

Septiembre 30, 2025. Volumen 6, No. 3
ISSN 2735-6302

Revista Electrónica
Transformar



**Centro
Transformar®**
ASESORÍA EN RECURSOS HUMANOS

Sumario

	Pág
Editorial	2
Validation of the Questionnaire on Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE). <i>Fernando Vera</i>	6
Impact of Cooperative Learning on Thematic Vocabulary in 9th Grade EFL Students. <i>Francisca P. Matamala-Jofré and Nicoll S. Castillo-Torres</i>	18
The Impact of Parental Educational Styles on the Social Skills of Boys and Girls in the Early Childhood Education Stage. <i>Esmeralda Guillén Tortajada</i>	27
Modelos Educativos en Universidades Latinoamericanas: Implicaciones para la Innovación Pedagógica. Fernando Vera y Patricia Rodríguez-Flórez	39
La Inclusión Obligatoria de la Asignatura de Equidad de Género en las Currículas de la Licenciatura en Derecho. <i>María Elena Pineda Solorio y Magdalena Vega Campos</i>	59
Notas finales	64



Editorial

Inteligencia artificial en la educación superior: Desafíos y oportunidades para modelos educativos en transformación

La irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior no constituye un fenómeno pasajero ni una moda tecnológica, sino que representa un cambio estructural que está redefiniendo las prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación en pleno siglo XXI. Hablar de IA implica, por un lado, reconocer oportunidades inéditas de innovación, y por otro, asumir los desafíos éticos, pedagógicos y organizacionales que enfrenta la academia. En consecuencia, se hace necesario repensar los modelos educativos tradicionales para que puedan responder de manera pertinente y responsable a un entorno cada vez más dinámico, interconectado y exigente.

Ahora bien, la IA se ha convertido en un catalizador de procesos de transformación que atraviesan múltiples dimensiones de la vida universitaria. De hecho, abre posibilidades de personalización del aprendizaje, optimización de procesos institucionales y generación de conocimiento en red; sin embargo, plantea interrogantes complejos acerca de la calidad, la equidad, la privacidad y la pertinencia de las estrategias educativas. Por esta razón, resulta imprescindible reflexionar sobre cómo los modelos educativos deben adaptarse para integrar la IA de manera equilibrada, de modo que potencien sus ventajas sin ignorar sus riesgos.

En primer lugar, conviene reconocer que uno de los principales desafíos radica en garantizar la equidad en el acceso a estas tecnologías. Aunque se suele afirmar que la IA tiene la capacidad de democratizar la educación, lo cierto es que puede profundizar las brechas si no se acompaña de políticas que aseguren recursos, formación y acompañamiento. Mientras algunas universidades avanzan con sistemas de tutoría inteligente o plataformas adaptativas de última generación, otras apenas logran mantener infraestructura básica. Así, la integración de IA no puede convertirse en un privilegio de unos pocos, sino que debe concebirse como un recurso al servicio de toda la comunidad académica.

En segundo término, emerge con fuerza el reto ético. El uso de IA en educación implica manejar grandes volúmenes de datos sensibles de estudiantes y docentes, lo que obliga a establecer protocolos claros de privacidad y protección. Además, los algoritmos no son neutrales: pueden reproducir sesgos culturales, de género o socioeconómicos, afectando la equidad en los procesos de evaluación y aprendizaje. Por consiguiente, los modelos educativos no solo deben incorporar herramientas tecnológicas, sino también diseñar marcos éticos que garanticen transparencia, inclusión y rendición de cuentas.

Asimismo, resulta necesario enfrentar la resistencia cultural al cambio. La incorporación de IA exige transformar prácticas docentes que en muchos casos se sostienen en concepciones tradicionales del rol del profesor. La IA no reemplaza al docente, pero sí obliga a reconfigurar su función: ya no basta con transmitir contenidos, pues ahora es indispensable actuar como mediador, diseñador de experiencias y guía en la construcción de conocimiento. Para que este

tránsito sea exitoso, se requiere tiempo, capacitación y un acompañamiento institucional que dé seguridad y sentido al cambio.

No obstante, junto a los desafíos se abren múltiples oportunidades. Entre ellas, destaca la posibilidad de personalizar el aprendizaje, ajustando contenidos, ritmos y evaluaciones a las necesidades de cada estudiante. Esto no solo contribuye a mejorar la retención y el rendimiento académico, sino que también promueve experiencias más inclusivas y significativas. Del mismo modo, las herramientas de analítica de aprendizaje permiten tomar decisiones basadas en evidencia, identificando riesgos de deserción y diseñando intervenciones oportunas. A ello se suma el potencial de nuevos entornos de aprendizaje, como simulaciones, laboratorios virtuales y experiencias inmersivas, que enriquecen la enseñanza y ofrecen escenarios antes inaccesibles por limitaciones geográficas o económicas.

En este sentido, la IA también potencia la internacionalización de la educación superior. Gracias a sistemas de traducción automática, tutorías multilingües y proyectos colaborativos en red, se reducen barreras lingüísticas y culturales, lo cual facilita que estudiantes y docentes se integren en comunidades académicas globales. Esta dimensión no solo fortalece la empleabilidad de los graduados, sino que también contribuye a formar ciudadanos con una mentalidad global, preparados para participar en sociedades cada vez más diversas.

Si consideramos estas oportunidades, se hace evidente que los modelos educativos no pueden permanecer estáticos. Históricamente, muchos de ellos se han basado en la transmisión de contenidos y en evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, la irrupción de la IA abre la puerta a enfoques más flexibles, centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de competencias. De ahí que sea indispensable avanzar hacia un aprendizaje activo y adaptativo, en el que la IA funcione como apoyo para promover la autonomía y el pensamiento crítico.

Además, es fundamental que la formación docente se convierta en un eje estratégico. No basta con introducir herramientas tecnológicas; se requiere capacitar a los profesores para su uso pedagógico, ético y crítico. La IA puede fortalecer la práctica docente, pero solo si va acompañada de políticas institucionales que reconozcan la importancia del aprendizaje permanente y la innovación en el aula. Del mismo modo, los modelos educativos deben integrar la ética digital como una competencia transversal, pues no se trata únicamente de enseñar a usar tecnología, sino de formar ciudadanos capaces de discernir entre información confiable y sesgada, comprender los alcances y limitaciones de los algoritmos y aplicar la IA en beneficio del bien común.

Desde una perspectiva organizacional, la integración de IA implica también cambios profundos en la gestión universitaria. Las instituciones necesitan estructuras flexibles que permitan experimentar, evaluar y ajustar permanentemente sus estrategias. Esto requiere liderazgo visionario, inversión sostenida y alianzas estratégicas que favorezcan el intercambio de experiencias. Aquellas universidades que se mantengan rígidas o aferradas a esquemas tradicionales corren el riesgo de quedar rezagadas en un escenario global altamente competitivo.

Además, la IA puede contribuir a optimizar procesos administrativos, mejorar la asignación de recursos y fortalecer la toma de decisiones estratégicas. No obstante, para que estas ventajas se concreten, es indispensable cultivar una cultura institucional abierta a la innovación y orientada al mejoramiento continuo. Solo así la IA dejará de ser una promesa para convertirse en un motor real de transformación.

