conocimiento, caracterizada por la opacidad de sus procesos y la aparente neutralidad de sus resultados. Lejos de constituir herramientas neutrales, los algoritmos operan sobre grandes volúmenes de datos que incorporan sesgos culturales, políticos y epistemológicos, reproduciendo y amplificando determinadas visiones del pasado (O'Neil, 2016). En esta línea, la mediación algorítmica condiciona las formas en que la información disponible es presentada, jerarquizada y legitimada, configurando lo que Williamson (2017) denomina nuevas formas de autoridad epistemológica digital.

En el ámbito educativo, este fenómeno implica que los estudiantes acceden a narrativas históricas preconfiguradas que no necesariamente responden a criterios historiográficos rigurosos, sino a patrones de probabilidad lingüística derivados del entrenamiento de los modelos. Estas narrativas tienden a presentarse como coherentes y completas, ocultando su carácter construido y la ausencia de un proceso explícito de crítica de fuentes o contextualización histórica. Como advierte Wineburg (2001), el pensamiento histórico requiere precisamente lo contrario: la problematización de las fuentes, la evaluación de evidencias y la construcción de interpretaciones fundamentadas. En la misma línea, Seixas y Morton (2013) subrayan que comprender históricamente implica reconocer la naturaleza interpretativa del pasado y la existencia de múltiples perspectivas sobre un mismo hecho.

Sin embargo, la inteligencia artificial tiende a producir relatos cerrados que reducen la incertidumbre y la complejidad inherentes al conocimiento histórico. Esta simplificación puede favorecer lo que Álvarez y Carrasco (2026) denominan formas superficiales de pensamiento

histórico, donde los estudiantes privilegian la coherencia narrativa por sobre el análisis crítico. Asimismo, como plantea Rösen (2005), la construcción de sentido histórico implica un proceso reflexivo que articula experiencia, interpretación y orientación temporal; proceso que difícilmente puede ser sustituido por respuestas automatizadas.

En este contexto, la mediación algorítmica puede generar una ilusión de comprensión histórica, en la que los estudiantes confunden fluidez discursiva con rigor interpretativo. Este fenómeno se ve reforzado por la lógica de inmediatez propia de los entornos digitales, que tiende a privilegiar respuestas rápidas por sobre procesos reflexivos más complejos (Carr, 2010). En consecuencia, se debilitan habilidades fundamentales como el cuestionamiento de la información, el contraste de fuentes y la contextualización, pilares del desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica.

Desde una perspectiva crítica, este escenario plantea la necesidad de incorporar una alfabetización algorítmica en la enseñanza de la historia, que permita a los estudiantes comprender los límites, sesgos y condiciones de producción de los contenidos generados por inteligencia artificial. En esta línea, a través de una mediación pedagógica consciente e intencionada, será posible evitar que la tecnología sustituya los procesos interpretativos y, en su lugar, contribuir al desarrollo de competencias históricas más reflexivas y fundamentadas.

Memoria digital y desplazamiento de la autoridad histórica

La proliferación de contenidos generados por inteligencia artificial contribuye a la configuración de una “memoria digital” caracterizada por su inmediatez, fragmentación y permanente actualización (Álvarez, 2023; Carrasco, 2023). A diferencia de la memoria histórica tradicional, que se construye a través de procesos deliberativos, institucionales y comunitarios, esta memoria emerge de sistemas automatizados que priorizan la accesibilidad y la eficiencia por sobre la reflexividad y la problematización del pasado (Hoskins, 2018). En este entorno, el pasado se convierte en un flujo dinámico de información disponible bajo demanda, lo que transforma no solo las formas de recordar, sino también los modos de comprender históricamente.

Este fenómeno se inscribe en un régimen de historicidad marcado por el presentismo, donde el pasado es constantemente reinterpretado desde las necesidades y lógicas del presente inmediato. La memoria digital, en este sentido, tiende a descontextualizar los procesos históricos, fragmentando los acontecimientos y debilitando su articulación temporal. Como

advierte Traverso (2026), la memoria y la historia no son equivalentes: mientras la primera es afectiva y mutable, la segunda implica un esfuerzo crítico de reconstrucción. Sin embargo, en los entornos digitales marcados por la inteligencia artificial, estas fronteras se difuminan, generando representaciones del pasado que combinan elementos de ambas sin distinguir claramente sus estatutos epistemológicos.

En este contexto, se produce un desplazamiento significativo de la autoridad epistemológica. El historiador y el docente pierden centralidad como mediadores del pasado, mientras que los sistemas algorítmicos adquieren un rol protagónico en la producción y circulación del conocimiento histórico. Como plantea Carr (1961), la historia es siempre una construcción interpretativa situada, en la que el historiador selecciona, organiza y dota de sentido los hechos. No obstante, la inteligencia artificial tiende a invisibilizar estos procesos, presentando el conocimiento como un producto acabado, aparentemente objetivo y desprovisto de las tensiones propias de la interpretación histórica (Williamson, 2017; Zuboff, 2019; Álvarez, 2023).

Este desplazamiento es profundamente político y cultural. Como señalan Couldry y Mejias (2019), las infraestructuras digitales actuales están atravesadas por lógicas de poder que inciden en qué información circula, cómo se jerarquiza y qué narrativas se legitiman. En efecto, la memoria digital no es neutral, sino que puede reproducir y amplificar discursos hegemónicos, invisibilizando perspectivas subalternas o críticas.

Las implicancias para la formación ciudadana son particularmente relevantes. La pérdida de centralidad de la mediación crítica favorece la naturalización de narrativas históricas simplificadas, dificultando el desarrollo de una comprensión compleja del pasado. En contextos como el chileno, donde la historia reciente —marcada por procesos como la dictadura, la transición democrática o el estallido social— continúa siendo objeto de disputa, la mediación algorítmica puede contribuir a consolidar versiones parciales o descontextualizadas de estos procesos.

Frente a este escenario, se vuelve imprescindible reforzar el papel de la enseñanza de la historia como espacio de mediación crítica, capaz de problematizar las formas en que el pasado es construido y representado en entornos digitales. Esta premisa implica recuperar la centralidad del análisis histórico y formar a los estudiantes en una comprensión crítica de la memoria

digital, sus lógicas de funcionamiento y sus implicancias para la construcción del conocimiento histórico y la ciudadanía.

Conciencia histórica y pensamiento histórico en la era de la inteligencia artificial

La conciencia histórica, entendida como la capacidad de articular pasado, presente y futuro para orientar la acción humana (Rüsen, 2005), se ve particularmente tensionada en contextos mediados por inteligencia artificial. Si bien estas tecnologías amplían el acceso a información histórica, también pueden debilitar los procesos reflexivos necesarios para la construcción de sentido histórico, especialmente cuando el conocimiento se presenta como inmediato, cerrado y desprovisto de problematización (Hoskins, 2018; Álvarez y Carrasco, 2026). En este escenario, el riesgo no radica únicamente en la disponibilidad de información, sino en la forma en que esta es consumida, privilegiando la rapidez y la coherencia narrativa por sobre la interpretación crítica y contextualizada del pasado.

En estrecha relación con lo anterior, el desarrollo del pensamiento histórico implica la movilización de competencias complejas como la evaluación crítica de fuentes, la identificación de continuidades y cambios, el análisis de múltiples perspectivas y la comprensión de la dimensión ética del pasado (Seixas y Morton, 2013). Estas competencias requieren un involucramiento activo del sujeto que aprende, quien debe interpretar, cuestionar y argumentar a partir de evidencias. No obstante, cuando estos procesos son delegados en sistemas automatizados, se reduce la necesidad de dicho involucramiento cognitivo, favoreciendo formas de aprendizaje más pasivas. Como advierte Wineburg (2001), pensar históricamente implica ir contra las intuiciones inmediatas, un ejercicio que difícilmente se desarrolla si las respuestas ya vienen estructuradas por algoritmos. En efecto, la mediación algorítmica tensiona la conciencia histórica y compromete las condiciones de posibilidad para el desarrollo de un pensamiento histórico riguroso y reflexivo.

En esta línea, la inteligencia artificial puede contribuir a la configuración de una conciencia histórica superficial, centrada en la inmediatez y en la utilidad pragmática del conocimiento, en detrimento de una comprensión profunda y crítica (Álvarez, 2023). Este fenómeno se vincula con el predominio del presentismo en las culturas digitales, donde el pasado es reinterpretado constantemente desde las lógicas del presente, sin una adecuada contextualización temporal. Asimismo, como plantea Carr (2010), los entornos digitales tienden a fragmentar la atención y a privilegiar el acceso rápido a la información, lo que dificulta el desarrollo de procesos

cognitivos más complejos, como la reflexión histórica. En este sentido, se ven igualmente afectadas las bases del pensamiento histórico, pues se debilitan habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes y la construcción de interpretaciones fundamentadas, elementos esenciales para una comprensión histórica rigurosa.

A su vez, esta transformación incide directamente en la dimensión ética de la conciencia histórica y en su estrecha relación con el pensamiento histórico. Para Rüsen (2005), la conciencia histórica no solo implica comprender el pasado, sino también posicionarse frente a él y proyectar acciones hacia el futuro. Sin embargo, cuando el conocimiento histórico se reduce a respuestas automatizadas, se debilita la capacidad de los estudiantes para desarrollar juicios críticos y asumir una postura reflexiva frente a problemas históricos recientes. En esta línea, Zuboff (2019) advierte que las tecnologías digitales pueden modelar comportamientos y decisiones, lo que refuerza la necesidad de una formación crítica frente a su uso. En consecuencia, se ve comprometida la dimensión ética del pensamiento histórico, particularmente en lo que respecta a la evaluación de perspectivas, la problematización del pasado y la toma de posición informada.

Frente a este escenario, la didáctica de la historia enfrenta el desafío de integrar la inteligencia artificial desde una perspectiva crítica y reflexiva, promoviendo su uso como herramienta de apoyo y no como sustituto del pensamiento histórico. Este principio implica avanzar hacia una alfabetización algorítmica que permita a los estudiantes comprender los límites, sesgos y condiciones de producción de estas tecnologías (Williamson, 2017), así como fortalecer prácticas pedagógicas centradas en la interpretación, el análisis de fuentes y la construcción argumentativa. De este modo, se favorece una articulación sólida entre pensamiento histórico y conciencia histórica, en la medida en que el primero aporta las herramientas cognitivas para analizar el pasado y la segunda orienta su sentido en relación con el presente y el futuro. De este modo, solo será posible resguardar el desarrollo de una conciencia histórica compleja, capaz de articular críticamente el pasado con los desafíos del presente y las proyecciones del futuro.

Conclusión

La incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo constituye una transformación estructural en las formas de producir, transmitir y legitimar el conocimiento

histórico. La mediación algorítmica, la configuración de una memoria digital y el desplazamiento de la autoridad historiográfica configuran un escenario complejo que interpela directamente a la didáctica de la historia, ya que tensiona sus fundamentos epistemológicos y pedagógicos. En este nuevo ecosistema, el conocimiento histórico tiende a presentarse como inmediato, accesible y aparentemente objetivo, invisibilizando su carácter interpretativo y situado.

En este contexto, el principal riesgo no radica en la presencia de la inteligencia artificial en sí misma, sino en su utilización acrítica, que puede debilitar el desarrollo del pensamiento histórico y favorecer formas superficiales de conciencia histórica. La sustitución de procesos interpretativos por respuestas automatizadas y la tendencia a lecturas descontextualizadas del pasado limitan el potencial formativo de la historia como herramienta para la comprensión crítica de la realidad.

No obstante, este escenario también abre posibilidades para resignificar la enseñanza de la historia. La inteligencia artificial, integrada desde una perspectiva crítica, puede constituirse en una herramienta que favorezca el acceso a múltiples perspectivas, la generación de preguntas históricas y el análisis comparativo de narrativas, siempre que su uso esté mediado pedagógicamente. En este escenario, resulta clave promover una alfabetización algorítmica que permita a estudiantes y docentes comprender los sesgos, límites y condiciones de producción de estas tecnologías, evitando su naturalización como fuentes neutrales de conocimiento.

En efecto, el desafío para la formación docente y la investigación en didáctica de la historia consiste en diseñar estrategias que articulen tecnología y competencias históricas, resguardando el carácter crítico, interpretativo y ético del conocimiento didáctico y disciplinar. En un contexto de creciente complejidad digital, la tarea no es prescindir de la inteligencia artificial, sino asegurar que su integración contribuya a profundizar —y no a sustituir— la capacidad de pensar históricamente.

A partir de los hallazgos y reflexiones desarrolladas, se proyecta la necesidad de avanzar hacia investigaciones empíricas que analicen de manera sistemática cómo el uso de inteligencia artificial incide en el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica en futuros profesores de la especialidad. Resulta especialmente relevante diseñar estudios que evalúen comparativamente el impacto de entornos de aprendizaje mediados por inteligencia artificial frente a metodologías tradicionales, considerando variables como la capacidad de análisis de

fuentes, la argumentación histórica y la construcción de narrativas. Asimismo, se abre una línea de investigación orientada al diseño y validación de modelos didácticos que integren la inteligencia artificial desde una perspectiva crítica, incorporando principios de alfabetización algorítmica y ética digital. En paralelo, se sugiere profundizar en el análisis de los sesgos presentes en los sistemas de inteligencia artificial aplicados a contenidos históricos, particularmente en relación con la representación de grupos subalternos, memorias en disputa y procesos históricos recientes. Finalmente, estas proyecciones invitan a fortalecer el diálogo interdisciplinario entre didáctica de la historia, estudios de la tecnología y ciencias de la educación, con el fin de construir marcos teóricos y metodológicos que permitan comprender y orientar el lugar de la inteligencia artificial en la formación de ciudadanos críticos en contextos de alta complejidad digital.

Bibliografía

- Álvarez, H. (2023). La inteligencia artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: Retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318-325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Álvarez, H., y Carrasco, A. (2026). Narrar el conflicto reciente: Articulaciones entre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación inicial del profesorado. *Veredas do Direito*, 23, e234649. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4649>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Carr, E. (1961). *What is history?*. Penguin Books.
- Carr, N. (2010). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. W. W. Norton & Company.
- Carrasco, A. (2023). Reinventando la enseñanza de la Historia Moderna en Secundaria: La utilización de ChatGPT para potenciar el aprendizaje y la innovación docente. *Studia historica* 45(1), 101-145. <https://doi.org/10.14201/shhmo2023451101146>
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.

- Chartier, R. (2007). *Inscribir y borrar: Cultura escrita y literatura (siglos XI–XVIII)*. Katz.
- Couldry, N., & Mejias, U. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Hoskins, A. (2018). *Digital memory studies: Media pasts in transition*. Routledge.
- O’Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.
- Pantoja, N. (2024). Hacia una inclusión de la inteligencia artificial en la enseñanza de la Historia: Un acercamiento a la ingeniería de prompts para el trabajo docente. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (25), 83-99.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Traverso, E. (2026). *Melancolía de izquierda: Marxismo, historia y memoria*. Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism. The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

CAPÍTULO II

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias blandas en estudiantes de educación superior

Teaching Strategies for Developing Soft Skills in Higher Education Students

Richard Callan Bacilio

Universidad de Huánuco,

richard.callan@udh.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-7959-403X>

Huánuco, Perú

Maribel Micaela Tonder Giraldo

Universidad Privada del Norte

Maribel.tonder@upn.pe

<https://orcid.org/0009-0001-1058-7875>

Lima, Perú

Yesbet Doris Charre Espinoza

Universidad Nacional Hermilio Valdizan

2023120027@unheval.pe

<https://orcid.org/0009-0006-8972-927X>

Huánuco, Perú

Endira Rosario García Gutiérrez

Universidad César Vallejo,

egarciagu@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9586-1492>

Lima, Perú

Resumen

Este estudio se adentra profundamente en los métodos de enseñanza que ayudan a los estudiantes de educación superior a adquirir habilidades suaves, que son muy importantes para su formación general y prepararse para el mercado laboral. Se empleó encuestas a los estudiantes y se diálogo con profesores para obtener información respectiva. Los resultados obtenidos indican que las habilidades como el trabajo en equipo y la comunicación están bastante bien desarrolladas, pero el liderazgo definitivamente necesita algo de trabajo métodos de enseñanza activos como el trabajo en grupo y proyectos prácticos realmente ayudan a construir estas habilidades, por lo que, a menudo se hacen sin un plan de enseñanza claro. La triangulación de resultados respalda la idea de que debemos tejer sistemáticamente habilidades suaves en el currículo universitario es evidente que su crecimiento depende más que sólo usar estrategias activas; también depende de lo bien que planean, realizar y evaluar con reflexión su trayectoria formativa, ofreciendo una perspectiva vital y práctica para mejorar los métodos de formación en la educación superior.

Palabras clave: competencias blandas, estrategias didácticas, educación superior, aprendizaje activo, formación integral.

Abstract

This study takes an in-depth look at teaching methods that help higher education students acquire soft skills, which are crucial for their overall development and preparation for the job market. Student surveys and interviews with faculty members were used to gather relevant information. The results indicate that skills such as teamwork and communication are fairly well developed, but leadership definitely needs some work. Active teaching methods such as group work and practical projects truly help build these skills; however, they are often implemented without a clear teaching plan. The triangulation of results supports the idea that we must systematically weave soft skills into the university curriculum. It is evident that their development depends on more than just using active strategies; it also depends on how well the educational process is planned, implemented, and reflectively evaluated, offering a vital and practical perspective for improving training methods in higher education.

Keywords: soft skills, teaching strategies, higher education, active learning, comprehensive education.

Introducción

En el contexto contemporáneo de la educación superior, caracterizado por la globalización, la transformación digital y la creciente complejidad de los entornos laborales, las instituciones educativas enfrentan el desafío de formar profesionales no solo competentes en el ámbito técnico, sino también, capaces de desenvolverse eficazmente en escenarios sociales, colaborativos y cambiantes. En este sentido, las competencias blandas (también denominadas habilidades socioemocionales) han adquirido una relevancia significativa en los procesos formativos, al constituirse como elementos clave para el desarrollo integral del estudiante universitario. Estas competencias incluyen habilidades como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo, la adaptabilidad y la inteligencia emocional, las cuales complementan los conocimientos disciplinares y potencian el desempeño académico y profesional (Heckman & Kautz, 2012); (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2021).

Diversos estudios recientes coinciden en señalar que existe una creciente brecha entre las competencias que los estudiantes desarrollan durante su formación universitaria y las exigencias del mercado laboral actual. En particular, se ha evidenciado que, aunque los estudiantes valoran las habilidades blandas, estas no siempre son abordadas de manera sistemática dentro de los planes de estudio en la educación superior, lo que limita su desarrollo efectivo y su aplicación en contextos reales (Succi & Canovi, 2020). Esta problemática se agrava en un entorno laboral altamente competitivo, donde los empleadores priorizan perfiles profesionales que integren tanto conocimientos técnicos como habilidades interpersonales, capacidad de resolución de problemas y adaptabilidad frente a los cambios (World Economic Forum, 2020). Por tanto, la formación universitaria contemporánea debe orientarse hacia un enfoque integral que articule el saber, el saber hacer y el saber ser.