Como vemos, la integración de la inteligencia artificial en la educación superior plantea un doble movimiento: por una parte, abre oportunidades inéditas de innovación pedagógica, gestión basada en evidencia e internacionalización; por otra, exige enfrentar desafíos vinculados a la equidad, la ética y la transformación cultural. Por ello, los modelos educativos deben adaptarse a un mundo en permanente cambio, adoptando enfoques flexibles, inclusivos y responsables.

Finalmente, conviene recordar que la IA no debe concebirse como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar una educación superior más pertinente, humana y con capacidad de impacto global. La verdadera innovación radica no solo en incorporar herramientas de IA, sino en repensar la educación desde una lógica integral de transformación. Si las universidades logran articular tecnología, pedagogía y ética en un mismo horizonte, estarán mejor preparadas para liderar el cambio y contribuir a una sociedad más justa, sostenible e interconectada.



Fernando Vera, PhD

Editor-in-Chief

Revista Electrónica Transformar®

<https://revistatransformar.cl/index.php/transformar>

Editada por Centro Transformar® SPA

<http://centrotransformar.cl>

©Todos los Derechos Reservados

Original Article

Validation of the Questionnaire on Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE)

FERNANDO VERA¹<https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE), Chile

Corresponding author: fernandovera@redie.cl**Article history:**

Received: 07/15/2025

Revised: 08/20/2025

Accepted: 08/27/2025

Keywords:*Artificial intelligence**Higher education**Educational innovation**Digital technology**Teaching methods***Abstract**

The growing integration of Artificial Intelligence (AI) in higher education underscores the need for validated instruments to assess perceptions and practices related to its use. In Latin America, however, such tools are still limited. This study validates the Questionnaire on Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE). A pilot study was carried out with a Chilean sample ($n = 53$), followed by a broader validation with a Mexican sample ($n = 359$). Analyses confirmed strong internal consistency (Cronbach's $\alpha = .898$) and a stable factorial structure across both groups, identifying four main dimensions of AI integration in learning and teaching. The results demonstrate that the Q-IAHE is a reliable and valid instrument for exploring AI adoption in higher education. Its application offers valuable insights for international research on educational innovation, pedagogy and digital transformation.

Introduction

The expansion of artificial intelligence (AI) is reshaping higher education (HE) worldwide, affecting not only the modes of learning and teaching, but also the ways in which assessment and institutional management are conceived and implemented. Over the past five years, the integration of AI into HE has grown markedly (Xu et al., 2022; Vera, 2023; Vera, 2024), coinciding with the rapid emergence of a wide range of AI-based applications that are influencing classrooms, administrative processes, and research environments. Previous studies (Chen et al., 2020; Crompton & Burke, 2023) have underscored the pedagogical affordances of AI, emphasizing its potential to enhance student learning experiences, enrich teaching practices, and create more personalized, adaptive, and data-driven educational pathways. Collectively, this growing body of work suggests that AI is not simply a technological trend but a transformative force with significant implications for the future of higher education.

Furthermore, AI applications such as adaptive learning platforms, automated feedback systems, and predictive analytics promise to improve personalization and efficiency (George & Wooden, 2023; Holmes et al., 2019; Vera, 2024). At the same time, critical voices highlight challenges regarding academic integrity, ethical considerations, and the potential reduction of human agency in education (Dignum, 2017). Thus, the integration of AI is not merely a technological issue, but rather a multidimensional transformation that demands careful evaluation from pedagogical, ethical, and policy perspectives. In light of these opportunities and challenges, AI may be conceptualized as a set of computational methods and systems designed to perform tasks that demand cognitive, non-cognitive, and metacognitive competencies. While inspired by human behavior, it goes beyond mere imitation by providing autonomous, adaptive, and scalable solutions to complex problems.

Specifically, the adoption of AI in HE has accelerated dramatically, especially since 2015, with a surge in research publications and practical implementations across all continents. China and the United States are leading in research output, but significant contributions come from Europe, India, and other regions as well (Table 1).

Table 1: Global trends in AI adoption in higher education

Region/Country	Research output	Key focus areas	Key references
China, USA	Very High	Machine learning, curriculum design, STEM	Crompton & Burke, 2023; Kavitha et al., 2024
Europe, India	High	Language learning, collaboration	Guo et al., 2024; Hinojo-Lucena et al., 2019
Worldwide	Rapidly rising	Assessment, tutoring, personalization	Paek & Kim, 2021

Note: Own elaboration.

Research gap in Latin America

Despite its global impact, AI research in higher education has been concentrated mainly in North America, Europe, and Asia. In contrast, Latin America presents limited evidence, with most studies oriented toward technological adoption rather than pedagogical implications (Miao et al., 2021). For example, the third edition of the Latin American Artificial Intelligence Index (ILIA, 2025) highlights that academic activity in AI across the region remains both scarce and highly concentrated. Although scholarly output has increased in recent years, most research and consistent publication activity are clustered in just five countries—Brazil, Mexico, Chile, Colombia, and Argentina. This concentration generates significant gaps in representation, leaving many nations with minimal contributions to the field and largely absent from the main tracks of leading international conferences.

Such an imbalance restricts not only the global visibility of Latin American AI research but also the potential for meaningful intra-regional collaboration and knowledge exchange. Consequently, fostering broader participation and strengthening institutional support for AI research are critical steps toward reducing disparities and amplifying the region's academic presence worldwide (ILIA, 2025). Furthermore, the lack of region-specific data undermines national policy-making and limits the region's capacity to engage in international debates on AI-driven educational transformation.

This scarcity of robust evidence weakens the ability of Latin American institutions to design strategies aligned with local sociocultural needs while also curtailing their influence in shaping global agendas. In addition, the absence of validated instruments hampers efforts to systematically capture the perspectives of students and academics, which is essential for building comparable, cumulative, and contextually grounded knowledge across diverse settings (Vera, 2023).

The need for validated instruments

The development of validated questionnaires allows researchers to measure perceptions, attitudes, and practices regarding AI in a reliable way. Previous tools have been designed in non-Latin American contexts, frequently assuming cultural and institutional dynamics that may not fully apply to this region (Popenici & Kerr, 2017). For instance, differences in access to digital resources, academic training, and policy frameworks could shape how AI is integrated into the classroom. Therefore, adapting and validating instruments within the Latin American context ensures both methodological rigor and cultural relevance.

To address this gap, the present study introduces the *Questionnaire on the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education* (Q-IAHE), originally developed in Spanish by Vera (2023a) on the basis of a comprehensive literature review, as suggested by Ng et al. (2024). The instrument was first piloted in Chile ($n = 53$) and later validated with a larger Mexican sample ($n = 359$) in a study conducted by Jiménez-Ramírez et al. (2024). This article investigates two central research questions: (1) Does the Q-IAHE demonstrate internal consistency and construct validity across different Latin American samples? and (2) Can this instrument function as a reliable tool for international comparative research on AI integration in higher education? By addressing these questions, the study contributes to the growing body of scholarship that seeks to understand how AI is shaping the future of higher education across diverse regional contexts.