Desde una perspectiva académica, el estudio de las estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias blandas se justifica en la necesidad de transformar los modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión de contenidos, hacia enfoques pedagógicos activos, participativos y experienciales. Investigaciones recientes destacan que metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo y las simulaciones de juegos permiten fomentar de manera efectiva estas competencias, al situar al estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje (Prince, 2004); (Freeman et al., 2014). En este sentido, el rol del docente se redefine como facilitador y mediador, encargado

de diseñar experiencias educativas que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos reales o simulados.

Desde el punto de vista social, la importancia de las competencias blandas trasciende el ámbito educativo, ya que estas habilidades contribuyen a la formación de ciudadanos críticos, responsables y capaces de interactuar de manera ética y efectiva en la sociedad. En un mundo cada vez más interconectado y diverso, el desarrollo de estas competencias resulta fundamental para la construcción de entornos laborales colaborativos, la promoción del desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida de las personas (UNESCO, 2021). De esta manera, la educación superior no solo cumple una función formativa, sino también transformadora, al incidir en el desarrollo social y económico de los contextos en los que se inserta.

En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo general analizar las estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de competencias blandas en estudiantes de educación superior, considerando su impacto en la formación integral y en la empleabilidad de los futuros profesionales. Como objetivos específicos, se plantea, en primer lugar, identificar las principales competencias blandas requeridas en el contexto educativo y laboral contemporáneo; en segundo lugar, examinar las estrategias didácticas más efectivas para su desarrollo dentro del aula universitaria; y, finalmente, reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan las instituciones de educación superior para integrar estas competencias en sus modelos pedagógicos.

El contexto en el que se inscribe esta reflexión corresponde a la educación superior latinoamericana, particularmente en escenarios donde aún predominan enfoques tradicionales de enseñanza y donde la incorporación de competencias blandas en los currículos es incipiente o fragmentada. En países como Perú, esta situación se vuelve especialmente relevante debido a la necesidad de fortalecer la calidad educativa y la pertinencia de la formación profesional frente a las demandas del entorno productivo y social. En consecuencia, el análisis de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias blandas se presenta como una línea de investigación y acción fundamental para contribuir a la mejora de los procesos educativos y a la formación de profesionales más competentes, humanos y comprometidos con su realidad.

Estado del arte

Evolución conceptual de las competencias blandas en la educación superior

Las habilidades suaves o competencias blandas, han recorrido un largo camino en las últimas décadas. Solían ser vistas como una forma de tener algo agradable junto a un título universitario, pero ahora están en el centro de lo que hacen un profesional bien formado. Al principio, estas habilidades fueron vistas a través de una lente psicológica y centrada en el trabajo, mostrando cómo afectan a las acciones de una persona y resultados de trabajo (Heckman & Kautz, 2012).

Pero cuando se mira la educación superior hoy en día, se trata de tomar una visión más amplia, considerando no sólo el tema del cerebro, sino también los sentimientos y cómo conectan con otros grupos globales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE dicen que realmente se necesita enfocar en enseñar a los niños cómo manejar las emociones y llevarse bien con otros. Establecen que estas habilidades son muy importantes para que la gente sea feliz y para que las comunidades se mantengan unidas (OCDE, 2021). La UNESCO recomienda que la educación en el siglo XXI prepare a las personas para afrontar situaciones complejas, lo que significa que necesitan mejorar las habilidades como comprender a los demás, trabajar bien con los demás y pensar críticamente (UNESCO, 2021).

En este sentido, hay evidencia de una transición de los modelos educativos tradicionales a enfoques enfocados en el desarrollo integral de los estudiantes. Desde una perspectiva crítica, se puede decir que, si bien existe un consenso teórico sobre la importancia de estas competencias, la ambigüedad conceptual persiste en su definición y clasificación, dificultando su puesta en práctica en contextos educativos específicos. Esta idea de un vacío conceptual abre la puerta a explorar modelos más inclusivos que inciden en la teoría y los métodos de enseñanza.

Importancia de las competencias blandas en la empleabilidad y el desempeño profesional

Estudios recientes muestran que las habilidades blandas realmente importan cuando se trata de conseguir un trabajo después de la universidad en un mercado laboral donde robots y computadoras están tomando el control, y las cosas son bastante impredecibles. Tener habilidades técnicas no es suficiente si no puedes manejar a la gente bien y adaptarte a los cambios (Foro Económico Mundial, 2020). En esta situación, las habilidades como hablar

claramente, trabajar bien con otros y abordar problemas difíciles son realmente importantes para los jefes

Estudios empíricos han demostrado que existe una relación significativa entre el desarrollo de habilidades blandas y el éxito profesional. Por ejemplo, Succi y Canovi (2020) muestran que los empleadores priorizan estas habilidades incluso por encima de ciertos conocimientos técnicos, especialmente en entornos de trabajo dinámicos.

De igual manera, investigaciones recientes en América Latina destacan que las habilidades blandas tienen un impacto positivo en la colocación laboral y en la capacidad de los profesionales para adaptarse a diferentes contextos organizativos (Pacheco et al., 2026). Sin embargo, del análisis del autor se identifica un problema relevante: La enseñanza superior, que se imparte en el marco de la enseñanza secundaria, es un proceso que no puede ser utilizado por los alumnos, sino que debe ser utilizado por los profesores.

Estrategias didácticas para el desarrollo de competencias blandas

En los libros de hoy, un gran enfoque es en cómo los métodos de enseñanza ayudan a construir las habilidades interpersonales de la gente. La investigación indica que los enfoques prácticos realmente ayudan a los estudiantes a desarrollar estas habilidades al animarlos a involucrarse, pensar en lo que están aprendiendo, algunas de las estrategias clave incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje centrado en el trabajo en equipo y el aprendizaje para resolver problemas.

Prince (2004) menciona que cuando aprendes activamente, no se trata sólo de obtener mejores calificaciones, sino también te ayuda a mejorar en hablar, liderar, y trabajando con otros. Otras investigaciones también revelan que los escenarios simulados y el aprendizaje práctico ayudan a los estudiantes a poner en acción sus conocimientos en situaciones de la vida real, aumentando sus habilidades sociales y emocionales (Villalobos Atupaña, 2022).

Por lo tanto, cuando realmente se adentra en ello, se ve que muchas de estas tácticas se lanzan juntas sin un plan sólido de enseñanza. Los autores creen que el verdadero desafío no es sólo utilizar métodos activos, sino también, asegurarse de que encajan bien en un modelo de enseñanza que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades.

Contexto latinoamericano y peruano: avances y desafíos

En América Latina, el desarrollo de competencias blandas en la educación superior ha sido objeto de un creciente interés en los últimos años. No obstante, la investigación indica que su inclusión en cursos universitarios sigue siendo algo restringida y, a menudo, sólo rasca la superficie. Estudios recientes muestran que, aunque todos están de acuerdo en que es crucial, poner en práctica no es muy organizado y no tienen formas sólidas de comprobar si está funcionando (Zambrano-Choez y equipo, 2024)

En Perú, cosas como los estrictos planes de estudios, no son suficientes en la formación para los maestros, la investigación como Zhanay y Abad (2025) señala que el perfeccionamiento de las habilidades suaves está influenciado por cosas como la vibración del lugar de trabajo y lo que los profesores tratan en el trabajo.

Los autores sugieren que la situación única de Perú podría ser la oportunidad perfecta para desplegar formas creativas y frescas de enseñanza que se centren realmente en habilidades blandas. Para ello, es necesario avanzar hacia una transformación estructural que incluya la formación docente, flexibilidad curricular y la incorporación de metodologías activas centradas en los estudiantes.

Por lo tanto, a partir del análisis del estado de arte, es evidente que, si bien existe una amplia producción científica sobre competencias blandas, persisten brechas significativas en la articulación entre teoría, práctica pedagógica y contexto. En particular, se ha señalado algunos métodos de enseñanza que funcionan bien en el aula universitaria.

Este capítulo se suma a la investigación ofreciendo una visión amplia que mira las habilidades blandas no sólo teóricamente, sino que también las conecta directamente con métodos de enseñanza que ayudan a crecerlas. A diferencia de investigaciones anteriores, este trabajo busca trascender el enfoque descriptivo para ofrecer una propuesta aplicada, contextualizada en la realidad de la educación superior latinoamericana y peruana.

El enfoque de competencias blandas tiene como objetivo construir un modelo educativo más relevante, innovador y centrado en su desarrollo general, haciendo que las habilidades blandas sean una parte esencial de la educación universitaria.

Metodología

Esta investigación combina métodos cualitativos y cuantitativos para obtener una imagen completa de cómo las habilidades blandas evolucionan en los estudiantes universitarios y cómo diferentes técnicas de enseñanza afectan este crecimiento. Este método permite no sólo mirar cómo la gente ve las cosas, sino que generan ese sentimiento, pero también comprueba patrones y conexiones entre diferentes factores, lo que hace que los hallazgos sean más fiables y coherentes

Desde este ángulo, la investigación se centra más en describir y explicar las cosas. En la primera parte, se trata de averiguar cuáles son las principales habilidades blandas en los estudiantes y cómo enseñan los profesores. Se analiza cómo estos métodos de enseñanza afectan los niveles de habilidad del estudiante. El estudio también adopta un diseño transversal no experimental, ya que la recolección de datos se realiza en un solo momento, sin manipulación directa de variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El estudio está compuesto por estudiantes y profesores de instituciones de educación superior, especialmente teniendo en cuenta las carreras relacionadas con los ámbitos administrativo, educativo y tecnológico, donde el desarrollo de habilidades blandas es esencial. La muestra de habilidades blandas fue elegida usando muestreo no probabilístico, porque es más fácil conseguir participantes y la situación del estudio lo hace conveniente. Se observó entre 80 a 120 estudiantes y 10 a 15 profesores, dando una buena instantánea de lo que se está estudiando.

Para reunir información, se mezcla métodos de crinking y narración de historias en la parte cuantitativa, se está usando una encuesta estructurada con una escala Likert para medir cuánto las habilidades suaves de la gente como hablar, trabajar en un equipo, liderar. Esta herramienta se basa en investigaciones anteriores sobre la medición de las capacidades sociales y emocionales en los entornos escolares (OCDE, 2021). Se utiliza chats semiestructurados con profesores para indagar en los métodos de enseñanza que usan y cómo ven estas habilidades creciendo en sus estudiantes. Además, también se está revisando los materiales escolares y planes para detectar habilidades blandas en el currículo, si están claramente establecidos o este enfoque de la información de verificación cruzada forma varias fuentes realmente ayuda a respaldar los resultados del estudio.

Cuando se trata de los instrumentos, las habilidades blandas en las encuestas obtienen su sello de aprobación de expertos que comprueban si las preguntas tienen sentido, son claras, y se mantienen consistentes. Una prueba preliminar se hace también comprobar si la herramienta es

confiable, utilizando el alfa de Cronbach, que debería ser más de 0.70 para confirmar que es consistente en el interior (Taber, 2018).

Las entrevistas siguen un formato establecido basado en categorías que ya se ha decidido, emparejando lo que se está tratando de averiguar. El proceso de recolección de datos se desarrolla por etapas, comenzando con revisar las herramientas y el equipo con las instituciones involucradas. Después de eso, se aplicó las encuestas con estudiantes en persona o en línea, luego se charla con algunos profesores que fueron elegidos al final. Cuando se trata de cifras que se hacen más exactas, se usa estadísticas básicas como la frecuencia con que suceden las cosas, el porcentaje que representan, los valores promedios y cuánto varían, para detectar tendencias en cómo la gente mejora en sus habilidades blandas.

Estudios correlacionales, como usar el coeficiente de Pearson, puede ayudar a ver cómo los métodos de enseñanza se relacionan con el crecimiento de habilidades de los estudiantes. En la parte cualitativa, se utiliza análisis de contenido temático para detectar nuevas categorías sobre métodos de enseñanza y cómo afectan a los estudiantes (Braun & Clarke, 2006).

El enfoque de los autores realmente brilla mostrando cómo este diseño no se trata sólo de pintar una imagen de la escena educativa actual, sino también de esbozar formas de mejorar las cosas, todo respaldado por pruebas sólidas. Combinar diferentes enfoques y estrategias da una mejor comprensión de lo que se está mirando, haciendo más fácil para llegar a resultados sólidos que realmente importan cuando se trata de tomar decisiones en la educación. Así que, el enfoque que se toma no sólo alcanza todos los objetivos de nuestra investigación, sino que también establece el escenario para nuevas ideas de enseñanza que ayudan a los estudiantes realmente obtener el truco de habilidades blandas en la universidad.

Resultados

Caracterización de la muestra

La muestra incluyó 102 estudiantes de educación superior y 12 profesores de diversos campos, principalmente en administración, tecnología y educación. Entre los estudiantes, 58,8% eran mujeres y 41,2% hombres, todos entre 18 y 28 años de edad. Una buena parte de las personas encuestadas (72,5%) estaban en su segundo a quinto semestres de escuela.

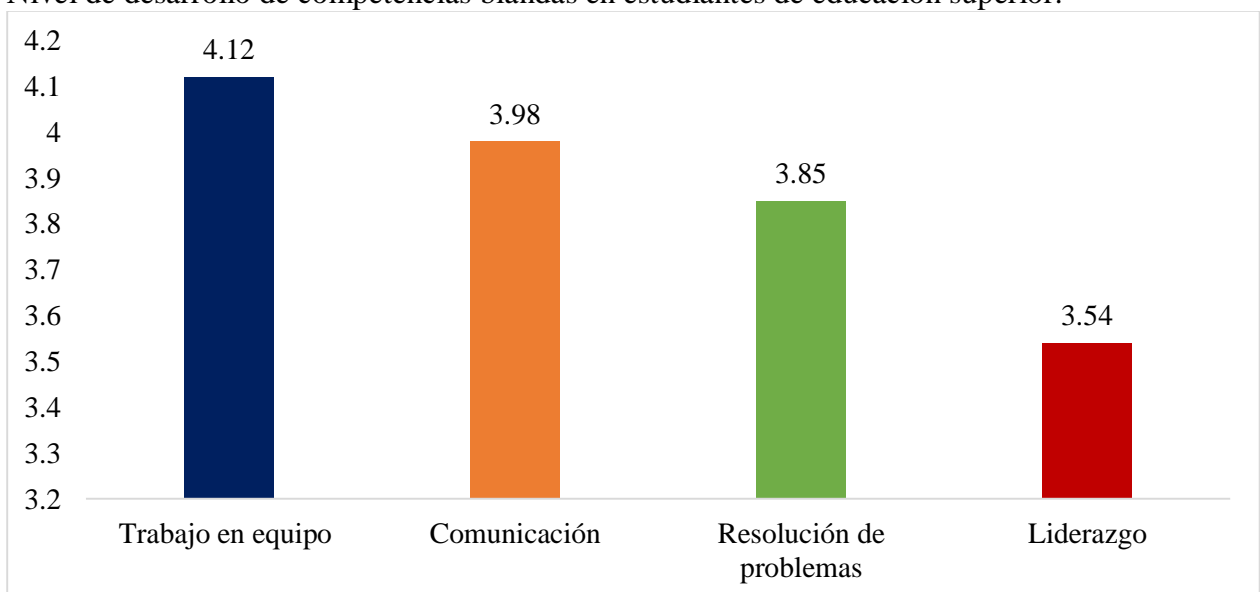
En cuanto a los profesores, un 66,7% tienen experiencia por encima de cinco años en la educación superior, dando a entender, en cómo se desarrollan las estrategias de enseñanza en las escenas reales de clase en la educación superior.

Nivel de desarrollo de competencias blandas en estudiantes

Los datos de la encuesta una vez aprobado la escala de Likert, dieron una idea clara de cómo las personas se comunican, trabajan en equipo, dirigen y resuelven problemas.

Figura 1.

Nivel de desarrollo de competencias blandas en estudiantes de educación superior.



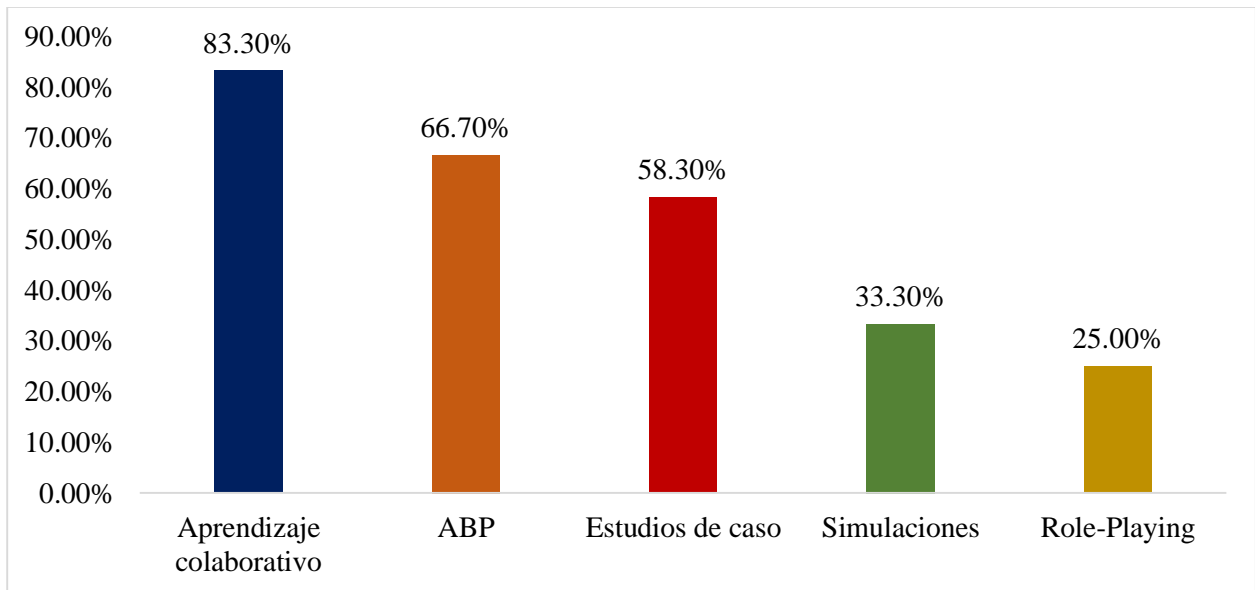
Los resultados indican que el trabajo en equipo supera la lista de desarrollo percibido, promediando en 4,12 con una desviación estándar de 0,68, seguido estrechamente por comunicación efectiva, que promedios en 3,98 con una desviación estándar de 0,72 La solución de problemas llegó a un promedio de 3,85, con un poco de una propagación ($SD = 0,75$), y el liderazgo se estaba quedando atrás en un promedio de 3,54, con un rango ligeramente más amplio ($SD = 0,81$)

Estos hallazgos indican que los estudiantes generalmente desarrollan bien sus habilidades sociales, pero no están alcanzando el punto ideal a la hora de tomar decisiones y grupos líderes. Esto coincide con estudios previos que apuntan a la necesidad de fortalecer el liderazgo en contextos educativos (Succi & Canovi, 2020).

Estrategias didácticas empleadas por los docentes

Figura 2.

Frecuencia de uso de estrategias didácticas por parte de los docentes.



Los profesores parecen favorecer el aprendizaje colaborativo más, con un 83% de uso. El aprendizaje basado en proyectos llega en segundo lugar a 66,7%, y los estudios de casos son terceros a 58,3%. Simulación y juego de roles se mostró en cierto grado, con simulaciones que componen alrededor de un tercio y un papel en torno a una cuarta parte de la demostración.

Alrededor del 75% de los profesores dicen que usan métodos de enseñanza activos, y el 25% los utilizan a veces. Pero, parece que muchas de estas tácticas no están realmente centradas en enseñar habilidades blandas, sólo están ahí para ir junto con las cosas académicas.

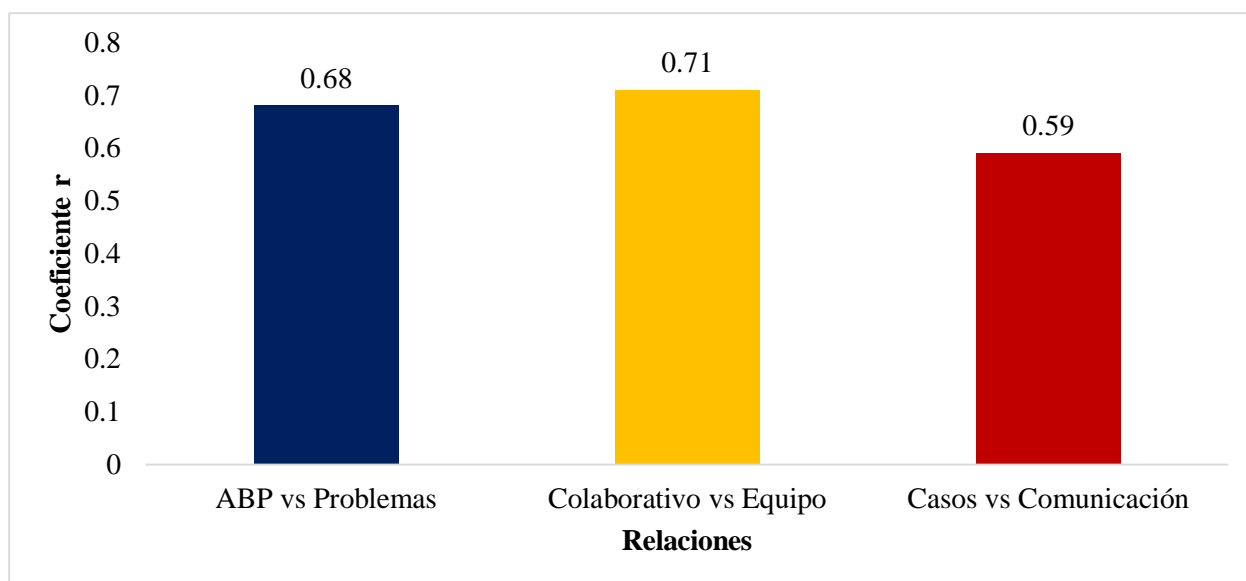
Este hallazgo revela una brecha entre la intención pedagógica y la implementación práctica, lo que limita el impacto real de estas metodologías en el desarrollo integral del estudiante.

Relación entre estrategias didácticas y desarrollo de competencias blandas

Para averiguar cómo los métodos de enseñanza afectan a las habilidades blandas, se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson. Los hallazgos indican un vínculo decente positivo ($r = 0,62$; $p < 0,01$) entre emplear estrategias de aprendizaje activo y el crecimiento de las habilidades blandas en los estudiantes.

Figura 3.

Relación entre estrategias didácticas y competencias blandas.



Concretamente, el aprendizaje basado en proyectos mostró una correlación significativa con la resolución de problemas ($r = 0,68$), mientras que el aprendizaje colaborativo estuvo fuertemente relacionado con el trabajo en equipo ($r = 0,71$). Técnicas de discusión grupales y estudios de casos mostraron un vínculo moderado con la buena comunicación ($r = 0.59$).

Estos hallazgos muestran que el uso de métodos de enseñanza activos realmente aumenta las habilidades blandas, demostrando que el método de enseñanza que hablamos en el estudio funciona bien.

Resultados del análisis cualitativo (entrevistas a docentes)

El análisis de la entrevista señaló tres áreas clave: cuánto valoran las personas las habilidades blandas, las tácticas que utilizan y los desafíos que enfrentan para ponerlas en práctica. La mayoría de los profesores piensan que las habilidades blandas son muy importantes para la formación profesional, especialmente cuando se trata de hablar bien y trabajar bien con otros. Pero, un grupo de maestros mencionó que no están capacitados específicamente para desarrollar estas habilidades intencionalmente.

Los profesores hablaron sobre el uso del trabajo en equipo, el show-and-tell y los proyectos en los que todos pueden unirse como principales maneras de ayudar a los estudiantes a mejorar su trabajo juntos. Asimismo, los maestros señalaron que los tiempos difíciles, los estrictos planes de estudio y el exceso de estudiantes en cada clase hacen difícil implementar nuevos métodos de enseñanza.

Integración de resultados (triangulación)

Tabla 1.

Triangulación de resultados sobre competencias blandas y estrategias didácticas

Categoría	Resultados cuantitativos	Resultados cualitativos	Análisis integrador
Comunicación efectiva	Media: 3,98 (DE = 0,72). Nivel moderado-alto.	Docentes destacan su importancia, pero mencionan falta de estrategias específicas para desarrollarla.	Existe coherencia entre percepción y resultados; sin embargo, la ausencia de estrategias estructuradas limita su desarrollo óptimo.
Trabajo en equipo	Media: 4,12 (DE = 0,68). Nivel alto.	Docentes indican uso frecuente de actividades grupales.	Alta correspondencia entre práctica docente y resultados estudiantiles, evidenciando impacto positivo del aprendizaje colaborativo.
Liderazgo	Media: 3,54 (DE = 0,81). Nivel bajo-moderado.	Docentes reconocen poca intencionalidad en su enseñanza.	Se evidencia una brecha clara entre necesidad formativa y prácticas pedagógicas, lo que explica su bajo desarrollo.
Resolución de problemas	Media: 3,85 (DE = 0,75). Nivel moderado.	Uso de estudios de caso y ABP, pero no sistemático.	El desarrollo es parcial debido a la aplicación aislada de estrategias, sin integración curricular.
Uso de estrategias didácticas	75% uso frecuente de metodologías activas.	Aplicación no siempre planificada ni evaluada.	Existe implementación, pero sin enfoque pedagógico claro hacia competencias blandas.
Relación estrategias-competencias	$r = 0,62$ ($p < 0,01$). Correlación	Docentes perciben impacto, pero sin evidencia formal.	Se confirma empíricamente la relación, aunque falta sistematización institucional.

Fuente: Resultados

La mezcla de los resultados realmente muestra que los números y las historias se alinean bien, lo que hace que la precisión del estudio sea mejor y da una imagen más clara de lo que se está mirando; Denzin (2012) menciona que la triangulación no es sólo para comparar datos; también se trata de mezclar diferentes puntos de vista para hacer interpretaciones más sólidas y confiables.

En este sentido, los resultados muestran que competencias como el trabajo en equipo tienen un alto nivel de desarrollo, lo que corresponde directamente a la frecuente aplicación de estrategias colaborativas por parte de los docentes. Este estudio de Freeman y colegas en 2014 sugiere que el uso regular de técnicas de aprendizaje activo realmente ayuda a impulsar el crecimiento social y emocional de los estudiantes.

Por otro lado, habilidades como el liderazgo no están realmente a la altura del estudiante de educación superior, lo que se alinea con lo que los profesores piensan sobre la escasez de planes sólidos para impulsarlos, donde ciertas competencias no se abordan intencionalmente, sino que están sujetas a dinámicas implícitas en el aula, la correlación positiva encontrada entre el uso de estrategias didácticas y el desarrollo de competencias blandas ($r = 0,62$) confirma que existe una relación significativa entre ambas variables.

Pero, cuando se mira de cerca, resulta que la conexión de las habilidades blandas realmente no cambia mucho con los planes de enseñanza organizados. Se trata más de acciones puntuales, lo que un poco pone un tope en cuánto puede afectar las cosas en la realidad. Los autores muestran que el verdadero problema no es la falta de métodos de enseñanza, sino el propósito educativo cuando se utilizan las habilidades blandas crecen naturalmente, no sólo de un curso de estudio planeado. Este escenario realmente requiere cambiar a enfoques educativos que planeen, pongan en acción, y evaluar claramente estas competencias.

Así que, todo junto, resulta que conseguir habilidades suaves en la universidad no es sólo sobre el uso de métodos prácticos de enseñanza. También se trata de asegurarse de que estos métodos encajan bien en el cuadro más grande de estrategias de enseñanza. Esta visión ofrece una adición significativa al área de estudio, sugerir un cambio de métodos docentes independientes a enfoques de formación planificados y más organizados.

Discusión

Los resultados de esta investigación respaldan la importancia de las competencias no cualificadas en la formación de estudiantes de enseñanza superior y demuestran el grado de formación real de los métodos de enseñanza que determinan su crecimiento, que coincide con lo que Succi y Canovi (2020) proponen, quienes argumentan que estas habilidades son las más promovidas en contextos universitarios debido a su estrecha relación con dinámicas académicas tradicionales como el trabajo en grupo y las exposiciones.

Pero, detectar habilidades más débiles como el liderazgo abre una oportunidad para hablar realmente de lo que se ha escrito antes del Foro Económico Mundial (2020) donde se menciona que, ser un buen líder es súper importante en estos días, especialmente cuando las cosas siempre están cambiando y son impredecibles, pero esta investigación indica que no se está alimentando esta habilidad en el aula, insinuando un desajuste entre lo que se espera en el lugar de trabajo y lo que estamos enseñando ahora.

Esta situación también ha sido identificada por Heckman y Kautz (2012), que señalan que las habilidades socioemocionales requieren procesos de formación explícitos y sostenidos para su desarrollo efectivo, los resultados muestran que metodologías como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades blandas, que está alineado con lo que Freeman et al han propuesto (2014), donde mencionan que el aprendizaje activo mejora no sólo el rendimiento académico sino también las habilidades interpersonales y cognitivas.

Prince (2004) explica que estos métodos de enseñanza realmente involucran a los estudiantes, lo que les ayuda a mejorar en la conversación y el trabajo conjunto. Pero, a través del análisis cualitativo, se ha encontrado que, aunque los profesores usan estas estrategias, no siempre tienen un objetivo educativo claro para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades suaves. Este descubrimiento es especialmente importante porque añade un detalle clave a la investigación actual, que generalmente sólo habla de lo bien que funcionan los métodos activos sin realmente entrar en cómo se ponen en práctica en los centros de estudios, lo que se alinea con Zambrano-Choez y los hallazgos de sus colegas de 2024, mostrando que, en Perú, las habilidades blandas no están realmente entrelazadas en el currículo de una manera estructurada.

Además, el vínculo entre los métodos de enseñanza y el crecimiento de habilidades blandas se alinea con los métodos de la OCDE 2021, enfatizando la necesidad de tejer habilidades socio-emocionales en el aprendizaje involucrando activamente a los estudiantes en el proceso de enseñanza. Pero los hallazgos del estudio muestran que esta conexión no está alcanzando todo su potencial, porque el currículo no está bien integrado y no hay formas claras de medirlo.

Las ideas de los autores dejan ir más allá del pensamiento de la vieja escuela, que ve las habilidades blandas como una parte natural del aprendizaje. Contrariamente a eso, los hallazgos sugieren que su crecimiento necesita estrategias de enseñanza cuidadosas, organizadas y específicas para cada situación. No se trata sólo de usar métodos prácticos de enseñanza en clase; realmente se necesita voltear el guion sobre lo que hacen los profesores, haciéndolos más como creadores de aventuras de aprendizaje que se centran en la construcción de estas habilidades. Además, es súper importante para las universidades, aprender, que el formar individuos listos para abordar los obstáculos sociales, económicos y tecnológicos es lo más importante hoy en día (UNESCO 2021).

Así que este estudio no sólo respalda lo que ya se ha dicho en los libros, sino que también da una mirada fresca y detallada que ayuda a entender por qué la educación superior no es buena para enseñar habilidades blandas aún, y que existen formas más creativas de enseñar, que combinan diferentes estrategias en un método unificado, centrado en ayudar a los estudiantes a crecer como individuos y profesionales.

Conclusiones

El análisis de este capítulo revela que cultivar habilidades blandas en la educación superior es clave para dar a los estudiantes una educación completa, especialmente porque el mundo de hoy está lleno de desafíos y requisitos de trabajo siempre cambiantes, pero cuando los estudiantes tienen los conocimientos técnicos, es evidente que poder comunicarse bien, trabajar bien con los demás, dirigir y resolver problemas es clave para el buen funcionamiento de la escuela y el trabajo.

Estas habilidades son realmente importantes en los programas de entrenamiento actuales. Los hallazgos revelan que se tiene un manejo decente de habilidades sociales como trabajar en equipo y comunicarse, pero cuando se trata de las cosas de la gran liga como liderar, todavía se está jugando a ponerse al día, esta situación muestra un patrón en la educación universitaria

donde algunas habilidades vienen naturalmente de la forma habitual en que se hacen las cosas, pero otras habilidades que necesitan un enfoque de enseñanza más centrado y no son abordadas de una manera estructurada.

Se confirma la existencia de una brecha entre las demandas del entorno profesional y las prácticas educativas actuales. Las estrategias docentes activas, como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje basado en proyectos, también han demostrado tener un impacto positivo en el desarrollo de habilidades blandas. Pero el análisis muestra que ponerlo en acción en el aula no siempre coincide con un plan bien pensado para estos objetivos, y a menudo es sólo un extra para la enseñanza principal.

Por lo tanto, la falta de propósito reduce en cuanto estas tácticas pueden cambiar las cosas y los hace menos útil para el crecimiento integral de un estudiante. Los resultados se alinean bastante bien cuando observamos cómo ven los estudiantes la educación y su propio crecimiento, lo que realmente respalda las conclusiones del estudio. Sin embargo, también revela un problema estructural: la ausencia de un enfoque pedagógico sistemático que articula competencias blandas dentro del currículo. Así que, básicamente, lo bien que se enseñan estas habilidades realmente se reduce a lo que hace cada profesor, lo que puede llevar a todo tipo de diferencias en cómo se enseñan las cosas.

Los autores piensan que el gran problema con la educación superior no es que la gente no ve lo importante que son estas habilidades suaves, pero que no están pasando de los métodos de la vieja escuela y adoptando una nueva forma de enseñanza que se centra en planificar, desarrollar y comprobar estas habilidades. Los maestros necesitan para mejorar como líderes reflexivos que hacen viajes de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a aprender a crecer emocional y socialmente, no sólo académicamente.

Al final, se ha descubierto que mezclar habilidades blandas en educación superior puede realmente aumentar la calidad del aprendizaje y hacer más relevante la formación profesional. Para decirlo simplemente, se necesita hacer algunas actualizaciones a nivel curricular, en las instituciones, y en métodos de enseñanza, para asegurarse realmente de que estas habilidades se adhieran al proceso de aprendizaje. Esto ayudará a formar a trabajadores más capacitados, flexibles y dedicados en una sociedad que siempre está evolucionando.

Bibliografía

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2012). *Triangulation 2.0*. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Succi, C., & Canovi, M. (2020). Soft skills to enhance graduate employability: Comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1834–1847. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273–1296.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.

Villalobos Atupaña, J. (2022). Gestión de proyectos en el desarrollo de habilidades blandas en educación superior.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.

Zambrano-Choez, A., Guerrero-Tumbaco, M., & Loo-Sierra, D. (2024). Aproximación bibliográfica de las habilidades blandas en instituciones de educación superior del Ecuador. *MQRInvestigar*, 8(4), 5731–5744.

Zhanay Ramón, A. G., & Abad Celleri, M. P. (2025). Factores asociados al desarrollo de habilidades blandas en docentes universitarios de Loja, Ecuador. *South American Research Journal*, 5(1), 71–81.

CAPÍTULO III

Innovación educativa y sostenibilidad en la enseñanza del inglés: enfoques pedagógicos transformadores para el desarrollo de competencias globales del siglo XXI

Educational Innovation and Sustainability in English Language Teaching: Transformative Pedagogical Approaches for the Development of 21st-Century Global Competencies

Diego Alejandro Fernández Cando
Unidad Educativa Particular San Francisco
Javier, La Escuela Javeriana de Loja.
fcalex1711@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-2425-0169>
Loja, Ecuador.

Nancy Soraya Ludeña Ramirez
Unidad Educativa Fiscomisional Marista
Macara
nancy_sory@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-6633-0013>
Macará, Ecuador.

Monica Alejandra Moran Quiroga
Universidad Técnica de Ambato: Ambato
ma.moran@uta.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-2449-278X>
Ambato, Ecuador

Resumen

Este capítulo explora la relación entre la innovación educativa y la sostenibilidad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Destaca cómo contribuye al desarrollo de competencias globales en el siglo XXI. El objetivo principal es examinar cómo los enfoques pedagógicos transformadores favorecen el aprendizaje del idioma y la formación integral de estudiantes críticos, colaborativos y socialmente responsables. La metodología del estudio se basa en un enfoque cualitativo descriptivo e interpretativo, apoyado en una revisión de documentos y en el análisis de experiencias pedagógicas innovadoras aplicadas en contextos educativos formales. Se consideran metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el enfoque comunicativo con una perspectiva sostenible. Los resultados muestran que la integración de la sostenibilidad y la innovación pedagógica en la enseñanza del inglés fortalece competencias globales como la comunicación intercultural, el pensamiento crítico, la conciencia social y el trabajo en equipo. Además, se observa mayor motivación estudiantil y un aprendizaje más significativo cuando se relaciona el idioma con problemas reales del entorno local y global. La enseñanza del inglés, abordada con enfoques pedagógicos transformadores y sostenibles, se presenta como una herramienta clave para formar ciudadanos globales comprometidos con los desafíos actuales. También resalta la necesidad de mejorar la formación docente y de implementar políticas educativas coherentes.

Palabras clave: innovación educativa, sostenibilidad, enseñanza del inglés, competencias globales, metodologías activas, ciudadanía global.

Abstract

This chapter examines the relationship between educational innovation and sustainability in the teaching of English as a foreign language. It highlights its contribution to developing global competencies in the 21st century. The main objective is to analyze how transformative pedagogical approaches improve not only language learning but also the overall development of critical, collaborative, and socially responsible students. The study uses a qualitative descriptive and interpretive approach, based on a review of documents and analysis of innovative pedagogical experiences in formal education. It considers active methodologies such as project-based learning, cooperative learning, gamification, and the communicative approach with a sustainability perspective. The findings reveal that integrating sustainability and pedagogical innovation into English language teaching strengthens global competencies like intercultural communication, critical thinking, social awareness, and collaboration. Increased student motivation and more meaningful learning occur when language instruction connects with real-world local and global issues. The chapter concludes that English language teaching, when approached through sustainable and transformative pedagogical frameworks, becomes a key tool for educating globally minded citizens who are committed to contemporary challenges. It also emphasizes the need to improve teacher training and coherent educational policies.

Keywords: educational innovation, sustainability, English language teaching, global competencies, active methodologies, global citizenship.