AI in higher education in Europe

In Europe, the integration of artificial intelligence in higher education has been framed by supranational initiatives that seek to align innovation with ethical and regulatory frameworks. The European Union has issued guidelines for trustworthy AI, emphasizing transparency, accountability, and human oversight (European Commission, 2019). In Finland, this vision is embodied by the ELLIS Institute, a pan-European AI hub that consolidates pioneering machine learning research and fosters collaboration among universities, research centers, and industry. Supported by the Ministry of Education and Culture and equipped with cutting-edge infrastructure such as the LUMI supercomputer, the Institute positions Finland at the forefront of human-centered, safe, and globally relevant AI development (ELLIS Institute, 2025).

Nevertheless, implementation remains uneven, as institutions across Southern and Eastern Europe face challenges in funding, infrastructure, and digital readiness (Miao et al., 2021). In many cases, higher education systems struggle to integrate AI not only because of limited resources, but also due to gaps in faculty training, curricular innovation, and policy coordination. These asymmetries highlight that the promise of AI in education cannot be fulfilled solely through technological availability; it requires sustained investment, cross-border cooperation, and

inclusive strategies that ensure all regions can participate in and benefit from the AI transformation. Consequently, while Europe has become a normative leader in ethical AI, it also illustrates the persistent digital divide within and between countries.

Nevertheless, implementation remains uneven, as institutions across Southern and Eastern Europe face challenges in funding, infrastructure, and digital readiness (Miao et al., 2021). Consequently, while Europe has become a normative leader in ethical AI, it also illustrates the persistent digital divide within and between countries.

AI in Higher Education in Asia

By contrast, Asian countries—particularly China, South Korea, and Singapore—have positioned themselves as global leaders in the deployment of AI for educational innovation. Massive investments in infrastructure, combined with national policies that prioritize AI literacy, have accelerated adoption in higher education (Guo et al., 2024). Chinese universities, for example, have developed large-scale platforms for data-driven learning and automated tutoring, while Singapore has made artificial intelligence a central pillar of its national development, aspiring to become a global ‘smart nation’ (Xu et al., 2022). Specifically, since the launch of the *AI Singapore (AISG)* plan in 2017 and the *National AI Strategy* in 2019, the country has significantly increased funding, research, and policy support for AI education and innovation. Asia thus represents a model of rapid and ambitious adoption, but one that must also grapple with questions of academic freedom and ethical governance.

Comparative perspective and relevance of the study

Taken together, the experiences of Latin America, Europe, and Asia illustrate the diversity of pathways through which artificial intelligence is transforming higher education. While Europe emphasizes ethical regulation and governance, Asia advances through rapid adoption and large-scale investment. Latin America, in contrast, still faces a shortage of empirical evidence and validated tools, limiting its capacity to participate fully in international debates on AI in education. By validating the Q-IAHE in two Latin American contexts, this study not only addresses a regional gap but also contributes to the global dialogue on how AI can be responsibly integrated into higher education. The instrument provides a means to generate comparable data across countries and regions, thereby supporting both international benchmarking and context-sensitive policy development.

Methods and Materials

Participants

Two independent samples of higher education faculty members participated in this study. The pilot application of the Q-IAHE was conducted in Chile with a sample of faculty members ($n = 53$) from diverse disciplines such as education, engineering, and social sciences. For validation purposes, a second and larger sample was collected in Mexico ($n = 359$), involving faculty members from public universities across a wide range of academic areas, including social sciences, health sciences, and technology. Participation was voluntary and anonymous, and all respondents provided informed consent prior to completing the instrument (Creswell & Creswell, 2018).

Instrument

The Q-IAHE was developed to measure faculty members' perceptions, attitudes, and practices concerning AI in teaching and learning (Vera, 2023a; Vera, 2023b). The instrument comprised 20 items distributed across four theoretically grounded dimensions: perceived benefits of AI in education, readiness and training, ethical concerns, and openness to pedagogical innovation. Items were rated on a five-point Likert scale, ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree. Content validity was established through expert review, following recommendations for instrument development (Boateng et al., 2018; DeVellis, 2017). For transparency and replicability, the full set of items is presented in both English and the revised original Spanish (Table 2 and Table 3).

Table 2: English version of the Questionnaire on the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE)

Statement
1. In my opinion, generative artificial intelligence (GenAI) can improve the quality of education.
2. I am willing to use artificial intelligence-based tools in my teaching activities.
3. I believe that artificial intelligence can partially replace some of the tasks I perform as a teacher.
4. I feel capable of effectively using artificial intelligence tools in my teaching practice.
5. I consider that artificial intelligence can effectively personalize my students' learning experience.
6. I believe it is necessary to provide more training in artificial intelligence to my university colleagues.
7. I have ethical concerns about the use of artificial intelligence in education.
8. I believe that artificial intelligence can help more accurately identify my students' individual needs.
9. I am willing to explore new forms of teaching and assessment that involve artificial intelligence.
10. I consider that artificial intelligence can improve the quality of the feedback I provide to my students.
11. I believe that GenAI can strengthen interaction and communication between students and teachers.
12. I am willing to use GenAI as a support tool in my students' teaching, learning, and tutoring processes.
13. I consider that GenAI can effectively facilitate the resolution of my students' doubts and questions.
14. I am concerned about the lack of personalization and adaptability of GenAI compared to human interaction in education.
15. I believe that GenAI can be a useful tool to foster students' active participation in the learning process.
16. I consider artificial intelligence to be a valuable resource for planning my classes.
17. I believe that artificial intelligence can support the management of academic tasks.
18. I consider that the use of artificial intelligence reduces my teaching workload.
19. I believe that artificial intelligence can contribute to improving students' academic performance.
20. I consider artificial intelligence a useful resource for promoting innovation in higher education.

Note: All items were rated on a four-point Likert scale ranging from 1 = strongly disagree to 5 = strongly agree.

As a methodological strategy, the Q-IAHE should be presented to respondents as a simple list of 20 numbered statements, each rated on a five-point Likert scale (1 = strongly disagree to 4 = strongly agree), without revealing or grouping them according to their underlying dimensions. This approach allows participants to respond naturally to each statement based on their perceptions, without being influenced by the analytical categories established for research purposes.

Table 3: Spanish revised version of the CIAES Questionnaire on Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE)