Introducción

En el contexto actual de la educación, que está marcado por cambios profundos en lo social, tecnológico, cultural y ambiental, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) ha vivido una transformación notable en sus objetivos, enfoques y métodos de enseñanza. Ya no se ve solo como una herramienta para desarrollar habilidades lingüísticas básicas; el inglés se ha convertido en un recurso clave para formar ciudadanos globales que puedan interactuar de manera crítica en entornos multiculturales, participar activamente en la sociedad del conocimiento y comprometerse éticamente con los retos del desarrollo sostenible.

La globalización y la revolución digital han cambiado las reglas del juego en la comunicación, el acceso a la información y la creación de conocimiento, posicionando al inglés como la lengua franca en los ámbitos académico, científico, tecnológico y cultural. Sin embargo, este papel destacado también plantea preguntas sobre la equidad, la inclusión, la identidad cultural y la justicia social, especialmente en América Latina, donde aún existen brechas educativas y desigualdades estructurales. Así, la enseñanza del inglés se enfrenta al reto de ir más allá de los modelos tradicionales que se centran en la memorización y la repetición, y adoptar enfoques pedagógicos innovadores que fomenten aprendizajes significativos, contextualizados y relevantes para la sociedad.

Desde esta óptica, la innovación educativa y la sostenibilidad se presentan como ejes fundamentales en la enseñanza del inglés en el siglo XXI. La innovación pedagógica no se limita al uso de tecnologías digitales; también implica la adopción de metodologías activas, colaborativas y reflexivas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje-servicio, el enfoque comunicativo crítico, la educación intercultural y el uso pedagógico de entornos virtuales de aprendizaje.

Estado del arte

La literatura especializada evidencia un creciente interés por la innovación pedagógica en la enseñanza del inglés, especialmente a partir de enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el uso de tecnologías digitales. Diversos estudios destacan que estas metodologías favorecen el aprendizaje significativo, la motivación estudiantil y el desarrollo de competencias transversales.

En paralelo, la educación para el desarrollo sostenible (EDS) ha ganado relevancia como un marco orientador para integrar dimensiones sociales, ambientales y económicas en los procesos educativos. Organismos internacionales han señalado que la enseñanza de lenguas extranjeras constituye un espacio privilegiado para promover valores de ciudadanía global, interculturalidad y pensamiento crítico.

Investigaciones recientes subrayan la convergencia entre la enseñanza del inglés y la sostenibilidad, evidenciando que el idioma puede funcionar como un vehículo para abordar problemáticas globales y fomentar una conciencia social activa. No obstante, se identifican vacíos en cuanto a la sistematización de experiencias pedagógicas que articulen de manera explícita innovación, sostenibilidad y desarrollo de competencias globales, especialmente en contextos educativos en vías de desarrollo.

Metodología

Este capítulo tiene un ángulo cualitativo, usando un enfoque descriptivo-interpretativo, para realmente entrar en cómo enseñar inglés como lengua extranjera con un giro transformador ayuda a construir habilidades globales, todo dentro del ambiente educativo sostenible Este método tiene sentido porque se trata de profundizar en la teoría y la reflexión parte del estudio, centrándose en entender los métodos de enseñanza y sus impactos en lugar de simplemente crujir números

El estudio se basa en una revisión exhaustiva de documentos, la recopilación, selección y examen de trabajos académicos clave sobre innovación educativa, educación sostenible, enseñanza del inglés. Las fuentes consultadas incluyeron artículos científicos indizados, libros especializados, capítulos de libros, informes de organismos internacionales (como la UNESCO

y la OCDE), así como documentos institucionales y directrices curriculares relacionados con la enseñanza del inglés en contextos formales,

El proceso de búsqueda y selección de información se basó en bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, ERIC, Google Scholar y repositorios universitarios. Algunos términos clave en español e inglés incluyen innovación educativa, educación sostenible, enseñanza de inglés, competencias globales, pedagogías transformadoras y educación ciudadana global. Cuando elegimos estudios, buscamos aquellos de la última década que encajan con el tema, bien investigados, y tenía sentido para la enseñanza. Además, incluimos el estudio de métodos creativos de enseñanza que los profesores y las escuelas han organizado antes, mostrando cómo se utiliza el aprendizaje activo en clases de inglés. Estas experiencias, desde contextos educativos formales, ilustraron prácticas concretas relacionadas con el aprendizaje basado en proyectos, el uso pedagógico de las tecnologías digitales, la educación intercultural y la integración de contenidos vinculados a la sostenibilidad y la ciudadanía global.

La técnica temática de categorización se utilizó para el análisis de información, mediante un proceso integral de lectura, codificación y organización de datos. Este proceso identificó grupos nuevos y en evolución vinculados a:

(a) nuevas formas de enseñar inglés;

(b) las ideas básicas detrás de la enseñanza para un futuro sostenible;

y (c) ayudar a los estudiantes a ser conocedores globalmente. Este análisis nos ayudó a detectar tendencias, contribuciones, y desafíos en los métodos educativos que hemos examinado.

Al final, el enfoque interpretativo nos permite profundizar en los resultados, compartir ideas inteligentes para una mejor enseñanza y tomar decisiones más inteligentes en la educación. El enfoque de Tihs tiene como objetivo dar un análisis completo y rico en contexto de cómo la innovación y la sostenibilidad desempeñan un papel en la enseñanza del inglés. Añadiendo a la discusión académica en la escena educativa de hoy.

Consideraciones éticas

Este trabajo se realizó en cumplimiento de los principios éticos fundamentales que guían la investigación educativa, garantizando la integridad académica, la responsabilidad profesional y el respeto a los actores y contextos involucrados. En este estudio, sólo estamos mirando lo que ya hay en los documentales y métodos de enseñanza, así que realmente no nos involucramos con ninguna gente o información sensible.

Al escoger y dar sentido a las fuentes, nos mantuvimos fieles a nuestra palabra adn trabajado duro para ser minuciosos, asegurándonos de que usamos la información correcta y claramente acreditamos las ideas y el trabajo de los autores con los que hablamos Todas las fuentes utilizadas fueron debidamente citadas de acuerdo con los estándares académicos actuales, evitar prácticas como el plagio, la tergiversación de datos o el mal uso de la información.

Las experiencias pedagógicas analizadas también fueron tratadas con un enfoque ético, reflexivo y respetuoso, preservando la confidencialidad de las instituciones y los profesores cuando sea necesario, El estudio se centró en los métodos de enseñanza y los impactos educativos, sin tener en cuenta los juicios de valor que pudieran influir en la imagen o el trabajo de los educadores.

El estudio finalmente en línea con la responsabilidad social de la investigación, animando a pensar profundamente para impulsar innovador, inclusivo, y métodos educativos sostenibles Los hallazgos y las ideas que se comparten aquí están destinados a ayudar a aumentar nuestro conocimiento de la enseñanza del inglés y ofrecer consejos útiles para mejorar los métodos de enseñanza, especialmente en entornos de educación formal en toda América Latina

Resultados

El estudio de los documentos y las experiencias educativas nos permitió encontrar algunos patrones interesantes. Estos patrones muestran que los métodos innovadores para enseñar inglés tienen un efecto positivo en el desarrollo de habilidades globales en las escuelas. Los resultados se organizan alrededor de las categorías más importantes que salieron de este proceso de análisis.

1. Aprender inglés es muy importante para desarrollar habilidades en todo el mundo. Esto nos ayuda a comunicarnos con personas de diferentes países y culturas. Al estudiar inglés,

podemos mejorar nuestra capacidad para entender y expresarnos de manera efectiva en un idioma que se habla en muchas partes del mundo. Esto es especialmente útil para aquellos que desean trabajar o estudiar en el extranjero, o simplemente para aquellos que quieren ampliar sus conocimientos y perspectivas. El inglés es una herramienta valiosa que nos abre las puertas a nuevas oportunidades y experiencias en la vida.

Los hallazgos muestran que cuando se usan métodos activos en la clase de inglés, los estudiantes mejoran mucho en habilidades importantes. Estas habilidades incluyen comunicarse con personas de otras culturas, pensar de manera crítica, trabajar en equipo y ser conscientes de los problemas sociales. En los casos que se estudiaron, se vio que los estudiantes que tuvieron clases con enfoques nuevos y diferentes fueron capaces de expresar sus opiniones, defender sus ideas y participar en conversaciones en inglés sobre temas del mundo real y problemas globales.

Los documentos revisados coinciden en que usar el inglés para analizar temas sociales, culturales y ambientales ayuda a los estudiantes a tener una visión crítica del mundo que los rodea. Esto les permite conectar su vida diaria con lo que sucede en el mundo. De esta manera, los estudiantes se vuelven ciudadanos activos y responsables, lo que se ajusta a lo que se busca con la educación para el desarrollo sostenible.

2. Integración de la sostenibilidad mediante metodologías innovadoras

Los resultados evidencian que metodologías como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje colaborativo y el uso pedagógico de recursos digitales facilitan la incorporación transversal de contenidos vinculados a la sostenibilidad en la enseñanza del inglés. En las experiencias analizadas, los proyectos desarrollados en lengua inglesa abordaron temáticas como el cuidado del medio ambiente, el consumo responsable, la equidad social y la diversidad cultural, promoviendo procesos de reflexión crítica y toma de conciencia.

Se identificó que el uso de plataformas digitales, recursos multimedia y entornos virtuales de aprendizaje amplía las oportunidades de acceso a información global y favorece la interacción con diversas perspectivas culturales. Estos elementos fortalecen la comprensión de los estudiantes sobre los desafíos contemporáneos y potencian el uso del inglés como herramienta para la investigación, el diálogo y la acción social.

3. Participación estudiantil y autonomía en el aprendizaje

Se han encontrado resultados interesantes. Cuando se utilizan métodos nuevos y creativos para enseñar inglés, los estudiantes se involucran mucho más en el proceso de aprendizaje. Algunos ejemplos muestran que los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su educación. Esto también ayuda a que los estudiantes puedan aprender de manera más independiente y controlar mejor su propio proceso de aprendizaje.

Los estudiantes tienen un papel importante en su propio aprendizaje. Ellos desarrollan habilidades para tomar decisiones, trabajar en equipo y resolver problemas. Estas habilidades son muy importantes para seguir aprendiendo durante toda la vida. También se ajustan a lo que se necesita para una educación que apoye el desarrollo sostenible.

4. Rol del docente y ambientes de aprendizaje inclusivos

Los resultados muestran que los maestros que enseñan inglés de una manera que cuida el medio ambiente y la sociedad, hacen que sus clases sean más abiertas y divertidas para todos. Estos maestros son más sensibles a las diferencias entre los estudiantes y quieren que aprendan de manera integral, es decir, que no solo se enfoquen en el idioma, sino también en otras cosas importantes.

Los hallazgos sugieren que el docente actúa como mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo espacios de diálogo, reflexión crítica y participación activa. Esta perspectiva pedagógica se alinea con las demandas educativas actuales y posiciona a la enseñanza del inglés como un escenario clave para la innovación educativa y la formación de competencias globales en el siglo XXI.

Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con estudios previos que destacan la efectividad de las metodologías activas y la innovación pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras. La articulación entre innovación educativa y sostenibilidad potencia el rol del inglés como herramienta para la formación integral del estudiante.

A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la memorización, los enfoques pedagógicos transformadores analizados permiten conectar el aprendizaje del idioma con la realidad social y ambiental del estudiante. Esto refuerza la idea de que la enseñanza del inglés puede y debe contribuir al desarrollo de ciudadanos globales comprometidos con su entorno.

No obstante, persisten desafíos relacionados con la formación docente, el acceso a recursos tecnológicos y la necesidad de políticas educativas que respalden la implementación de prácticas sostenibles e innovadoras.

Conclusiones

El análisis desarrollado permite concluir que la innovación educativa y la sostenibilidad constituyen pilares fundamentales para la enseñanza del inglés en el siglo XXI. Los enfoques pedagógicos transformadores favorecen no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también la formación de competencias globales esenciales para la vida en sociedades cada vez más interconectadas.

Entre las principales implicaciones prácticas se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente en metodologías innovadoras y educación para el desarrollo sostenible. Como limitación, se reconoce que el estudio se basa en un análisis documental, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar estudios empíricos con muestras más amplias.

Se propone como línea futura de investigación la evaluación del impacto de estas prácticas en distintos niveles educativos y contextos socioculturales, así como el diseño de modelos pedagógicos integradores para la enseñanza del inglés con enfoque sostenible.

Bibliografía

- Alarcón, M., Pérez, S., & González, L. (2022). Innovación pedagógica y competencias del siglo XXI en contextos educativos latinoamericanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 45–63. <https://doi.org/10.35362/rie8814576>
- Bourn, D. (2021). *Pedagogy of global development: Concepts, approaches and practice*. Bloomsbury Academic.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- OECD. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264293232-en>
- Richards, J. C. (2017). *Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance*. RELC Press.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO Publishing.
- Zhao, Y. (2019). *What works may hurt: Side effects in education*. Teachers College Press.

Anexos

Anexos Anexo 1. Instrumento de análisis pedagógico

Matriz de análisis de enfoques pedagógicos innovadores, competencias globales y sostenibilidad en la enseñanza del inglés

Dimensión evaluada	Indicadores	Descripción	Nivel de aplicación
Metodología activa aplicada	Uso de ABP, aprendizaje cooperativo, gamificación	Evidencia la implementación de metodologías centradas en el estudiante y en el aprendizaje significativo	Bajo / Medio / Alto
Integración de sostenibilidad	Inclusión de temas sociales, ambientales o éticos	El contenido del curso incorpora problemáticas vinculadas al desarrollo sostenible	Bajo / Medio / Alto
Desarrollo de competencias globales	Pensamiento crítico, colaboración, comunicación intercultural	Las actividades promueven habilidades necesarias para la ciudadanía global	Bajo / Medio / Alto
Uso de recursos digitales	Plataformas, apps educativas, entornos virtuales	Empleo de herramientas tecnológicas para potenciar el aprendizaje del inglés	Bajo / Medio / Alto
Rol del docente	Facilitador, mediador, guía del aprendizaje	El docente actúa como orientador del proceso educativo	Bajo / Medio / Alto
Participación del estudiante	Autonomía, protagonismo, trabajo colaborativo	Nivel de implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje	Bajo / Medio / Alto

Anexo 2. Tabla comparativa de metodologías innovadoras en la enseñanza del inglés

Metodología	Características principales	Beneficios pedagógicos	Competencias del siglo XXI que desarrolla
Metodología tradicional	Enseñanza centrada en el docente, memorización	Dominio gramatical básico	Competencias lingüísticas básicas
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	Resolución de problemas reales en inglés	Aprendizaje significativo y contextualizado	Pensamiento crítico, colaboración, comunicación
Aprendizaje cooperativo	Trabajo en equipos estructurados	Mejora la interacción y la motivación	Trabajo en equipo, empatía, liderazgo
Gamificación	Uso de dinámicas de juego	Incrementa el compromiso y la motivación	Creatividad, resolución de problemas
Enfoque comunicativo con perspectiva sostenible	Uso del inglés en contextos reales sostenibles	Desarrollo integral del lenguaje	Ciudadanía global, conciencia social

Anexo 3. Ejemplos de actividades pedagógicas con enfoque sostenible

Actividad 1: Proyecto colaborativo ambiental

- **Tema: Cambio climático y acciones locales**
- Nivel: Educación básica superior / bachillerato
- Producto final: Presentación oral en inglés
- Competencias: Comunicación intercultural, pensamiento crítico

Actividad 2: Debate guiado

- **Tema: Desarrollo sostenible y responsabilidad social**
- Estrategia: Debate estructurado en inglés
- Resultados esperados: Argumentación, escucha activa, uso funcional del idioma

Actividad 3: Producción escrita con enfoque social

- **Tema: Problemas sociales en contextos globales**
- Producto: Ensayo corto o artículo de opinión en inglés
- Competencias: Escritura académica, conciencia global

Anexo 4. Recursos digitales y materiales didácticos

Recurso	Tipo	Aplicación pedagógica
Canva Educativo	Diseño digital	Creación de proyectos y presentaciones en inglés
Kahoot / Quizizz	Evaluación gamificada	Evaluación formativa y motivacional
Padlet	Muro colaborativo	Trabajo cooperativo y expresión escrita
Google Classroom	Aula virtual	Gestión del aprendizaje y retroalimentación
BBC Learning English	Plataforma educativa	Desarrollo de habilidades lingüísticas
National Geographic Learning	Recursos auténticos	Conciencia ambiental y cultural

CAPÍTULO IV

Educación en seguridad vial y tecnologías emergentes: una cartografía bibliométrica de la producción científica reciente

Road safety education and emerging technologies: a bibliometric mapping of recent scientific production

Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima
Universidad Internacional del Ecuador (UIDE)
wjaramillosa@uide.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-4058-5053>
Quito, Ecuador

Resumen

Este artículo analiza la evolución reciente de la educación en seguridad vial con énfasis en el uso de tecnologías emergentes, mediante una cartografía bibliométrica de la producción científica indexada en Scopus entre 2020 y 2025. Se empleó un estudio bibliométrico descriptivo y relacional sobre 545 documentos, utilizando indicadores de productividad, impacto y colaboración, así como análisis de co-ocurrencia de términos y visualización de clústeres temáticos mediante software especializado. Los resultados muestran un crecimiento sostenido de publicaciones, una amplia internacionalización del campo y la consolidación de núcleos de investigación en torno a realidad virtual, videojuegos serios, plataformas e-learning gamificadas, robótica educativa y sistemas avanzados de asistencia al conductor, integrados con marcos psicosociales sobre actitudes, percepción del riesgo y normas sociales. La tesis central sostiene que la educación vial se está desplazando desde modelos expositivos hacia ecosistemas formativos tecnológicamente mediados, aunque persisten brechas de evaluación y de adaptación a contextos de bajos recursos. El principal aporte del estudio es ofrecer un mapa estructurado de tendencias, actores y vacíos de investigación que orienta el diseño de currículos, programas y políticas de educación vial apoyados en tecnologías emergentes, desde una perspectiva integrada de sistema seguro.

Palabras clave: Educación vial, seguridad vial, tecnologías educativas, realidad virtual, juego educativo.

Abstract

This article examines recent developments in road safety education with a focus on emerging technologies through a bibliometric mapping of scientific output indexed in Scopus between 2020 and 2025. A descriptive and relational bibliometric study was conducted on 545 documents, using productivity, impact and collaboration indicators, along with term co-occurrence analysis and thematic cluster visualization with specialized software. Results show a steady growth in publications, strong internationalization of the field and the consolidation of research cores around virtual reality, serious games, gamified e-learning platforms, educational robotics and advanced driver assistance systems, integrated with psychosocial frameworks on attitudes, risk perception and social norms. The main argument is that road safety education is shifting from expository models to technologically mediated learning ecosystems, although gaps remain in long-term evaluation and adaptation to low-resource contexts. The key contribution of this study is to provide a structured map of trends, actors and research gaps that can guide the design of curricula, programmes and policies for road safety education supported by emerging technologies within a broader safe-system perspective.

Keywords: Road safety education, road safety, educational technologies, virtual reality, educational games.