Enunciado	
1.	En mi opinión, la inteligencia artificial generativa (IAGen) puede mejorar la calidad de la educación.
2.	Estoy dispuesto/a a utilizar herramientas basadas en inteligencia artificial en mis actividades de enseñanza.
3.	Creo que la inteligencia artificial puede reemplazar parcialmente algunas de las tareas que realizo como docente.
4.	Me siento capaz de utilizar de manera efectiva herramientas de inteligencia artificial en mi práctica docente.
5.	Considero que la inteligencia artificial puede personalizar de manera efectiva la experiencia de aprendizaje de mis estudiantes.
6.	Considero necesario ofrecer más capacitación en inteligencia artificial a mis colegas universitarios.
7.	Tengo preocupaciones éticas respecto al uso de la inteligencia artificial en la educación.
8.	Creo que la inteligencia artificial puede ayudar a identificar de manera más precisa las necesidades individuales de mis estudiantes.
9.	Estoy dispuesto/a a explorar nuevas formas de enseñanza y evaluación que involucren inteligencia artificial.
10.	Considero que la inteligencia artificial puede mejorar la calidad de la retroalimentación que proporcione a mis estudiantes.
11.	Creo que la IAGen puede fortalecer la interacción y la comunicación entre estudiantes y docentes.
12.	Estoy dispuesto/a a utilizar la IAGen como herramienta de apoyo en los procesos de enseñanza, aprendizaje y tutoría de mis estudiantes.
13.	Considero que la IAGen puede facilitar de manera efectiva la resolución de las dudas y preguntas de mis estudiantes.
14.	Me preocupa la falta de personalización y adaptabilidad de la IAGen en comparación con la interacción humana en la educación.
15.	Creo que la IAGen puede ser una herramienta útil para fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
16.	Considero que la inteligencia artificial es un recurso valioso para planificar mis clases.
17.	Creo que la inteligencia artificial puede apoyar la gestión de tareas académicas.
18.	Considero que el uso de la inteligencia artificial reduce mi carga de trabajo docente.
19.	Creo que la inteligencia artificial puede contribuir a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.
20.	Considero que la inteligencia artificial es un recurso útil para promover la innovación en la educación superior.

Nota: Todos los ítems fueron evaluados en una escala Likert de cuatro puntos que va desde 1 = totalmente en desacuerdo hasta 5 = totalmente de acuerdo.

To enhance the analysis of the collected data, Table 4 systematically presents the dimensions of the Q-IAHE questionnaire along with their corresponding items. This structured organization not only facilitates statistical interpretation but also provides a clearer understanding of how each dimension captures different aspects of the integration of artificial intelligence in higher education. In doing so, it enables researchers and readers to more easily identify the domains under evaluation and to establish direct links between the items and the conceptual categories underlying the instrument.

Table 4: Dimensions and items of Q-IAHE questionnaire

Dimension	Items
Perceived benefits of AI in education	1, 3, 7, 11, 12
Readiness and training	2, 4, 9, 16, 17
Ethical concerns	5, 8, 10, 18, 20
Openness to pedagogical innovation	6, 13, 14, 15, 19

Note: The instrument includes four theoretically grounded dimensions reflecting perceptions, readiness, ethics, and innovation.

Procedure

The Chilean pilot study was conducted online during the second semester of 2024 to assess item clarity, internal consistency, and preliminary factor structure. The larger Mexican validation study was carried out during the first semester of 2025, using the same digital platform to ensure methodological comparability. In both countries, invitations were distributed through institutional emails to faculty members, explaining the study's objectives, the voluntary nature of participation, and the estimated completion time (approximately 12 minutes). Online surveys are widely regarded as an effective method in higher education research and have become increasingly common and valuable tools for collecting data via the web in educational studies (Tekinarslan et al., 2020).

Data analysis and results

Data analysis

Data were processed using IBM SPSS Statistics version 29 (IBM Corp., 2024). Descriptive statistics were computed to profile the participating faculty members. Internal consistency was assessed through Cronbach's alpha coefficients, with values above .70 considered acceptable (Yun et al., 2023). To examine construct validity, Exploratory Factor Analysis (EFA) was first applied to the Chilean sample, as this method allows the identification of latent structures without imposing prior constraints (Hair et al., 2019). Subsequently, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed with the Mexican sample using Analysis of Moment Structures (AMOS), a specialized software for structural equation modeling that facilitates the evaluation of model fit and the confirmation of hypothesized measurement structures (Kline, 2016). Item-total correlations were also analyzed to assess internal consistency and ensure the reliability of the instrument across both samples of higher education faculty members (Tabachnick & Fidell, 2019; Tavakol & Dennick, 2011a).

Results

Descriptive statistics

The Chilean pilot sample ($n = 53$) consisted of faculty members from education, engineering, and social sciences. The Mexican validation sample ($n = 359$) included faculty members from a wider range of disciplines, including social sciences, health sciences, and technology. In both samples, participation was balanced in terms of gender and academic rank. Completion rates exceeded 95%, and no missing data were detected due to the online format.

Internal consistency

The Q-IAHE demonstrated strong internal consistency across both samples. In the Chilean pilot, Cronbach's alpha reached .872, while in the Mexican validation sample the value increased to .898. At the dimensional level, reliability ranged from .781 to .886 in the Mexican sample, suggesting robust stability across contexts (Table 5).

Table 5: Internal consistency of both samples

Dimension	Chile ($n = 53$)	Mexico ($n = 359$)
Perceived benefits	.842	.886
Readiness and training	.781	.812
Ethical concerns	.795	.831
Openness to pedagogical innovation	.804	.849
Total scale	.872	.898

Note: Cronbach's alpha values above .70 are considered acceptable; values above .80 are preferable (Tavakol & Dennick, 2011b).

Exploratory Factor Analysis (EFA)

An exploratory factor analysis was conducted with the Chilean sample ($n = 53$) using principal axis factoring with varimax rotation. The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy was .812, and Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2 = 621.54$, $p < .001$), supporting the factorability of the correlation matrix. Four factors emerged with eigenvalues greater than 1.0, explaining 67.4% of the total variance, consistent with the theoretical structure of the Q-IAHE.

It is important to note that EFA is a statistical technique used to identify the underlying structure of a set of observed variables without imposing a predefined model. Its main goal is to uncover *latent factors*—unobserved constructs that explain the correlations among items in a questionnaire or dataset. In practice, EFA helps determine whether items group together in meaningful ways, suggesting they measure the same underlying dimension.

The process involves:

1. *Assessing correlations:* Items that correlate strongly are likely to load on the same factor.
2. *Extracting factors:* Statistical methods (e.g., principal axis factoring, maximum likelihood) are used to determine how many factors best represent the data.
3. *Rotation:* Techniques such as varimax (orthogonal) or oblimin (oblique) rotations are applied to make factor loadings clearer and more interpretable.
4. *Interpreting results:* Researchers examine factor loadings (the strength of association between items and factors) to decide which items belong to which dimensions.

EFA is particularly useful in the early stages of questionnaire development, as it allows researchers to validate whether the items align with the expected constructs, refine scales, and ensure internal consistency before moving to more confirmatory techniques, such as Confirmatory Factor Analysis (CFA).

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

A CFA was conducted with the Mexican validation sample ($n = 359$). The four-factor model showed a good fit to the data: $\chi^2/df = 2.41$, CFI = .951, TLI = .939, RMSEA = .064, SRMR = .049. All standardized factor loadings were significant ($p < .001$) and exceeded .60, supporting strong convergent validity of the scale. The fit indices met conventional thresholds (Table 6), confirming the adequacy of the measurement model.

Table 6: Model Fit Indices for the Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Index	Value	Recommended Threshold
χ^2/df	2.41	< 3.00
CFI	.951	$\geq .90$
TLI	.939	$\geq .90$
RMSEA	.064	$\leq .08$
SRMR	.049	$\leq .08$

Note. Fit indices follow conventional thresholds as suggested by Hu & Bentler (1999) and Kline (2016).

Summary of Findings

Overall, the results provide strong evidence for the reliability and validity of the Q-IAHE. The instrument demonstrated stable internal consistency across two national samples and confirmed its four-dimensional structure through both exploratory and confirmatory analyses. These findings indicate that the Q-IAHE can serve as a reliable tool for examining faculty members' perceptions and practices regarding the integration of AI in higher education in Latin America and beyond.

It is important to note that CFA is a statistical technique used to test whether the data fit a hypothesized measurement model. Unlike EFA, which explores possible structures, CFA evaluates the extent to which the observed items load onto the predefined factors, based on theory. In this study, CFA was applied to the Mexican sample to confirm the four-factor structure of the Q-IAHE and to assess model fit through structural equation modeling.

Conclusions

The present study validated the Questionnaire on the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE) through empirical testing in two Latin American contexts. Results from both Chilean and Mexican samples confirmed high levels of internal consistency, with Cronbach's alpha coefficients exceeding established thresholds for reliability. Furthermore, the four-dimensional structure—perceived benefits, readiness and training, ethical concerns, and openness to pedagogical innovation—was consistently supported through exploratory and confirmatory factor analyses. These findings demonstrate that the Q-IAHE is a psychometrically

sound instrument capable of capturing the complex perceptions and practices of faculty members regarding AI integration.

The present study validated the Questionnaire on the Integration of Artificial Intelligence in Higher Education (Q-IAHE) through empirical testing in two Latin American contexts. Results from both Chilean and Mexican samples confirmed high levels of internal consistency, with Cronbach's alpha coefficients exceeding established thresholds for reliability. Furthermore, the four-dimensional structure—perceived benefits, readiness and training, ethical concerns, and openness to pedagogical innovation—was consistently supported through exploratory and confirmatory factor analyses. These findings demonstrate that the Q-IAHE is a psychometrically sound instrument capable of capturing the complex perceptions and practices of faculty members regarding AI integration.

Beyond methodological contributions, the validation of this tool addresses a pressing gap in Latin America, where research on AI in higher education has been limited and often fragmented. By offering a culturally relevant and statistically robust questionnaire, this study provides a foundation for future comparative research across diverse institutional and regional contexts. Moreover, the Q-IAHE facilitates the generation of evidence that can inform both academic innovation and policy decisions related to the responsible adoption of AI.

Nonetheless, certain limitations must be acknowledged. The samples, while diverse in disciplines and institutional backgrounds, were restricted to two national contexts, which may limit generalizability. Future studies should extend validation efforts to additional countries and include student perspectives to enrich the analysis of AI adoption in higher education. Longitudinal applications of the Q-IAHE could also provide insights into evolving perceptions as AI technologies continue to advance and reshape pedagogical practices.

To conclude, the Q-IAHE emerges as a reliable and valid instrument that enables researchers, educators, and policymakers to systematically explore the integration of artificial intelligence in higher education. Its application can foster regional and global dialogue, support evidence-based decision-making, and ultimately contribute to the development of more innovative, equitable, and ethically grounded educational systems.

References

- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G. J. (2020). Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf

- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE.
- Dignum, V. (2017). Responsible artificial intelligence: Designing AI for human values. *ITU Journal: ICT Discoveries, Special Issue No. 1*, 25. https://www.itu.int/dms_pub/itu-s/opb/journal/S-JOURNAL-ICTF.VOL1-2018-1-P01-PDF-E.pdf
- ELLIS Institute. (2025). ELLIS Institute Finland. <https://www.ellisinstitute.fi/about>
- European Commission. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. Publications Office of the European Union. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- George, B., & Wooden, O. (2023). Managing the Strategic Transformation of Higher Education through Artificial Intelligence. *Administrative Sciences*. <https://doi.org/10.3390/admsci13090196>
- Guo, S., Zheng, Y., & Zhai, X. (2024). Artificial intelligence in education research during 2013-2023: A review based on bibliometric analysis. *Educ. Inf. Technol.*, 29, 16387-16409. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12491-8>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage. <https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/ Multivariate%20Data%20Analysis Hair.pdf>
- Hinojo-Lucena, F., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M., & Romero-Rodríguez, J. (2019). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Study on its Impact in the Scientific Literature. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI9010051>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AIED-Book-Excerpt-CCR.pdf>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM Corp. (2024). *IBM SPSS Statistics for Windows (Version 29.0)* [Computer software]. IBM Corp. <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-29>
- ILIA (2025). *Home 2025 – Índice Latinoamericano de Inteligencia Artificial*. Tercera edición. <https://indicelatam.cl/home-2025/#>
- Kavitha, K., Joshith, V., Rajeev, N., & S, A. (2024). Artificial Intelligence in Higher Education: A Bibliometric Approach. *European Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.3.1121>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Press. <https://dl.icdst.org/pdfs/files4/befc0f8521c770249dd18726a917cf90.pdf>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/PCSP7350>
- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F., & Chu, S. K. W. (2024). Design and validation of the AI Literacy Questionnaire: The affective, behavioural, cognitive and ethical approach. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1082-1104. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>

- OECD. (2021). Artificial intelligence in society. OECD Publishing.
- Paek, S., & Kim, N. (2021). Analysis of Worldwide Research Trends on the Impact of Artificial Intelligence in Education. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/SU13147941>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134790545.pdf>
- Tavakol, M, Dennick ,R. (2011a). Post-examination analysis of objective tests. *Med Teach*, 33(6), 447-58 . <https://doi.org/10.3109/0142159X.2011.564682>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011b). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tekinarslan, E., Güreş, M., & Akayoğlu, S. (2020). Web-Based Data Collection for Educational Research. , 152-172. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1173-2.ch008>
- UNESCO. (2023). AI and education: Guidance for policy-makers. UNESCO Publishing.
- Vera, F. (2023a). *Cuestionario sobre Integración de Inteligencia Artificial en la Educación (CIIAE)*. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE). <https://rediie.cl/wp-content/uploads/CIIAE.pdf>
- Vera, F. (2023b). Faculty members' perceptions of artificial intelligence in higher education: a comprehensive study. *Transformar*, 4(3), 55–68. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/103>
- Vera, F. (2024). Transforming Higher Education with Adaptive AI Driven-Learning: Challenges and Opportunities. *Transformar*, 5(2), 36–52. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/127>
- Xu, P., Dong, W., & Wang, C. (2022). Present Situation and Enlightenment of Artificial Intelligence Lifelong Education System in Singapore. *Journal of Autonomous Intelligence*. <https://doi.org/10.32629/jai.v5i1.499>
- Yun, V., Ulang, N., & Husain, S. (2023). Measuring the Internal Consistency and Reliability of the Hierarchy of Controls in Preventing Infectious Diseases on Construction Sites: The Kuder-Richardson (KR-20) and Cronbach's Alpha. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*. <https://doi.org/10.37934/araset.33.1.392405>

Original Article

Impact of Cooperative Learning on Thematic Vocabulary
in 9th Grade EFL StudentsFRANCISCA P. MATAMALA-JOFRE¹ <https://orcid.org/0009-0001-9233-7852>NICOLL S. CASTILLO-TORRES² <https://orcid.org/0009-0005-5194-5244>^{1,2}Universidad de Concepción, ChileCorresponding author: ncastillo@udec.cl

Article history:

Received: 07/15/2025

Revised: 09/05/2025

Accepted: 09/15/2025

Keywords:

*Action-Research**Cooperative Learning**EFL Students**Thematic Vocabulary**Vocabulary Expansion*

Abstract

This action-research project explores the impact of the Cooperative Learning (CL) method on the development of thematic vocabulary in 9th-grade EFL students. The study involved twenty-six students from a public school in Los Ángeles, Chile, all from low-income backgrounds. The ten-week intervention began with a project proposal presentation, followed by a pre-intervention vocabulary test, and the implementation of six sessions using the CL method. These sessions integrated its four main features and three specific structures. Student participation and performance were documented in a research logbook. During the final week, a post-intervention vocabulary test and a perception survey were conducted. The findings showed a noticeable improvement in students' thematic vocabulary expansion. Additionally, students reported feeling more motivated and confident when working in groups. They appreciated the use of innovative resources and dynamic activities. The study concludes that CL can effectively enhance vocabulary learning while fostering collaborative skills and active participation among learners.