Introducción

Los accidentes de tránsito constituyen uno de los problemas de salud pública más graves a escala mundial. De acuerdo con los datos del Informe Global sobre Seguridad Vial de la Organización Mundial de la Salud, los traumatismos por tránsito causan 1,35 millones de muertes anuales, concentrándose alrededor del 93% de estas defunciones en países de ingresos bajos y medianos (Goel et al., 2024). Esta realidad ha impulsado a gobiernos, organismos internacionales y comunidades académicas a desarrollar estrategias de intervención que, entre sus pilares fundamentales, incluyen la educación en seguridad vial como mecanismo preventivo de primer orden (Bakhtari Aghdam et al., 2020). La magnitud del problema no solo justifica la urgencia de las intervenciones educativas, sino que también convierte a la educación vial en un campo de investigación con creciente relevancia científica (Jamal et al., 2020).

La educación en seguridad vial, entendida como el conjunto de estrategias pedagógicas orientadas a modificar conocimientos, actitudes y comportamientos de los usuarios de la vía, ha evolucionado significativamente durante las últimas décadas (Alonso et al., 2020). Estudios realizados en contextos escolares han demostrado que la adquisición de competencias viales en la infancia guarda una relación directamente positiva con conductas seguras en la vía pública, siempre que dichas competencias integren no solo el conocimiento normativo, sino también la percepción del riesgo y las actitudes favorables hacia la seguridad (Alonso et al., 2020). En este marco, tanto los programas nacionales de educación vial (Bakhtari Aghdam et al., 2020) como las intervenciones dirigidas a conductores jóvenes (Cutello et al., 2020) han evidenciado efectos moderados pero consistentes en la reducción de comportamientos de riesgo, aunque la literatura también advierte sobre la dificultad de sostener dichos efectos a largo plazo (Faus et al., 2023). Estas constataciones sugieren que la educación vial debe concebirse como un proceso continuo, integrado al sistema educativo formal, y no como una intervención puntual.

La investigación sobre la efectividad de las intervenciones educativas en seguridad vial ha adoptado múltiples enfoques teóricos y metodológicos. Estudios multicéntricos han revelado diferencias significativas entre países en cuanto a legislación, aplicación normativa y prácticas educativas, poniendo de relieve la necesidad de contextualizar los programas según las particularidades culturales e institucionales de cada entorno (Toriumi et al., 2022). Paralelamente, las revisiones sistemáticas sobre campañas de comunicación en tráfico señalan que los mensajes públicos incrementan su efectividad cuando se articulan con otras medidas

preventivas, tales como la educación vial y el reforzamiento legislativo (Faus et al., 2021). En la misma línea, la incorporación de tecnologías emergentes como videojuegos serios (serious games) (Gounaridou et al., 2021) y entornos de realidad virtual (Khan et al., 2021), ha abierto nuevas fronteras en la pedagogía vial, particularmente para poblaciones infantiles y juveniles, al combinar elementos lúdicos con el desarrollo de habilidades de percepción del riesgo y toma de decisiones en contextos simulados.

Pese a la creciente producción científica en este campo, la literatura carece aún de una síntesis sistemática que permita identificar las tendencias temáticas, los enfoques metodológicos predominantes y las redes de colaboración que configuran el estado del arte de la educación en seguridad vial a nivel global. Los análisis bibliométricos, apoyados en herramientas como VOSviewer y bases de datos de alto rigor científico como Scopus, ofrecen una aproximación cuantitativa y visual que supera las limitaciones de las revisiones narrativas tradicionales, al permitir la identificación de clústeres temáticos y el grado de influencia de autores e instituciones (Goel et al., 2024). Ante este vacío metodológico, el presente estudio se propone responder la pregunta: ¿Cuáles son las tendencias y estructuras temáticas que caracterizan la producción académica sobre educación en seguridad vial? El objetivo es elaborar una cartografía bibliométrica de este campo mediante el análisis de documentos recuperados en Scopus, utilizando VOSviewer para la visualización de redes de co-ocurrencia de palabras clave, con el fin de identificar las corrientes teóricas fundantes, las brechas investigativas y los focos emergentes que orienten futuros trabajos en esta área.

Estado del arte

La seguridad vial representa uno de los mayores desafíos de salud pública en el mundo contemporáneo. Las lesiones por tránsito figuran entre las diez principales causas de muerte a nivel mundial, con cifras que afectan de manera desproporcionada a los países de ingresos bajos y medianos (Goel et al., 2024). Investigaciones realizadas en contextos como Arabia Saudita, Ghana y el sudeste asiático confirman que los factores humanos (actitudes, comportamientos y escasa formación vial) constituyen los principales determinantes de los accidentes de tránsito (Jamal et al., 2020; Odonkor et al., 2020; Thibenda et al., 2022). Ante este escenario, la educación en seguridad vial se ha consolidado como uno de los pilares del denominado Decenio de Acción para la Seguridad Vial, reconocida institucionalmente como una herramienta de intervención primaria capaz de modificar conocimientos, actitudes y conductas de los usuarios de la vía (Bakhtari Aghdam et al., 2020).

El diseño y la evaluación de programas de educación vial han sido objeto de creciente atención académica. La formulación de programas nacionales de educación vial requiere una identificación rigurosa de necesidades, la participación de expertos multidisciplinarios y la adaptación al contexto cultural y normativo de cada país (Bakhtari Aghdam et al., 2020). En el ámbito de los conductores jóvenes, estudios de intervención como el Learn2Live (Cutello et al., 2020) y el DriveFit (Box & Dorn, 2023) han reportado mejoras moderadas en actitudes e intenciones de comportamiento seguro, aunque con efectos que tienden a atenuarse en el mediano plazo. Las revisiones sistemáticas confirman este patrón: los programas de educación vial para adultos presentan una efectividad variable y dependiente del diseño metodológico, la población objetivo y los resultados evaluados (Faus et al., 2023). En paralelo, el desarrollo de materiales didácticos específicos, como los elaborados para conductores en formación en Arabia Saudita, pone de relieve la necesidad de adaptar los contenidos pedagógicos a las condiciones locales de tránsito (Mark Lee & Al-Mansour, 2020).

Una línea de investigación consolidada estudia la relación entre actitudes, percepción del riesgo y comportamientos seguros en la vía. La aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada ha permitido modelar cómo las actitudes hacia la seguridad predicen las infracciones de tránsito en distintos contextos culturales, evidenciando que intervenir sobre las disposiciones actitudinales es tan relevante como modificar el conocimiento normativo (Tan et al., 2022). Estudios internacionales comparativos han demostrado que la tolerancia hacia las infracciones de tráfico varía significativamente entre países, subrayando la importancia de fortalecer la educación vial especialmente entre conductores jóvenes y de género masculino (Suzuki et al., 2022; Toriumi et al., 2022). En conductores profesionales, la personalidad y la actitud hacia la seguridad también se han identificado como predictores significativos de conductas de riesgo, lo que sugiere la necesidad de formación especializada en este colectivo (Tanglai et al., 2022). Asimismo, las creencias fatalistas y la baja percepción del riesgo entre peatones constituyen factores que deben abordarse en las estrategias educativas orientadas a usuarios vulnerables (Liu et al., 2021).

La educación vial dirigida a niños y jóvenes ha recibido atención especial por cuanto las lesiones de tránsito son la principal causa de muerte en el grupo de 15 a 29 años a nivel mundial. Investigaciones en contextos escolares demuestran que competencias educativas integradas (conocimiento, actitud y percepción del riesgo) impactan positivamente en los comportamientos protectores de los menores (Alonso et al., 2020). Estudios complementarios

han explorado el papel de los padres como agentes mediadores de la educación vial, mostrando que los progenitores con mayor formación en seguridad vial exhiben mejores resultados de conducción cuando transportan a sus hijos (Alonso et al., 2021). En el caso de los conductores jóvenes, el uso del teléfono móvil durante la conducción emerge como un comportamiento de riesgo prevalente que demanda intervenciones educativas específicas (Fraschetti et al., 2021). Por su parte, el estudio de usuarios de microtransporte (ciclistas y patinetes eléctricos) evidencia que la educación vial debe extenderse a nuevas formas de movilidad urbana, donde los comportamientos de riesgo son frecuentemente subestimados (Useche et al., 2022).

Las campañas de comunicación en tráfico constituyen un instrumento ampliamente utilizado, aunque su efectividad es cuestionada cuando se aplican de manera aislada. Las revisiones sistemáticas concluyen que su impacto es mayor cuando se articulan con otras medidas, como la educación formal y el reforzamiento normativo (Faus et al., 2021). Los enfoques colaborativos intersectoriales que involucran gobierno, escuelas, empresas y comunidades, han mostrado resultados positivos en la construcción de culturas de seguridad vial sostenibles, como lo evidencian experiencias en Vietnam dirigidas a motociclistas jóvenes (Chou et al., 2022). Finalmente, la formación en seguridad vial para conductores profesionales, como los conductores de buses con fatiga, requiere estrategias diferenciadas que combinen educación preventiva con gestión del riesgo laboral (Miyama et al., 2020).

Tecnologías emergentes en la educación vial

La incorporación de tecnologías digitales ha renovado el panorama de la pedagogía vial. Los serious games han demostrado ser herramientas eficaces para el aprendizaje del comportamiento en tráfico, al combinar motivación intrínseca, retroalimentación inmediata y simulación de situaciones de riesgo en entornos controlados (Gounaridou et al., 2021). El uso de entornos de realidad virtual para la formación de niños supera las limitaciones del aprendizaje tradicional basado en presentaciones, al incorporar práctica activa y evaluación del desempeño antes de la exposición al entorno real (Khan et al., 2021). Experiencias implementadas en Ecuador han adaptado plataformas de realidad virtual para la educación de usuarios de movilidad urbana, demostrando la viabilidad de estas soluciones en contextos de países en desarrollo (León-Paredes et al., 2022). Los sistemas avanzados de asistencia al conductor (ADAS) también representan una frontera emergente que, aunque tecnológica, requiere ser acompañada por procesos educativos para maximizar su potencial preventivo (Aleksa et al., 2024).

Metodología

Para abordar la pregunta de investigación, se ejecutaron dos fases durante el proceso de la investigación, la primera fase correspondiente a una fase heurística o exploratoria y la segunda a una fase hermenéutica o analítica e interpretativa (Avendaño, 2020).

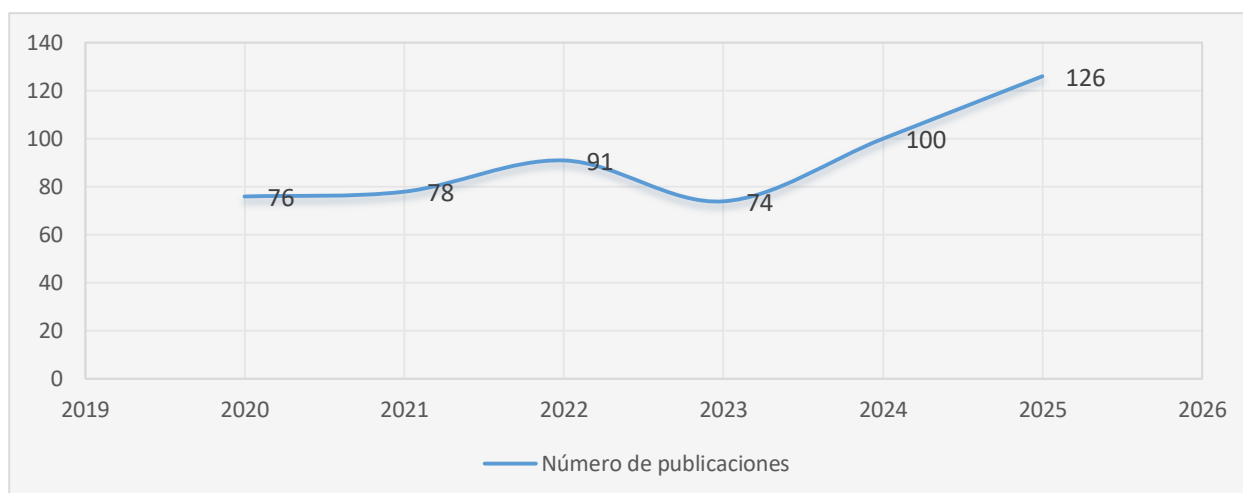
Para la ejecución de la primera fase, se realizó el 05 de marzo del año 2026, una búsqueda en la base de datos Scopus, utilizando la ruta: TITLE-ABS-KEY (EDUCATION) AND TITLE-ABS-KEY (“ROAD SAFETY”). Como criterio de inclusión se consideró los artículos revisados por pares, publicados entre el año 2020 y el 2025. Con los artículos obtenidos, se ejecutó la segunda etapa, referente al análisis bibliométrico, en donde, se emplearon las opciones de análisis que brindan el software libre VOSviewer y Scopus.

Para realizar el mapa de coocurrencia de palabras claves, se empleó el método de conteo completo (Full counting) de los términos que aparecen en el texto de los títulos y resúmenes de los artículos analizados. En este sentido, con el propósito de obtener relevancia semántica, se consideró un umbral de mínima ocurrencia de 10 ocurrencias por término. Esto permitió, que de los 14508 términos extraídos, 553 cumplan con el criterio de frecuencia. Luego, considerando las sugerencias de los autores del software libre VOSviewer, se tomó en cuenta el 60% de términos con mayor índice de relevancia, logrando 332 términos, con los cuales se elaboró la red, aplicando el método de normalización por fuerza de asociación (van Eck y Waltman, 2010).

Resultados

Como resultado de la búsqueda, se encontraron en total 545 artículos, publicados desde el año 2020 hasta el 31 de diciembre del 2025. Como se puede observar en la Figura 1, en el año 2020 el número de artículos publicados fue 76, incrementando a 126 para el año 2025. Esto demuestra una tendencia ascendente de la investigación científica en este campo.

Figura 1. Artículos publicados por año (2020 - 2025)



Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

En la Tabla 1 se aprecia que el número de autores es 2036, el origen de las publicaciones son 78 países y 261 revistas o fuentes, logrando un total de 5119 citas, dando un promedio de 9.39 citas por publicación y de 2.51 citas por autor.

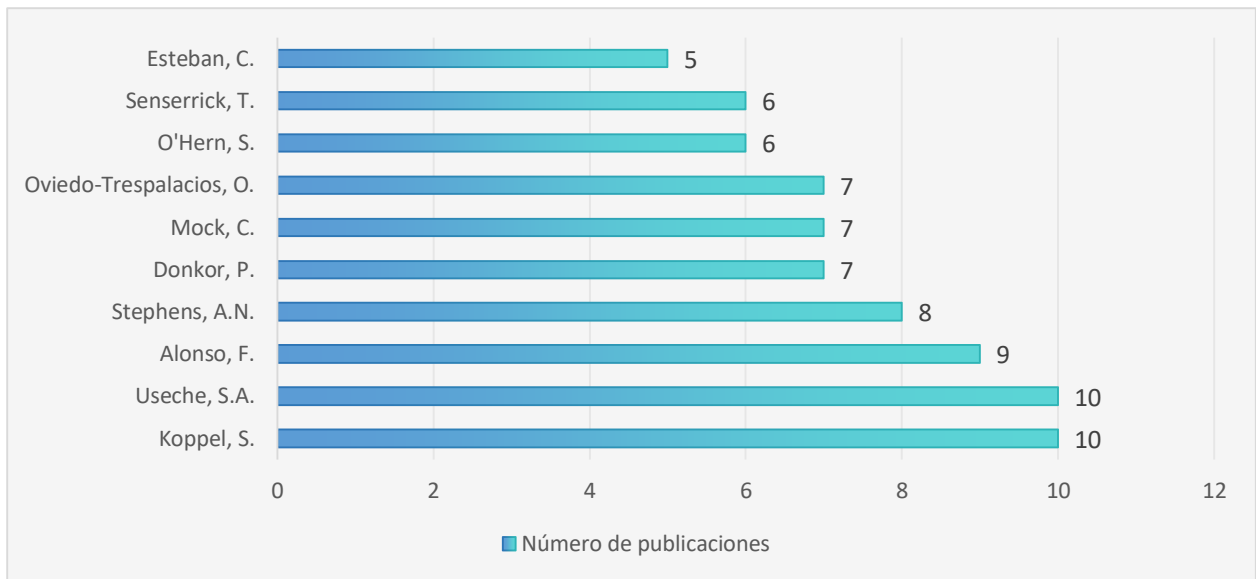
Tabla 1. Datos generales

Dato	Resultados
Número de artículos	545
Número de autores	2036
Número de países	78
Número de citas	5119
Número de revistas/fuentes	261
Promedio de citas/publicación	9.39
Promedio de citas/autores	2.51

Nota. Análisis bibliométrico propio elaborado en base a los datos extraídos de Scopus

Por otro lado, como se puede observar en la Figura 2, los autores con más publicaciones son Koppel, S. y Useche, S.A., con 10 publicaciones cada uno, seguidos e Alonso, F., con 9 y Stephens, A.N. con 8.