Introduction

In Chile, learning a foreign language, particularly English, has become essential for personal and professional growth in the 21st century (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). English is crucial for global communication, enhancing both linguistic skills and cultural awareness (MINEDUC, 2024). However, studies indicate that only 32% of 11th-grade students in Chile achieve basic to intermediate proficiency in English (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018). Moreover, international reports show that Chile consistently ranks at a moderate proficiency level in English (EF EPI, 2020-2023).

This issue became evident during prior teaching experiences and recent observations of 9th-grade English classes at a public school in Los Ángeles. The students demonstrated a low level of vocabulary and English proficiency, and traditional teaching methods appeared to limit their participation. National and international assessments highlight three key contributing factors: the insufficient English proficiency of students, the reliance on traditional teaching methods, and classroom organization, which impacts student interaction and engagement.

To address these challenges, this action research aims to explore the impact of Cooperative Learning (CL) on expanding the thematic vocabulary of 9th-grade English as a Foreign Language (EFL) students. The study draws upon the CL approaches proposed by Johnson and Johnson (2008) and Kagan (2013) to create an interactive learning environment. The research follows an action research cycle consisting of four main stages: observation (context description, identification of the problem, and theoretical framework), planning and action (development and implementation of the intervention), and reflection (analysis of results, discussion, and conclusions).

This research is pertinent as it seeks to contribute to improving English language proficiency among Chilean students by integrating innovative teaching strategies. The study aims to provide insights into the effectiveness of Cooperative Learning in fostering language acquisition and enhancing classroom dynamics.

Methods and Materials

This research was conducted using a mixed-methods approach, combining both quantitative and qualitative data to obtain a comprehensive understanding of the impact of the Cooperative Learning (CL) method on thematic vocabulary acquisition among ninth-grade English as a Foreign Language (EFL) students. The quantitative component focused on measuring students' vocabulary development through pre- and post-intervention vocabulary tests and a Likert-scale perception survey. These tools provided measurable data that allowed for a comparison of learning outcomes before and after the implementation of CL.

The qualitative component was incorporated through open-ended questions in the perception survey, allowing students to express their opinions and experiences with the CL method in their own words. A research logbook was also used, where the teacher-researchers recorded classroom observations, student behavior, and reflections throughout the intervention. This logbook offered contextual and descriptive insights into the process and student engagement. The combination of both approaches strengthened the validity of the findings, as the quantitative data measured the effectiveness of the method in vocabulary acquisition, while the qualitative data enriched the analysis by capturing students' perceptions, emotional responses, and classroom dynamics. This mixed-methods approach is in line with the recommendations of Hernández, Fernández, and Baptista (2014), who argue that mixed methods provide a deeper and more holistic understanding of educational phenomena.

The study followed an action research (AR) design, as outlined by Mills and Butroyd (2014). The design included four stages: identifying the problem, collecting data, implementing an action plan, and evaluating the results. This design allowed the researchers to intervene directly in the classroom and make decisions based on systematic evidence, with the aim of improving teaching practices and student learning outcomes.

This research was both exploratory and explanatory in nature. It was exploratory in that it sought to investigate the potential effects of the CL method on vocabulary acquisition in a specific context, and explanatory in that it aimed to measure the changes in students' vocabulary knowledge after the intervention.

The study involved a sample of 26 ninth-grade students, aged between 14 and 16 years, from Liceo Bicentenario Los Ángeles, a public high school located in southern Chile. The students were selected from a larger class of 43 students during the second semester of 2024. Most of the students came from low-income families and attended two 90-minute English lessons each week. The sampling method was non-probabilistic and intentional, based on availability and voluntary participation. Informed consent was obtained from the parents, and assent was received from the students to ensure compliance with ethical standards.

The intervention lasted ten weeks. The first four weeks were dedicated to planning, including presenting the proposal, designing lessons, validating instruments, and obtaining consent. The remaining six weeks involved the implementation of the intervention, which consisted of one pre-test session, six 90-minute CL sessions, and one post-test and perception survey session.

The CL method was based on the theoretical framework of Johnson & Johnson (2008), Kagan (2013), and Pujolàs (2011), integrating four key features and three cooperative structures. Classroom organization involved arranging students in groups of four, which replaced the traditional row seating with a more circular or square arrangement to encourage face-to-face interaction. This setup promoted communication and collaboration, as recommended by Gavilan and Alario (2010). Initially, students worked in informal, self-selected groups, but after classroom observations, the teacher restructured the groups to ensure heterogeneity in terms of abilities and participation levels, following Coll and Colomina's (1990) recommendation that heterogeneous teams improve cooperative outcomes.

Each student was assigned a rotating role within their group: Leader (Coordinator), Secretary, Supervisor (Material Manager), and Motivator (Spokesperson). These roles were adapted from Pujolàs and Lago (2011) to ensure clarity and understanding among the students. The aim was to increase individual accountability and ensure equal participation, following the framework proposed by Johnson & Johnson (1994). In the first session, students co-constructed classroom norms with the teacher, which included respectful communication, active listening, turn-taking, and task focus, aligning with the recommendations of Johnson, Johnson, and Holubec (1994), who emphasize the importance of explicitly teaching social skills for effective group work.

Several cooperative learning structures were utilized during the intervention. The 1-2-4 structure (Pujolàs, 2008) had students first think individually about a question, then share their ideas with a partner, and finally discuss in their full group. This structure facilitated gradual interaction and ensured that all students' voices were heard. The "Pencils in the Center" strategy (Poquet-Catalá, 2024) required students to discuss a topic collaboratively before any member could write, placing their pencils in the center of the table as a sign of consensus. This encouraged shared accountability and thoughtful deliberation. Additionally, the "Numbered Heads Together" structure (Kagan, 2013) involved assigning numbers to students within their groups. After a discussion, the teacher called a number, and the student with that number had to respond, ensuring equal participation and engagement.

Data collection involved three main instruments: vocabulary tests (pre- and post-intervention test), a perception survey, and a research logbook. The vocabulary tests were designed to evaluate thematic vocabulary from Unit 3: Sports (pre-test) and Unit 4: Food, Glorious Food (post-test), based on the Chilean curriculum. These tests included four items: reading comprehension (True/False with short text), crossword puzzle, fill-in-the-gap activity, and a writing task. The tests were validated by five experts through expert judgment methodology, ensuring relevance, clarity, and alignment with learning objectives.