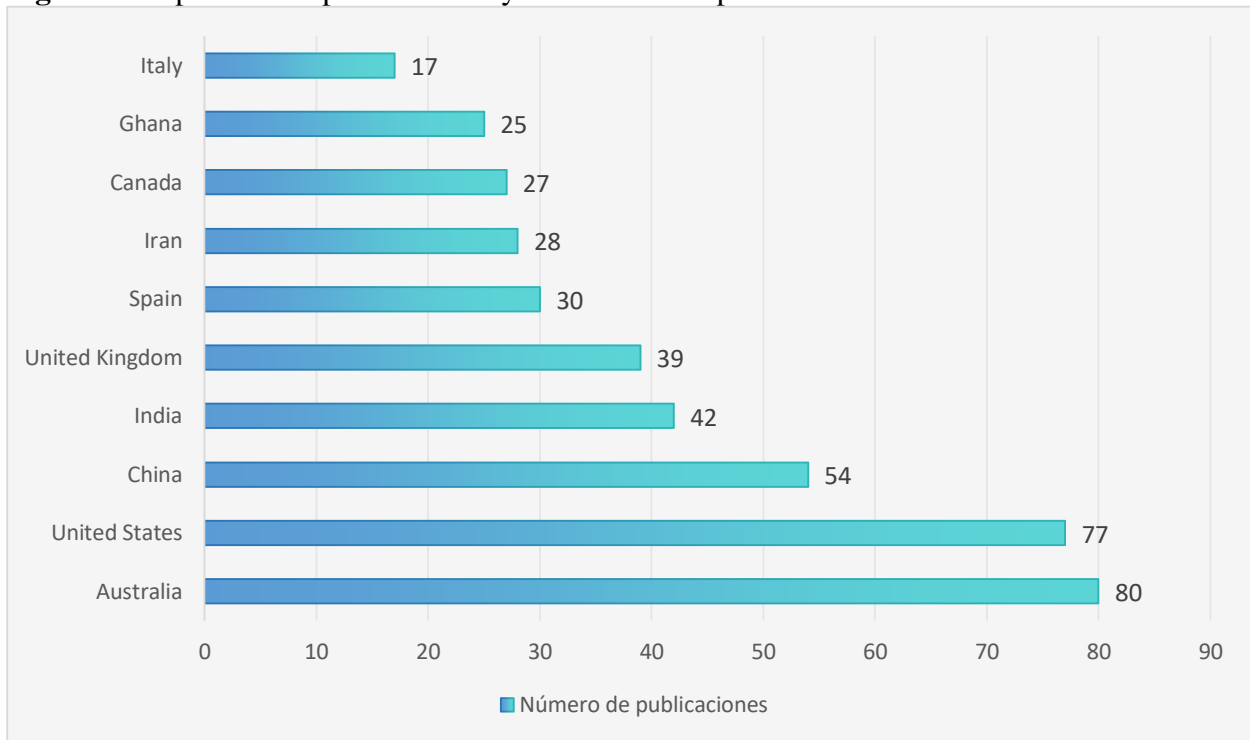
Figura 2. Autores con mayor número de publicaciones



Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

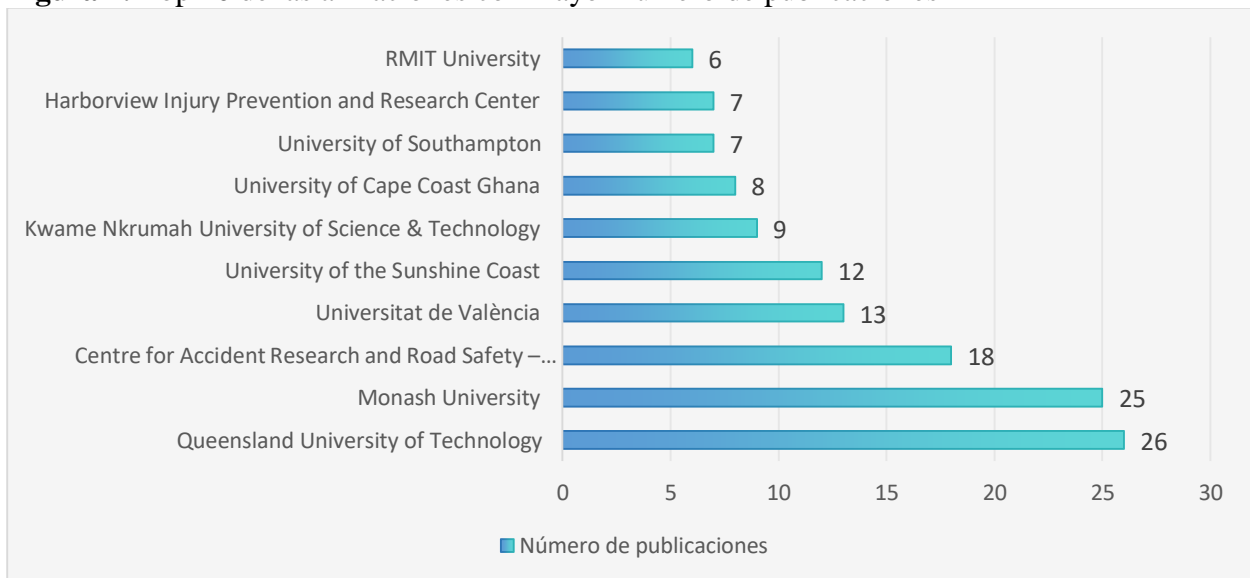
Con respecto a los países que generan las publicaciones, en la Figura 3 se puede observar que Australia lidera la lista con 80 artículos, seguido por Estados Unidos con 77 y China con 54. Por otro lado, en lo concerniente a la afiliación de la publicación, en la Figura 4 se observa que Queensland University of Technology lidera el número de publicaciones con 26, seguido por Monash University con 25.

Figura 3. Top 10 de los países con mayor cantidad de publicaciones



Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

Figura 4. Top 10 de las afiliaciones con mayor número de publicaciones

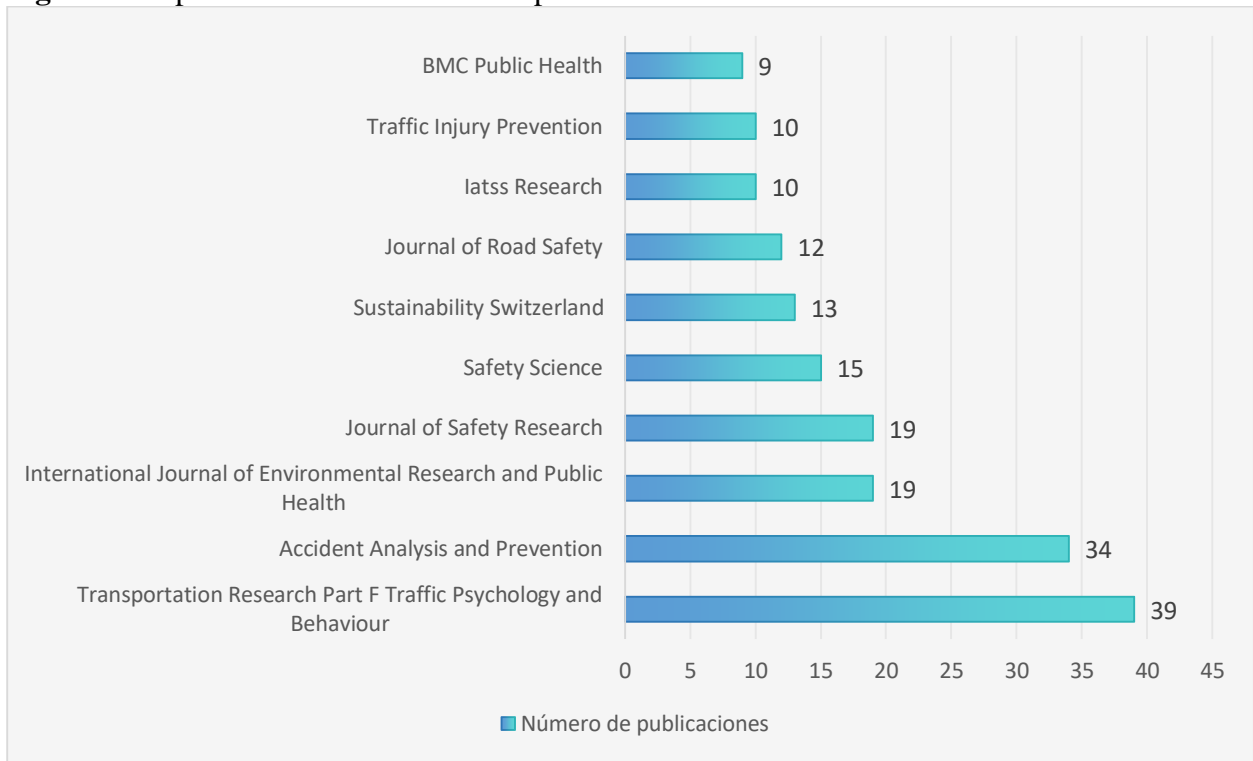


Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

En relación al número de publicaciones por fuente, en la Figura 5 se puede observar que Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour lidera con 39 publicaciones, seguido por Accident Analysis and Prevention con 34 publicaciones. Así mismo, el documento con mayor cantidad de citas es el elaborado por Joanna Moody, Nathaniel Bailey y Jinhua Zhao

con 213 citas, publicado en el año 2020 en la revista Safety Science, volumen 121, denominado: “Public perceptions of autonomous vehicle safety: An international comparison”.

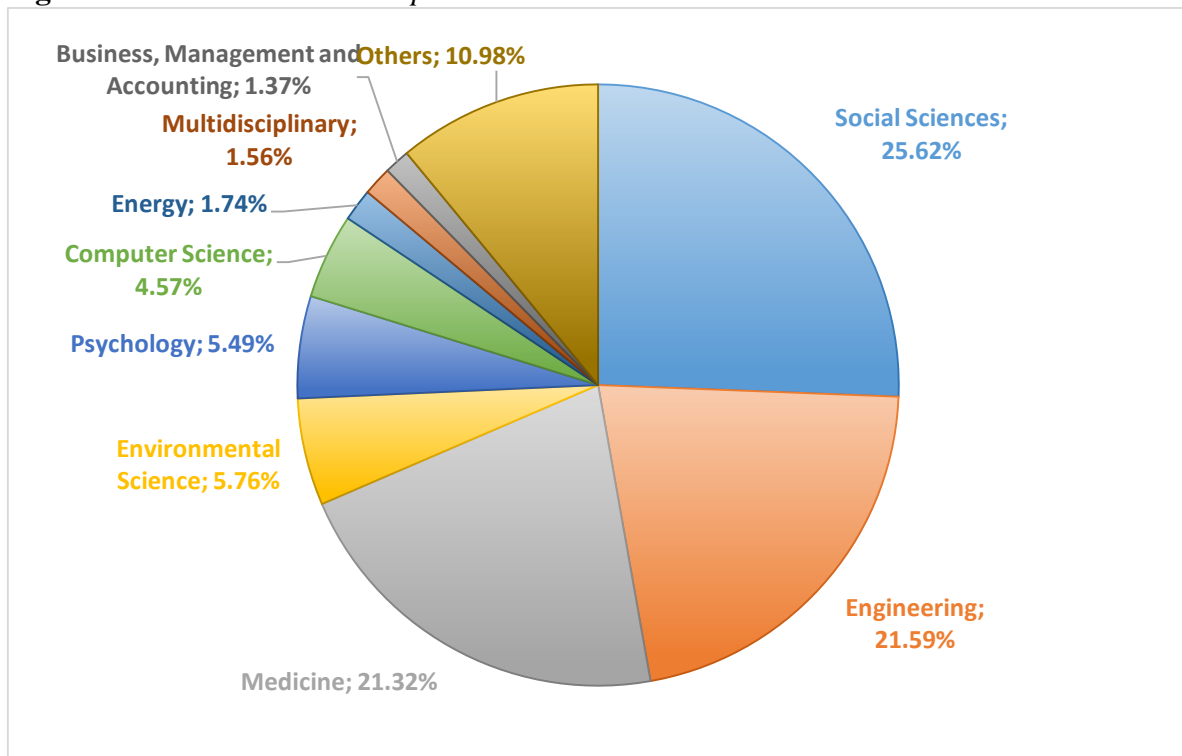
Figura 5. Top 10 de las fuentes con más publicaciones



Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

En la Figura 6 se aprecia que el 25.62 % de las publicaciones se clasifican dentro del área temática de las ciencias sociales, seguido de un 21.59 % correspondiente al área temática de las ciencias de las ingenierías y de un 21.32 % correspondiente al área temática de la medicina.

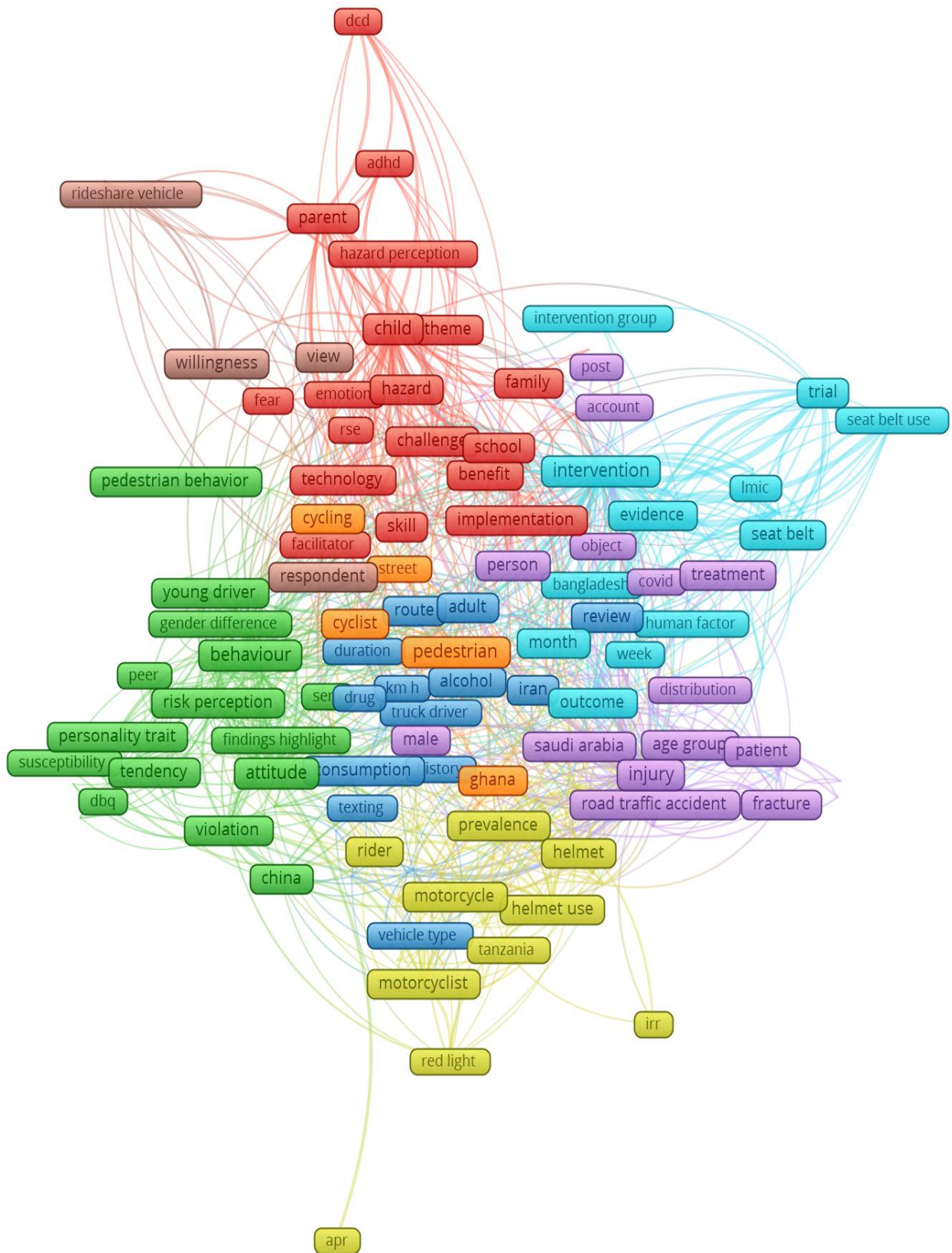
Figura 6. Área temática de las publicaciones



Nota. Elaborado por el autor en base a los datos extraídos de Scopus

En lo que tiene que ver a la estructura semántica de la temática de investigación que se analiza, en la Figura 7 se aprecia la red de co-ocurrencia de palabras claves, en la cual, los términos se agrupan por colores en forma de nodos, representando ocho clústeres temáticos. En este sentido, las palabras que aparecen con más frecuencia, se ven representadas por los nodos de mayor tamaño. Así mismo, las líneas que unen cada nodo, muestran la frecuencia con la cual las palabras aparecen juntas en los resúmenes y títulos.

Figura 7. Mapa de co-ocurrencia de palabras clave



Nota. Elaborado por el autor utilizando el software Vosviewer

Respecto a los clústeres temáticos del mapa de co-ocurrencia, el clúster rojo se lo identifica como, “Educación vial infantil y neurodesarrollo”, pues agrupa términos asociados a padres,

percepción del peligro, escuela, emoción y programas de responsabilidad social empresarial (RSE), reflejando investigaciones sobre cómo los trastornos del neurodesarrollo y el contexto familiar–escolar afectan la adquisición de competencias viales. El clúster azul corresponde a “Consumo de sustancias y riesgo en adultos”, con énfasis en alcohol, cannabis, drogas, texting y probabilidad de siniestros, especialmente en contextos como Irán, lo que apunta a estudios de epidemiología del riesgo en población adulta conductora. El clúster amarillo se identifica como “Motociclistas, uso de casco y lesiones”, al reunir términos como motocicleta, conductor, pasajero, uso del casco, Tanzania, semáforo en rojo y accidentes de tráfico en la vía, centrados en la prevalencia de lesiones y factores asociados en países de ingresos bajos y medios.

El clúster verde se orienta a “Actitudes, rasgos de personalidad y conductas infractoras en jóvenes”, articulando China, infracciones, rasgos de personalidad, percepción del riesgo, pares y jóvenes conductores, y recoge la tradición de estudios psicométricos sobre comportamiento vial. El clúster naranja se identifica como “Entorno vial y movilidad activa”, al incorporar Ghana, autopistas, peatones, ciclistas, ciclismo, pasarelas y diseño de intersecciones, centrado en la interacción infraestructura–usuario vulnerable. El clúster púrpura responde a “Consecuencias clínicas, e-scooters y comunicación pública”, donde coexisten términos como fractura, paciente, tratamiento, e-scooter, compañías y educación pública, mostrando la preocupación por las lesiones asociadas a nuevas movilidades y las campañas informativas. El clúster cian se agrupa en torno a “Intervenciones basadas en evidencia en cinturón de seguridad”, con referencias a uso del cinturón, ensayos, países de ingresos bajos y medios, factores humanos y resultados (mortalidad), reflejando estudios experimentales y cuasi-experimentales. Finalmente, el clúster marrón puede denominarse “Automatización y movilidad infantil”, dado que integra vehículos de rideshare, disposición a usar vehículos automatizados y transporte de niños no acompañados, anticipando nuevos retos educativos y regulatorios en la era de la conducción automatizada.

Discusión

La cartografía bibliométrica evidencia que, en el período 2020-2025, la educación vial se ha reconfigurado alrededor de un núcleo de tecnologías emergentes como realidad virtual, videojuegos serios, plataformas e-learning gamificadas y sistemas avanzados de asistencia al conductor, que complementan y, en algunos casos, cuestionan los enfoques expositivos tradicionales. Este hallazgo es coherente con los trabajos que subrayan las limitaciones de las intervenciones basadas exclusivamente en charlas o anuncios, cuya efectividad resulta modesta si no se articulan con otros componentes del sistema de seguridad vial (Faus et al., 2021; Goel et al., 2024). En contraste, las experiencias con realidad virtual para el entrenamiento de niños en contextos de tránsito complejos y de alto riesgo confirman que los entornos inmersivos permiten practicar conductas seguras que difícilmente podrían entrenarse en escenarios reales, mejorando la percepción del riesgo y la toma de decisiones (Khan et al., 2021; León-Paredes et al., 2022).

Los resultados muestran, además, un aumento de publicaciones que emplean serious games y plataformas gamificadas en población escolar y adolescente, alineado con las evidencias que documentan el potencial de los juegos educativos para integrar desafío, retroalimentación y disfrute en la enseñanza de normas y habilidades viales (Gounaridou et al., 2021; Nawaz et al., 2025). No obstante, los estudios empíricos apuntan a una tensión relevante: mientras la motivación y la satisfacción del alumnado tienden a incrementarse, las mejoras en el rendimiento académico y en la consolidación de conductas seguras no siempre resultan significativas o sostenidas (Box & Dorn, 2023; Cutello et al., 2020). Esta discrepancia sugiere que el éxito de las tecnologías emergentes no depende solo de su atractivo lúdico, sino de su alineación explícita con teorías del cambio conductual y con sistemas de evaluación robustos.

La cartografía también revela que las intervenciones tecnológicas conviven con una tradición consolidada de estudios centrados en actitudes, percepciones de riesgo y creencias fatalistas, especialmente en jóvenes conductores y peatones (Liu et al., 2021; Tan et al., 2022). Desde la Teoría de la Conducta Planificada y otros modelos psicosociales, se ha demostrado que las actitudes hacia la seguridad, la norma subjetiva y el control percibido predicen infracciones y comportamientos de riesgo, lo que implica que las soluciones VR, los simuladores de percepción de riesgos o los módulos gamificados deben diseñarse para influir en estos determinantes latentes, y no solo para transmitir información factual (Faus et al., 2023; Suzuki

et al., 2022). De modo similar, las intervenciones dirigidas a padres y madres muestran que la educación vial previa y la experiencia de conducir con niños a bordo se asocian con mejores resultados de seguridad, evidenciando el papel mediador de la familia en la socialización de comportamientos viales (Alonso et al., 2020, 2021).