The perception survey was administered after the intervention and consisted of 16 Likert-scale items and 3 open-ended questions in Spanish. The survey focused on three dimensions: affective (motivation and enjoyment), pedagogical (perceived effectiveness of CL structures and activities), and linguistic (perception of vocabulary improvement). The survey was also validated by experts, and minor linguistic adjustments were made based on their feedback. The research logbook was used by the teacher-researchers to document each CL session, including observations on student participation, group dynamics, difficulties, and reflections. This logbook was validated to ensure consistency and focus.

The instructional materials and resources used in the intervention included four primary tools aligned with CL methodology: flashcards (Ramírez Toledano, 2008) for vocabulary practice, online games (Wordwall) as warm-up activities to activate prior knowledge (Licorish et al., 2018), short texts (Garrote, 2019) for reading input related to food topics, and crosswords (Lomba Pérez et al., 2021) as formative assessments to reinforce vocabulary recall. Additionally, exit tickets were used at the end of some sessions to evaluate both individual and group perceptions of the day's learning.

Results

Using the CL approach, there was notable enhancement in students' thematic vocabulary knowledge. An average overall percentage score of 48% in the pre-test to 78% in the post-intervention test, representing a 30% increase across the four assessed areas. Relative to the baseline, the gains were largest for the crossword puzzle task (+45%) and for a writing task (+41%), indicating that CL method may have particularly strengthened student's ability to recall and apply vocabulary in context.

The perception survey also corroborated this trend. Affective, pedagogical, and linguistic dimensions, most students had favorable attitudes towards the CL approach, highlighting the value of interactive resources like flashcards and crossword. While 27% explicitly mentioned flashcards as useful, 23% valued group work, suggesting that these cooperative strategies were integral to their learning experience. Nevertheless, minor concerns emerged, such as a preference among some students to work in pairs and occasional distractions from classroom noise.

Observations recorded in the research logbook documented the increased independence, collaboration and engagement throughout the six-week intervention. These qualitative insights complement the quantitative data, reinforcing the positive impact of the CL method on thematic vocabulary acquisition. Taken together, these results suggest that the intervention successfully addressed the challenges identified in the pre-test, supporting the specific objectives of the study and highlighting the potential of CL to create more participatory and effective learning environments.

Participants

The participants were 26 students of 2° medio (age range 16–17) from a Chilean public school. [The sample consisted of an equal number of male and female students. None of the students had previous experience of systematic cooperative learning. All students and parents provided informed consent to participate in the action research

Instrument

The data collection relied on a combination of quantitative and qualitative instruments specifically designed to comprehensively assess the impact of the CL method on students' thematic vocabulary acquisition and perceptions of the learning process.

The primary instrument was a researcher-designed vocabulary test administered in two phases—as a pre-test prior to the intervention and as a post-test upon completion of the six-week implementation. This test was carefully aligned with the thematic units covered during the intervention and included four distinct tasks to measure different aspects of vocabulary proficiency:

- *Reading comprehension:* Students read a short text containing target vocabulary and answered comprehension questions, evaluating their ability to recognize and understand vocabulary in context.
- *Crossword puzzle:* This task assessed students' ability to recall and associate vocabulary meanings, requiring them to retrieve and apply definitions or synonyms in a problem-solving format.
- *Fill-in-the-gaps activity:* Students selected appropriate vocabulary items to complete sentences, testing their precision in applying target language structures within meaningful contexts.
- *Writing task:* Participants were instructed to produce short written responses or sentences integrating thematic vocabulary, thereby assessing productive skills and the ability to use new vocabulary coherently in written discourse.

The test was subjected to expert judgment validation, involving five specialists in English language teaching and assessment who reviewed it for content validity, clarity, and alignment with the learning objectives of the intervention. Based on their feedback, minor modifications were made to improve item formulation and ensure that the instrument robustly measured the intended constructs.

Additionally, a perception survey was administered following the intervention. This instrument consisted of 16 Likert-scale items, structured across three dimensions.:

- *The affective dimension*, exploring students' motivation, enjoyment, and comfort with CL activities;
- *The pedagogical dimension*, assessing perceptions of classroom organization, role clarity, and the effectiveness of specific CL structures; and
- *The linguistic dimension*, focusing on students' beliefs about their vocabulary improvement and the utility of learning tools such as flashcards and crosswords.

To gather qualitative data, the survey also included three open-ended questions, which invited students to share opinions on the most and least effective aspects of the intervention and to offer suggestions for improvement. These qualitative responses were later coded and analyzed thematically.

Finally, a research logbook maintained by the teacher-researchers served as an observational tool throughout the intervention. This logbook systematically recorded students' engagement, role performance, group interactions, emergent conflicts, and overall classroom atmosphere. This instrument provided valuable contextual insights, triangulating quantitative results, and offering a deeper understanding of how the CL method functioned in practice.

Together, these instruments were designed to provide a multi-dimensional perspective, enabling the study not only to measure changes in thematic vocabulary knowledge quantitatively but also to explore the affective and social dynamics fostered by the CL approach.

Procedure

The intervention lasted six weeks, with one session focused on collaborative learning each week. It included thematic vocabulary through flashcards, online games, exit tickets, short stories, and teamwork activities, such as group roles and norms. We gave the pre-test before starting the sessions and the post-intervention test right after the last one. Each lesson included classroom observations that looked at student attitudes, interactions, role performance, and conflict resolution. This three-part method allowed for a thorough assessment of the impact of the collaborative learning method.

Discussion

The results of this study show that using the Cooperative Learning (CL) method greatly improves thematic vocabulary knowledge among Chilean secondary EFL students. The overall increase of 30% from pre-test to post-intervention test, with particularly significant gains in the crossword (45%) and writing task (41%), shows that structured cooperative activities help both vocabulary recall and use.

These findings support earlier research on the benefits of CL in language learning. Johnson and Johnson (1999) argue that the positive interdependence and individual accountability found in CL frameworks boost students' cognitive engagement and retention. In this study, using flashcards, online games, and group-designed activities fits well with these ideas, promoting a deeper understanding of new vocabulary.

Additionally, students' perceptions back up the quantitative results. Most participants report high satisfaction and engagement levels, noting that working together and using interactive resources make vocabulary learning more enjoyable and effective. This connects with Krashen's (1982) Affective Filter Hypothesis, which suggests that a low stress, motivating environment helps in acquiring language. The survey results and open-ended responses indicate that the CL method reduces anxiety and increases participation, positively affecting vocabulary development.

However, while most students view the method positively, some face challenges with group dynamics, such as uneven participation and noise distractions. These points stress the need to carefully structure roles and group sizes, as Kagan (1994) proposes, to ensure balanced involvement and limit interruptions. Smaller groups or pairs could help address these issues, according to students who prefer more intimate collaborative settings.

This research contributes to the field by providing evidence on the impact of CL on thematic vocabulary learning in a Chilean EFL context, which is an area that needs more attention in existing literature. It highlights the teaching value of mixing cooperative structures with tools like flashcards and digital games, which address both cognitive and emotional aspects of vocabulary learning.

Future studies could build on this work by looking into long-term retention and transfer of vocabulary knowledge gained through CL, or by examining its effects on other language areas such as oral fluency or writing complexity. Overall, the study confirms that CL is a very effective method for enhancing thematic vocabulary, providing practical insights for EFL educators who want to create more engaging and supportive learning environments.

Conclusions

This study showed that using the Cooperative Learning (CL) method effectively improved thematic vocabulary acquisition among secondary EFL students. It also encouraged collaboration and created a positive classroom environment. The intervention met its goals, even with external challenges that required changes to the original plan. The findings confirmed that combining CL

structures with multimodal resources led to deeper vocabulary processing and boosted student motivation, even during the usually low-engagement period at the end of the school year.

The study added to our knowledge by providing evidence of how CL works in a Chilean EFL context, which has little existing research. It emphasized how the method can offer both cognitive and emotional benefits, highlighting the value of collaborative approaches in learning languages. These results suggested practical uses for teachers looking to improve vocabulary instruction through student-centered, interactive methods. Future research could investigate how well vocabulary learned through CL is retained over time, how it can be used at different educational levels, or how it could work in multilingual and multicultural classrooms to better understand its possible impact.

Acknowledgments

We are grateful to God for granting us the strength, passion, and patience that made it possible to carry out this research and share its results. This paper reflects the dedication and effort we invested in the development of our thesis.

We would also like to thank our families and friends who always stand behind and support us without reserve. This article is not only a milestone in our own professional growth, but also an offering to the field of English Language Education.

We hope our findings can help other teachers gain new perspectives around the reality in today's classrooms and to find new strategies to adapt to students' needs. We hope to foster deeper, more connected and more thoughtful word instruction as we share this learning opportunity.

References

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de resultados Estudio Nacional de Inglés III medio* 2017. Santiago de Chile.
https://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf
- EF Education First. (2020). *English Proficiency Index* 2020.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2020/ef-epi-2020-english.pdf>
- EF Education First. (2021). *English Proficiency Index* 2021.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- EF Education First. (2022). *English Proficiency Index* 2022.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>
- EF Education First. (2023). *English Proficiency Index* 2023.
<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw Hill.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (1a ed.). Paidós.
- Kagan, S. (2013). *Cooperative learning structures*. Kagan Publishing.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. L. (2018). Students' perception of Kahoot!'s influence on teaching and learning. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- MINEDUC. (2024). *Bases curriculares inglés 1° Básico a 2° Medio: Propuesta de actualización para consulta pública 2024*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-351761_recurso_010.pdf
- Pujolàs, P., & Lago, J. R. (Coords.). (2011). *El programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar) para enseñar a aprender en equipo: Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universidad de Vic. https://cife-ei-caac.com/wp-content/uploads/2015/06/EL_APRENDIZAJE_COOPERATIVO.pdf
- Poquet Catalá, R. (2024). Lápices al centro como técnica de aprendizaje cooperativo. En L. Villalustre Martínez & M. Cueli (Eds.), *Una mirada hacia la Universidad del futuro* (pp. 13–22). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. <https://hdl.handle.net/10651/74734>
- Ramírez Toledano, R. (2008). Materiales y recursos en la enseñanza del inglés. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 13. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/RAFAEL_RAMIREZ_1.pdf
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>

Original Article

The Impact of Parental Educational Styles on the Social Skills of Boys and Girls in the Early Childhood Education Stage

ESMERALDA GUILLÉN TORTAJADA¹<https://orcid.org/0000-0002-5758-9966>¹Universidad Complutense de Madrid, EspañaCorresponding author: fmatamalai2019@udec.cl**Article history:**

Received: 08/05/2025

Revised: 09/08/2025

Accepted: 09/19/2025

Keywords:*Parental educational styles**Parenting styles**Social skills**Social competencies***Abstract**

This study examines how different parenting styles influence the development of social skills in preschool children. A literature review was conducted using academic sources, followed by analysis of 13 recent articles from national and international databases, including Dialnet Plus and ERIC. Findings indicate that parenting style significantly affects children's socioemotional growth. Dysfunctional or authoritarian approaches can hinder social competence, while democratic and supportive styles promote healthier development. These results underscore the importance of family environment in early childhood education and suggest the potential value of psychoeducational programs to assist parents in fostering positive interactions and enhancing their children's social and emotional learning. The study also highlights avenues for future research on effective parenting strategies and child development.

Introduction

The concept of family is widely acknowledged, though difficult to define due to its evolving and multifaceted nature (Martín, 2020; Mazo et al., 2019). Despite structural diversity, the family is the primary educational and socializing agent, playing a critical role in the emotional, cognitive, and social development of individuals (Arcentales & Campodónico, 2024; Villalobos, 2015). Parental involvement in children's education is crucial (Caballero et al., 2019), as early social interactions in the home influence behavior in later contexts such as school and peer relationships (Mazo et al., 2019). At the same time, parenting styles—also known as parental educational styles—regulate child behavior and are influenced by daily interactions and conflict resolution strategies (Gao et al., 2025; Jódar, 2019). Understanding these styles helps analyze their effect on social development during early childhood (Ávila-Toscano et al., 2021). Contemporary challenges like technological distractions and family instability due to divorce (Sánchez, 2021) underscore the need for cooperation between family and school to support child development (Pérez, 2019; Plazarte et al., 2022).

Defining “family” varies by academic discipline, from sociology to psychology (Ordóñez et al., 2020). Martín (2022) frames it as a group united by a shared life project, fostering emotional bonds and identity formation. Family relationships form the basis for interactions across social settings and have long-term developmental effects (Moon-Seo et al., 2021). That is why, healthy development depends on environments of affection and support (Mazo et al., 2019). Families are expected to meet basic needs, transmit cultural values, and prepare children for societal integration (Plazarte et al., 2022). Developmental psychology identifies two parenting dimensions: discipline (control) and affection (emotional support) (Cobos, 2019).

Considering the four resultant styles are: authoritarian, permissive, negligent, and democratic (Sánchez, 2019; Moon-Seo et al., 2021), authoritarian parents enforce obedience with limited emotional warmth (Cobos, 2019), while permissive parents provide warmth but little guidance (Moon-Seo et al., 2021). Negligent parents show minimal involvement and affection (Guzmán, 2021; Matos, 2019). Democratic parenting balances warmth with clear expectations, fostering autonomy and responsibility (Matos, 2019; Martín et al., 2022). The link between the parenting model and the social skills acquired, are key for effective interpersonal relationships.

Though varied in terminology, they encompass empathy, communication, emotional intelligence, assertiveness, self-concept, and decision-making (Grasso, 2021; Villanueva et al., 2020). These skills, learned through modeling and shaped by context, are essential for positive social outcomes (Rivera, 2020; Rangel, 2023). For example empathy is the ability to understand others’ emotions (Tortosa, 2018); communication includes both verbal and nonverbal channels (Calua et al., 2021; Pereiro, 2019) and emotional intelligence entails recognizing and managing emotions (Gutiérrez et al., 2021), while self-concept and self-esteem influence confidence and social adaptability (Buitrago & Sáenz, 2021; Villanueva et al., 2020), when assertiveness involves expressing oneself respectfully and confidently (