En el ámbito infantil, los clústeres temáticos que relacionan trastornos del neurodesarrollo (Trastornos del desarrollo de la coordinación (DCD), déficit de atención e hiperactividad (ADHD)), contexto escolar y familia confirman la necesidad de estrategias diferenciadas para niñas y niños con requerimientos específicos de apoyo, tal como sugieren las investigaciones que vinculan condiciones clínicas, funciones ejecutivas y desempeño al volante (Liang & Yang, 2022; Alonso et al., 2020). En este contexto, las propuestas que integran programación, robótica y diseño de juegos de mesa sobre seguridad vial muestran un desplazamiento hacia currículos STEAM que articulan competencias técnicas y ciudadanas, incluyendo la responsabilidad social y ambiental (Vásquez-Monteros et al., 2025). La cartografía bibliométrica identifica este frente como un campo emergente aún fragmentado, cuyo desarrollo futuro podría afianzar la convergencia entre alfabetización digital y educación vial.

Desde una perspectiva crítica, los resultados ponen de relieve varias tensiones teóricas. En primer lugar, existe una tensión entre el entusiasmo tecnologicista y las consideraciones de equidad y contexto. Buena parte de las experiencias con realidad virtual (VR), sistemas avanzados de asistencia (ADAS) y plataformas en línea se desarrollan en países de ingresos altos, mientras que la carga de siniestralidad se concentra en países de ingresos bajos y medios, donde persisten desafíos básicos de infraestructura, fiscalización y acceso a tecnologías (Jamal et al., 2020; Odonkor et al., 2020; Chou et al., 2022). Ello plantea el riesgo de que la “educación vial digital” se consolide como un privilegio de contextos favorecidos, a menos que se diseñen adaptaciones de bajo costo y se integren con estrategias comunitarias y escolares en entornos de alta vulnerabilidad (Bakhtari Aghdam et al., 2020).

En segundo lugar, los resultados evidencian la tensión entre enfoques centrados en el individuo (que enfatizan el entrenamiento de habilidades, la modificación de actitudes y la gestión del riesgo) y enfoques sistémicos que consideran simultáneamente infraestructura, vehículos, fiscalización y cultura de seguridad. La literatura reciente en países de ingresos bajos y medios muestra que los avances sostenibles requieren integrar la educación vial con intervenciones de diseño con intención, modelos sistémicos de análisis de siniestros y políticas de “sistema seguro” (Goel et al., 2024; Momin et al., 2025). Desde esta perspectiva, las tecnologías emergentes solo

alcanzan su potencial pleno cuando forman parte de ecosistemas de intervención más amplios que incluyen datos, regulación y rediseño del entorno.

La contribución novedosa de la cartografía bibliométrica presentada radica en ofrecer una visión estructurada de cómo estas tecnologías emergentes se distribuyen y se articulan con líneas clásicas de investigación en seguridad vial. Al identificar clústeres que conectan neurodesarrollo, comportamientos de riesgo, movilidad vulnerable, intervenciones educativas y políticas basadas en evidencia, el estudio supera la fragmentación temática y propone un marco integrado para orientar futuras agendas de investigación y diseño curricular. Esta perspectiva permite pasar de una mera enumeración de herramientas tecnológicas a una reflexión sobre sus principios de acción, sus límites y su inserción en sistemas complejos de movilidad segura, aportando así una base conceptual para diseñar programas de educación vial más coherentes, inclusivos y sensibles al contexto.

Conclusiones

El estudio permitió caracterizar de manera sistemática la producción científica reciente sobre educación en seguridad vial, evidenciando un crecimiento sostenido de publicaciones entre 2020 y 2025, una amplia diversidad de autores, países y fuentes, así como una clara orientación interdisciplinaria que articula psicología del tránsito, salud pública, ingeniería y ciencias de la educación. La cartografía bibliométrica mostró que los trabajos se organizan en clústeres temáticos que abarcan desde la educación vial infantil y el rol de la familia hasta el consumo de sustancias, los comportamientos de riesgo de jóvenes conductores, la vulnerabilidad de motociclistas y peatones y las intervenciones basadas en evidencia. En relación con el objetivo central de elaborar una cartografía de la educación vial, los resultados permiten identificar con precisión los principales núcleos de investigación y los vacíos aún existentes, respondiendo a la pregunta sobre las tendencias, estructuras temáticas y actores que configuran el campo.

En términos de contribución, el estudio ofrece una visión integrada de cómo las tecnologías emergentes (realidad virtual, videojuegos serios, plataformas e-learning gamificadas, robótica educativa y sistemas avanzados de asistencia al conductor) se han incorporado a la educación vial, desplazando parcialmente el predominio de enfoques expositivos y campañas unidireccionales. La síntesis bibliométrica y conceptual muestra que estas tecnologías tienen capacidad para mejorar la percepción del riesgo, favorecer la práctica segura en entornos simulados y aumentar la motivación de niños y jóvenes, siempre que se articulen con marcos

teóricos sólidos y estrategias de evaluación rigurosa. Asimismo, la cartografía revela la centralidad de la familia, la escuela y los determinantes psicosociales (actitudes, normas, percepción de control) en la configuración de comportamientos viales, aportando un marco útil para diseñar currículos y políticas que integren educación formal, intervenciones comunitarias y enfoques de sistema seguro.

No obstante, el trabajo presenta limitaciones que es necesario reconocer. En primer lugar, se basa exclusivamente en registros indexados en una sola base de datos y en un periodo temporal acotado, lo que puede subrepresentar aportes relevantes publicados en otras fuentes o en años previos y posteriores. En segundo lugar, la identificación de países y áreas temáticas se apoya en la información disponible en las afiliaciones y títulos abreviados de las revistas, por lo que la clasificación territorial y disciplinar es aproximada y susceptible de sesgos. En tercer lugar, el análisis se centra en métricas bibliométricas y de co-ocurrencia de términos, sin evaluar directamente la calidad metodológica ni el impacto real de las intervenciones descritas.

Estas limitaciones abren, a su vez, líneas claras de proyección. Futuras investigaciones podrían ampliar el horizonte temporal, incorporar otras bases de datos y combinar la cartografía bibliométrica con revisiones sistemáticas de efectividad y estudios cualitativos que profundicen en la implementación de programas y tecnologías en contextos específicos. Resulta especialmente relevante explorar la adaptabilidad de las soluciones tecnológicas a países de ingresos bajos y medios, donde la carga de siniestralidad es mayor y los recursos tecnológicos son más limitados. Asimismo, se sugiere avanzar hacia modelos integrados que articulen educación vial, rediseño infraestructural, regulación y análisis de datos en el marco de enfoques de sistema seguro. En conjunto, el estudio ofrece una base empírica y conceptual sólida para orientar agendas de investigación, diseño curricular y formulación de políticas que hagan de la educación vial potenciada por tecnologías emergentes, un componente estratégico en la reducción sostenible de los siniestros de tránsito.

Bibliografía

Alonso, F., Gonzalez-Marin, A., Esteban, C., & Useche, S. A. (2020). Behavioral health at school: Do three competences in road safety education impact the protective road behaviors of Spanish children? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 935. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030935>

- Alonso, F., Useche, S. A., Valle, E., Esteban, C., & Gene-Morales, J. (2021). Could road safety education (RSE) help parents protect children? Examining their driving crashes with children on board. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3611. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073611>
- Aleksa, M., Schaub, A., Erdelean, I., Wittmann, S., Soteropoulos, A., & Fördös, A. (2024). Impact analysis of advanced driver assistance systems (ADAS) regarding road safety – Computing reduction potentials. *European Transport Research Review*, 16(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s12544-024-00654-0>
- Avendaño, F. (2020). *Animarse a la tesis*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bakhtari Aghdam, F., Sadeghi-Bazargani, H., Azami-Aghdash, S., Esmaeili, A., Panahi, H., Khazae-Pool, M., & Golestani, M. (2020). Developing a national road traffic safety education program in Iran. *BMC Public Health*, 20, 1439. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09142-1>
- Box, E., & Dorn, L. (2023). A cluster randomised controlled trial (cRCT) evaluation of a pre-driver education intervention using the Theory of Planned Behaviour. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 94, 379–397. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2023.03.001>
- Chou, C.-C., Yoh, K., Inoi, H., Yamaguchi, T., & Doi, K. (2022). Effectiveness evaluation on cross-sector collaborative education programs for traffic safety toward sustainable motorcycle culture in Vietnam. *IATSS Research*, 46(2), 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2022.01.001>
- Cutello, C. A., Hellier, E., Stander, J., & Hanoch, Y. (2020). Evaluating the effectiveness of a young driver-education intervention: Learn2Live. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 69, 375–384. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2020.02.009>
- Faus, M., Alonso, F., Esteban, C., & Useche, S. A. (2023). Are adult driver education programs effective? A systematic review of evaluations of accident prevention training courses. *International Journal of Educational Psychology*, 12(1), 39–68. <https://doi.org/10.17583/ijep.8805>

- Faus, M., Alonso, F., Fernández, C., & Useche, S. A. (2021). Are traffic announcements really effective? A systematic review of evaluations of crash-prevention communication campaigns. *Safety*, 7(4), 66. <https://doi.org/10.3390/safety7040066>
- Fraschetti, A., Cordellieri, P., Lausi, G., Mari, E., Paoli, E., Burrari, J., Quaglieri, A., Baldi, M., Pizzo, A., & Giannini, A. M. (2021). Mobile phone use “on the road”: A self-report study on young drivers. *Frontiers in Psychology*, 12, 620653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.620653>
- Goel, R., Tiwari, G., Varghese, M., Bhalla, K., Agrawal, G., Saini, G., Jha, A., John, D., Saran, A., White, H., & Mohan, D. (2024). Effectiveness of road safety interventions: An evidence and gap map. *Campbell Systematic Reviews*, 20(1), e1367. <https://doi.org/10.1002/cl2.1367>
- Gounaridou, A., Siamtanidou, E., & Dimoulas, C. (2021). A serious game for mediated education on traffic behavior and safety awareness. *Education Sciences*, 11(3), 127. <https://doi.org/10.3390/educsci11030127>
- Jamal, A., Rahman, M. T., Al-Ahmadi, H. M., & Mansoor, U. (2020). The dilemma of road safety in the Eastern Province of Saudi Arabia: Consequences and prevention strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 157. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010157>
- Khan, N., Muhammad, K., Hussain, T., Nasir, M., Munsif, M., Imran, A. S., & Sajjad, M. (2021). An adaptive game-based learning strategy for children road safety education and practice in virtual space. *Sensors*, 21(11), 3661. <https://doi.org/10.3390/s21113661>
- León-Paredes, G. A., Bravo-Quezada, O. G., Sacoto-Cabrera, E. J., Calle-Siavichay, W. F., Jimenez-Gonzalez, L. L., & Aguirre-Benalcazar, J. (2022). Virtual reality platform for sustainable road education among users of urban mobility in Cuenca, Ecuador. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 13(6). <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2022.01306106>
- Liang, O. S., & Yang, C. C. (2022). Mental health conditions and unsafe driving behaviors: A naturalistic driving study on ADHD and depression. *Journal of Safety Research*, 82, 332–408. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2022.05.014>

- Liu, M., Wu, J., Yousaf, A., Wang, L., Hu, K., Plant, K. L., McIlroy, R. C., & Stanton, N. A. (2021). Exploring the relationship between attitudes, risk perceptions, fatalistic beliefs and pedestrian behaviors in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3378. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073378>
- Mark Lee, S., & Al-Mansour, A. I. (2020). Development of a new traffic safety education material for the future drivers in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of King Saud University – Engineering Sciences*, 32(1), 60–67. <https://doi.org/10.1016/j.jksues.2018.11.003>
- Miyama, G., Fukumoto, M., Kamegaya, R., & Hitosugi, M. (2020). Risk factors for collisions and near-miss incidents caused by drowsy bus drivers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4370. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124370>
- Momin, K. A., Hamim, O. F., Hoque, M. S., & McIlroy, R. C. (2025). Integrating design and system approaches for analyzing road traffic collisions in low-income settings. *Accident Analysis and Prevention*, 214, 107965. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2025.107965>
- Nawaz, I., Cuenen, A., Wets, G., Paul, R., & Janssens, D. (2025). Advancing online road safety education: A gamified approach for secondary school students in Belgium. *Applied Sciences*, 15(15), 8557. <https://doi.org/10.3390/app15158557>
- Odonkor, S. T., Mitsotsou-Makanga, H., & Dei, E. N. (2020). Road safety challenges in Sub-Saharan Africa: The case of Ghana. *Journal of Advanced Transportation*. 7047189. <https://doi.org/10.1155/2020/7047189>
- Saetren, G. B., Vaag, J. R., Saghafian, M., Wigum, J. P., & Helde, R. (2024). Teaching advanced technology (ADAS) and use of touch screens in driver training in Norway. *Cognition, Technology & Work*, 26(3), 523–541. <https://doi.org/10.1007/s10111-024-00766-6>
- Suzuki, K., Tang, K., Alhajyaseen, W., Suzuki, K., & Nakamura, H. (2022). An international comparative study on driving attitudes and behaviors based on questionnaire surveys. *IATSS Research*, 46(1), 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2021.10.002>

- Tan, C., Shi, Y., Bai, L., Tang, K., Suzuki, K., & Nakamura, H. (2022). Modeling effects of driver safety attitudes on traffic violations in China using the theory of planned behavior. *IATSS Research*, 46(1), 116–124. <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2022.02.001>
- Tanglai, W., Chen, C.-F., Rattanapan, C., & Laosee, O. (2022). The effects of personality and attitude on risky driving behavior among public van drivers: Hierarchical modeling. *Safety and Health at Work*, 13(2), 196–201. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.03.005>
- Thibenda, A., Tiwari, G., Mahmud, S. M. S., & Bhalla, K. (2022). Drivers' attitudes to road safety in the South East Asian cities of Jakarta and Hanoi. *Safety Science*, 155, 105869. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2022.105869>
- Toriumi, A., Ito, T., Nakamura, H., & Shiomi, Y. (2022). A multi-country survey for collecting and analyzing facts related to road traffic safety: Legislation, enforcement, and education for safer drivers. *IATSS Research*, 46(1), 36–47. <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2021.12.004>
- Useche, S. A., Alonso, F., Faus, M., & Esteban, C. (2022). Environmentally friendly but behaviorally complex? A systematic review of risk factors associated with personal mobility devices and e-scooters. *Journal of Transport & Health*, 24, 101350. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2022.101350>
- Vásquez-Monteros, J., Samaniego-Rojas, P., & Celi Sánchez, C. A. (2025). Estrategia pedagógica en la enseñanza de AutoCAD: Diseño de juegos de mesa sobre seguridad vial y conservación del agua por estudiantes universitarios para niños en áreas rurales. *European Public and Social Innovation Review*, 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1924>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>

CAPÍTULO V

Gamificación histórica y simulación digital: Entre la experiencia inmersiva y la banalización del pasado

Historical Gamification and Digital Simulation: Between Immersive Experience and the Trivialization of the Past

Humberto Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

halvarez@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Claudine Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)

cbenoit@ucsc.cl

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

Resumen

Este capítulo examina críticamente el papel de la gamificación y las simulaciones digitales en la enseñanza de la historia, en un contexto marcado por la expansión de tecnologías educativas y la transformación de las formas de acceso y construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, el análisis se organiza en torno a tres ejes complementarios: en primer lugar, el potencial de estos dispositivos como herramientas de inmersión histórica que favorecen la participación activa, la toma de decisiones y la comprensión situada de procesos complejos; en segundo término, las tensiones entre la promoción de la empatía histórica y la simplificación narrativa, evidenciando los riesgos de reducir la complejidad del pasado a experiencias lineales y descontextualizadas; y, finalmente, los desafíos asociados a la banalización del pasado, especialmente cuando se prioriza la lógica lúdica por sobre el rigor historiográfico y la reflexión ética. El estudio se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo, interpretativo e inductivo, con un diseño narrativo de tópicos. A partir de este análisis, se sostiene que el potencial formativo de la gamificación no es inherente a la tecnología, sino que depende de su integración pedagógica y de la mediación crítica que permita articular la experiencia inmersiva con el desarrollo de competencias históricas. Se concluye que la gamificación puede constituirse en una herramienta significativa para la enseñanza de la historia, siempre que sea resignificada desde una perspectiva crítica que promueva la formación de sujetos capaces de interpretar el pasado de manera fundamentada.

Palabras clave: Gamificación, simulación digital, pensamiento histórico, videojuego, didáctica de la historia.

Abstract

This chapter critically examines the role of gamification and digital simulations in history teaching, within a context marked by the expansion of educational technologies and the transformation of how knowledge is accessed and constructed. From this perspective, the analysis is organized around three complementary axes: first, the potential of these devices as tools for historical immersion that foster active participation, decision-making, and situated understanding of complex processes; second, the tensions between promoting historical empathy and narrative simplification, highlighting the risks of reducing the complexity of the past to linear and decontextualized experiences; and finally, the challenges associated with the trivialization of the past, especially when playful logic is prioritized over historiographical rigor and ethical reflection. The study is based on a comprehensive review of specialized literature, developed from a qualitative, interpretive, and inductive approach, with a topical narrative design. Based on this analysis, it is argued that the educational potential of gamification is not inherent to the technology itself, but rather depends on its pedagogical integration and the critical mediation that allows for the articulation of the immersive experience with the development of historical competencies. It is concluded that gamification can become a significant tool for teaching history, provided it is reinterpreted from a critical perspective that fosters the development of individuals capable of interpreting the past in a well-founded manner.

Keywords: Gamification, digital simulation, historical thinking, video game, history didactics.

Introducción

En el contexto de la expansión de las tecnologías digitales en educación, la gamificación y las simulaciones interactivas han adquirido un lugar cada vez más relevante en la enseñanza de la historia, configurándose como estrategias que buscan transformar la experiencia de aprendizaje desde modelos transmisivos hacia enfoques activos, participativos y centrados en el estudiante. Estas propuestas se inscriben en un giro más amplio hacia pedagogías experienciales, donde el conocimiento se construye a través de la acción, la exploración y la toma de decisiones en entornos simulados (Gee, 2007). En particular, el uso de videojuegos históricos, plataformas de simulación y entornos de realidad virtual ha sido valorado por su potencial para generar compromiso, motivación y una aproximación situada de procesos históricos complejos (McCall, 2011; Squire, 2011; Alarcón, 2026).

Desde esta mirada, la gamificación no solo introduce elementos lúdicos en el aula, sino que redefine las formas de interacción con el conocimiento histórico, permitiendo a los estudiantes asumir roles, experimentar escenarios y enfrentarse a dilemas que simulan dinámicas del pasado. Este fenómeno ha sido interpretado como una oportunidad para favorecer aprendizajes significativos y desarrollar competencias vinculadas a la comprensión de procesos históricos, tales como la causalidad, la contingencia y la toma de decisiones en contextos específicos (McCall, 2016). Asimismo, siguiendo a Alarcón (2026), se destaca su potencial para promover formas de empatía histórica al situar a los estudiantes en contextos distintos al propio.

Sin embargo, este giro hacia el ámbito experiencial plantea interrogantes fundamentales desde la didáctica de la historia. Si bien la inmersión puede favorecer la conexión emocional con el pasado, también puede derivar en simplificaciones, distorsiones o incluso en la banalización de procesos históricos, especialmente cuando se prioriza la lógica del entretenimiento por sobre el rigor interpretativo. Como advierte Squire (2011), los entornos digitales no reproducen la historia tal como ocurrió, sino que la modelan a partir de sistemas de reglas que necesariamente simplifican la complejidad histórica. En este sentido, la experiencia simulada puede generar una ilusión de autenticidad que no siempre se traduce en una comprensión histórica profunda.

Desde la perspectiva del pensamiento histórico, el aprendizaje de la disciplina implica procesos complejos de análisis crítico, contextualización, uso de evidencias y construcción de interpretaciones fundamentadas (Rüsen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2026). Estos procesos requieren distanciamiento, problematización y reflexión, dimensiones

que pueden entrar en tensión con la lógica inmediata e interactiva de los entornos gamificados. Como señala Wineburg (2001), pensar históricamente supone desafiar las narrativas intuitivas, un ejercicio que no siempre es promovido por experiencias centradas en la acción y la resolución rápida de situaciones.

En consecuencia, se vuelve necesario problematizar el lugar de la gamificación y las simulaciones digitales en la educación histórica desde un enfoque crítico que permita comprender sus alcances, limitaciones y condiciones de uso pedagógico. En este marco, se plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿en qué medida la gamificación y las simulaciones digitales contribuyen al desarrollo de competencias históricas y en qué condiciones pueden derivar en una banalización del pasado? A partir de esta problematización, el presente ensayo tiene como objetivo analizar críticamente el potencial y las tensiones que emergen del uso de estas estrategias en la enseñanza de la historia, atendiendo a sus implicancias en el desarrollo del pensamiento histórico.

La relevancia de este capítulo radica en aportar una reflexión teórica rigurosa sobre un campo en expansión, caracterizado por la creciente incorporación de tecnologías digitales en contextos educativos, evidenciando que su valor formativo depende de las condiciones pedagógicas, didácticas y éticas que orientan su uso. De este modo, el estudio busca contribuir a la didáctica de la historia al ofrecer criterios analíticos que permitan aprovechar las potencialidades de la gamificación y evitar su uso acrítico, con el propósito de promover una enseñanza orientada a la comprensión compleja del pasado y a la formación de ciudadanos críticos en entornos digitales.

Metodología

El presente ensayo se fundamenta en una revisión de alcance de literatura especializada orientada a problematizar el uso de la gamificación y las simulaciones digitales en la enseñanza de la historia, particularmente en relación con sus implicancias para el desarrollo del pensamiento histórico. Con este propósito, se examinaron publicaciones disponibles en bases de datos académicas como Web of Science, Scopus, Scielo y Google Académico, así como literatura especializada en didáctica de la historia, estudios sobre videojuegos educativos y teorías del aprendizaje mediado por tecnologías digitales.

La estrategia de búsqueda se estructuró a partir de palabras clave tales como gamificación, simulación digital, enseñanza de la historia, pensamiento histórico, empatía histórica,

videojuegos educativos y educación digital. La selección de fuentes respondió a criterios de pertinencia temática, relevancia teórica y actualidad, priorizando trabajos que abordan tanto el potencial pedagógico como las limitaciones epistemológicas de los entornos digitales en la enseñanza de la historia. La adopción de una revisión de alcance se justifica en la necesidad de cartografiar un campo emergente de investigación, identificando enfoques, tensiones y vacíos en la bibliografía existente (Arksey y O'Malley, 2005).

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo e interpretativo, desarrollado mediante un diseño narrativo de tópico y sustentado en un paradigma humanista-crítico de orientación inductiva. Esta perspectiva metodológica permite organizar y analizar la evidencia desde una lectura reflexiva, integrando aportes provenientes de la didáctica de la historia, las teorías del pensamiento histórico, los estudios sobre cultura digital y las investigaciones en gamificación educativa. En este marco, las simulaciones y los entornos gamificados son comprendidos como dispositivos didácticos y culturales que producen representaciones del pasado, susceptibles de ser analizadas desde una mirada crítica.

En consecuencia, esta revisión se configura como un ejercicio reflexivo, orientado a identificar problemáticas emergentes, tensiones conceptuales y proyecciones para la investigación en didáctica de la historia. El análisis se articula con debates recientes sobre alfabetización digital, mediación tecnológica y formación ciudadana, situando la gamificación en un horizonte más amplio de transformación educativa. De este modo, el estudio busca contribuir a la discusión académica mediante una discusión rigurosa sobre las condiciones en que estas tecnologías pueden favorecer —o limitar— el desarrollo de aprendizajes históricos complejos en el alumnado.

Gamificación y simulación como dispositivos de inmersión histórica

La gamificación y las simulaciones digitales han sido ampliamente promovidas como estrategias innovadoras para la enseñanza, ya que permiten situar al estudiante en un rol activo dentro del proceso de aprendizaje, favoreciendo la interacción, la toma de decisiones y la construcción de conocimiento a partir de la experiencia. Este enfoque se vincula con perspectivas constructivistas y socioculturales del aprendizaje, donde el conocimiento se configura mediante la participación en contextos significativos y la resolución de problemas situados (Gee, 2007; Alarcón, 2026). En el ámbito de la enseñanza de la historia, estas herramientas posibilitan la recreación de escenarios históricos, la exploración de contextos y la

simulación de dinámicas sociales, políticas o económicas, acercando a los estudiantes a procesos que de otro modo resultarían abstractos o lejanos.

En esta línea, McCall (2011) sostiene que los juegos históricos pueden contribuir al desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de procesos, la causalidad histórica y la toma de decisiones en contextos complejos. La posibilidad de manipular variables dentro de un entorno simulado permite a los estudiantes experimentar con distintas trayectorias históricas, favoreciendo una comprensión más dinámica y contingente del pasado. Asimismo, siguiendo a Squire (2011), estos entornos pueden promover formas de aprendizaje participativo, donde los estudiantes reciben información e interactúan con sistemas que representan —aunque de manera simplificada— procesos históricos.

No obstante, esta inmersión debe ser analizada críticamente. Los entornos gamificados no constituyen representaciones neutras del pasado, sino construcciones mediadas por decisiones de diseño que responden a objetivos pedagógicos, lúdicos y comerciales. Como advierte Squire (2011), los videojuegos modelan la historia a partir de sistemas de reglas que necesariamente simplifican la complejidad histórica. En este mismo sentido, Alarcón (2026) plantea que toda representación histórica implica procesos de selección, omisión y jerarquización, los cuales se intensifican en los entornos digitales debido a las limitaciones técnicas y a las exigencias de jugabilidad.

Esta simplificación puede generar una percepción de autenticidad basada en la experiencia inmersiva, donde los estudiantes asumen que “vivir” una simulación equivale a comprender históricamente un proceso. Sin embargo, como advierte Ordoñez (2025), la sensación de realismo en los videojuegos históricos no garantiza una representación fiel del pasado, ya que puede reforzar narrativas preconfiguradas que no son cuestionadas por el usuario. En efecto, la inmersión puede derivar en una comprensión acrítica si no se acompaña de instancias de reflexión y análisis.

Desde la didáctica de la historia, esta premisa plantea una tensión fundamental: mientras la simulación favorece la participación y la experimentación, el pensamiento histórico requiere distanciamiento crítico, análisis de evidencias y reconocimiento del carácter interpretativo del pasado (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2026). Por ello, el potencial formativo de la gamificación radica en las condiciones pedagógicas que permiten articular dicha experiencia con procesos de reflexión histórica. De este modo, solo bajo esta

mediación, es posible transformar la simulación en una herramienta que contribuya efectivamente a la comprensión histórica y no solo a la vivencia superficial del pasado.

Entre la empatía histórica y la simplificación narrativa

Uno de los principales argumentos a favor de la gamificación en la enseñanza de la historia es su potencial para promover la empatía histórica, entendida como la capacidad de comprender las acciones, decisiones y perspectivas de los sujetos del pasado en sus propios contextos (McCall, 2016; Chapman, 2016). A través de simulaciones y entornos interactivos, los estudiantes pueden “situarse” en escenarios históricos, asumir roles y enfrentarse a dilemas que recrean condiciones del pasado, lo que favorece una conexión emocional y cognitiva con los procesos estudiados. En este sentido, la inmersión puede constituirse en una vía relevante para aproximarse a experiencias históricas que difícilmente pueden ser comprendidas solo mediante la exposición tradicional de contenidos.

No obstante, la empatía histórica promovida por estos entornos presenta limitaciones significativas cuando no se articula con procesos de análisis crítico. Como plantean Carril et al. (2023), la empatía histórica requiere una comprensión contextualizada, informada y basada en evidencias. En ausencia de estos elementos, la experiencia inmersiva puede derivar en formas de empatía presentista, donde los estudiantes interpretan el pasado desde sus propios marcos de referencia actuales, proyectando valores, juicios y expectativas recientes sobre contextos históricos distintos.

En esta línea, Mallory (2021) señala que las narrativas históricas presentes en videojuegos y simulaciones tienden a simplificar los conflictos, reducir la diversidad de perspectivas y privilegiar estructuras narrativas lineales orientadas a la acción. Estas representaciones suelen centrarse en decisiones individuales, desatendiendo factores estructurales como las condiciones sociales, económicas o culturales que condicionan los procesos históricos. Como consecuencia, se configura una comprensión reduccionista del pasado, donde la complejidad histórica es sustituida por relatos accesibles, coherentes y orientados al logro de objetivos dentro del juego (Squire, 2011).

En la enseñanza de la historia, esta simplificación entra en tensión con los principios del pensamiento histórico, que exigen reconocer la multicausalidad, la contingencia y la coexistencia de múltiples interpretaciones (Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2026). Comprender históricamente implica ir más allá de narrativas lineales,

problematizar las fuentes y situar los acontecimientos en su contexto, reconociendo tanto las posibilidades como las limitaciones de los actores históricos. En este sentido, como advierte Wineburg (2001), el pensamiento histórico es un proceso contraintuitivo que requiere cuestionar explicaciones simples y resistir la tendencia a interpretar el pasado desde categorías contemporáneas.

Por tanto, si bien la gamificación puede constituir una herramienta valiosa para aproximar a los estudiantes al pasado desde una dimensión experiencial, su potencial formativo depende de su articulación con instancias de reflexión crítica que permitan problematizar las narrativas presentadas. Bajo esta premisa, es posible transformar la empatía en una comprensión histórica profunda, evitando que la experiencia inmersiva derive en simplificaciones que empobrezcan la interpretación del pasado.

Riesgos de banalización y desafíos para la didáctica de la historia

El uso de simulaciones digitales y estrategias de gamificación en la enseñanza de la historia también plantea riesgos asociados a la banalización del pasado, particularmente cuando los procesos históricos son reducidos a experiencias lúdicas centradas en la entretención, la competencia o la resolución de objetivos, en detrimento de su comprensión crítica y contextualizada. Este fenómeno resulta especialmente problemático si se considera que, como plantea Rüsen (2005), la historia cumple una función orientadora en la vida social, contribuyendo a la construcción de sentido, identidad y juicio moral en relación con el pasado.

En este sentido, la transformación de eventos históricos complejos —como guerras, dictaduras, genocidios o conflictos sociales— en escenarios de juego puede trivializar su significado, despojándolos de su densidad ética, política y humana. Como argumentan Álvarez y Carrasco (2026), el aprendizaje histórico no solo implica comprender lo que ocurrió, sino también reflexionar sobre sus implicancias morales, las responsabilidades de los actores y las consecuencias de las decisiones en contextos históricos específicos. Sin embargo, los entornos gamificados tienden a privilegiar la acción, la recompensa y la progresión, lo que puede desdibujar estas dimensiones y favorecer una aproximación superficial al pasado.

De igual modo, la lógica del juego puede introducir dinámicas que entran en tensión con la complejidad histórica, tales como la simplificación de conflictos, la reducción de actores a categorías dicotómicas o la instrumentalización de procesos históricos como medios para alcanzar objetivos dentro del sistema de juego (Squire, 2011). En estos casos, el riesgo es la

construcción de representaciones que pueden reforzar estereotipos, invisibilizar experiencias subalternas o naturalizar ciertas narrativas dominantes.

No obstante, estos riesgos no implican descartar el uso de la gamificación, sino repensarla desde una perspectiva crítica y situada. McCall (2016) y Alarcón (2026) coinciden en que el potencial educativo de los juegos históricos depende de su integración pedagógica y de la mediación docente que los acompañe. En este escenario, la experiencia inmersiva debe ser articulada con instancias de análisis, discusión y problematización que permitan a los estudiantes distanciarse de la simulación, cuestionar sus supuestos y contrastar sus representaciones con fuentes históricas y perspectivas diversas.

Desde la didáctica de la historia, esta premisa supone asumir un rol activo en el diseño y uso de estas herramientas, orientándolas hacia el desarrollo de competencias asociadas al pensamiento histórico (Seixas y Morton, 2013; Álvarez y Carrasco, 2026). Este principio rector implica, entre otros aspectos, promover el análisis crítico de las narrativas presentes en los juegos, la identificación de sus límites representacionales y la reflexión sobre las implicancias éticas de los procesos históricos abordados. Como señalan Wineburg (2001) y Chapman (2016), el aprendizaje histórico requiere ir más allá de la experiencia inmediata, desarrollando la capacidad de interrogar el pasado desde una perspectiva crítica y fundamentada.

En consecuencia, el reto radica en la resignificación pedagógica de la gamificación como herramienta que, lejos de banalizar el pasado, contribuya a su comprensión crítica. Bajo esta orientación pedagógica, será posible transformar estos entornos en espacios de aprendizaje que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para pensar históricamente y de posicionarse éticamente frente a los procesos del pasado.

Conclusión

La gamificación y las simulaciones digitales representan una oportunidad significativa para innovar en la enseñanza de la historia, en la medida en que introducen formas de aprendizaje más activas, participativas e inmersivas que pueden favorecer la motivación y el compromiso de los estudiantes. No obstante, su potencial formativo reside en las condiciones pedagógicas, didácticas y epistemológicas bajo las cuales estas herramientas son integradas en el aula. En ausencia de una mediación crítica, la experiencia inmersiva corre el riesgo de privilegiar la acción sobre la comprensión, la emoción sobre la reflexión y la narrativa simplificada sobre la complejidad histórica.

En este contexto, el principal desafío consiste en evitar que la simulación sustituya la comprensión histórica, promoviendo en cambio su articulación con procesos de análisis crítico, contextualización, trabajo con fuentes y reflexión ética. La enseñanza de la historia no puede reducirse a la vivencia del pasado, sino que debe orientarse a su interpretación fundamentada, reconociendo su carácter problemático, multicausal y abierto a diversas lecturas. Por ello, la didáctica de la historia está llamada a desempeñar un rol central en la mediación de estas tecnologías, orientando su uso hacia el desarrollo de competencias complejas del pensamiento histórico.

Por consiguiente, resulta fundamental que estas herramientas sean abordadas como representaciones del pasado que deben ser analizadas, cuestionadas y contrastadas. Esta premisa implica formar a los estudiantes como usuarios de entornos digitales y también como sujetos capaces de interpretar críticamente las narrativas que estos dispositivos producen y reproducen.

En un escenario de creciente digitalización, la tarea es resignificar la gamificación como una herramienta al servicio de una educación histórica crítica. Por tanto, supone integrarla en propuestas pedagógicas que promuevan el distanciamiento reflexivo, la problematización del pasado y la construcción de sentido histórico, contribuyendo así a la formación de sujetos capaces de comprender la complejidad de los procesos históricos y de posicionarse de manera consciente y responsable frente a los desafíos del presente.

A partir de las reflexiones desarrolladas, se proyecta la necesidad de avanzar hacia estudios empíricos que analicen de manera sistemática el impacto de la gamificación y las simulaciones digitales en el desarrollo del pensamiento histórico en distintos niveles educativos, particularmente en la formación inicial docente.

Resulta pertinente diseñar investigaciones que evalúen comparativamente el uso de entornos inmersivos frente a estrategias didácticas tradicionales, considerando variables como la comprensión de la multicausalidad, el análisis de fuentes, la construcción de narrativas y la reflexión ética. Asimismo, se abre una línea relevante orientada al diseño y validación de modelos didácticos que integren la gamificación desde una perspectiva crítica, incorporando criterios de rigor historiográfico, pluralidad de perspectivas y alfabetización digital. De igual modo, se sugiere profundizar en el estudio de las representaciones históricas presentes en

videojuegos y simulaciones, especialmente en relación con la simplificación de procesos complejos, la reproducción de estereotipos y la invisibilización de actores subalternos.

Finalmente, estas proyecciones invitan a fortalecer el diálogo interdisciplinario entre didáctica de la historia, estudios culturales digitales y ciencias de la educación, con el fin de construir marcos teóricos y metodológicos que orienten el uso pedagógico de estas tecnologías en la formación de ciudadanos críticos en contextos de creciente virtualización del conocimiento.

Bibliografía

Alarcón, J. (2026). La enseñanza de la historia a partir de la gamificación. Una metodología motivante. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 21(1), 1-34. <https://doi.org/10.15359/rep.21-1.7>

Álvarez, H., y Carrasco, A. (2026). Narrar el conflicto reciente: Articulaciones entre pensamiento histórico y conciencia histórica en la formación inicial del profesorado. *Veredas do Direito*, 23, e234649. <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.n4.4649>

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

Carril, M., Sánchez, M., y López, M. (2023). Empatía y empatía histórica. Su correlación a través de un dilema ético. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 331-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22645>

Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Routledge.

Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.

Mallory, S. (2021). *Playful history: Games, liberation pedagogy, and historical thinking*. The University of Texas at Dallas.

- McCall, J. (2011). *Gaming the past: Using video games to teach secondary history*. Routledge.
- McCall, J. (2016). Teaching history with digital historical games: An introduction to the field and best practices. *Simulation & Gaming*, 47(4), 517–542. <https://doi.org/10.1177/1046878116646693>
- Ordoñez, L. (2025). Uso de la gamificación para mejorar el aprendizaje de conceptos históricos en estudiantes de educación básica. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 375-387
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Squire, K. (2011). *Video games and learning: Teaching and participatory culture in the digital age*. Teachers College Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

PDF

International Publication Technical Data

Title: Tecnología y Educación: Conectando saberes en entornos digitales.

Authors: Humberto Álvarez Sepúlveda, Claudine Benoit Ríos, Richard Callan Bacilio, Maribel Micaela Tonder Giraldo, Yesbet Doris Charre Espinoza, Endira Rosario García Gutiérrez, Diego Alejandro Fernández Cando, Nancy Soraya Ludeña Ramirez, Monica Alejandra Moran Quiroga, Wilson Eduardo Jaramillo Sangurima.

Publisher: Editorial Hambatu Sapiens

Cover Design: Editorial Hambatu Sapiens

Format: PDF

Pages: 95 pág.

Size: A4 21x29.7cm

System Requirements: Adobe Acrobat Reader

Access Mode: World Wide Web

ISBN: 978-9907-805-15-4

DOI: <https://doi.org/10.63862/ehs-978-9907-805-15-4>

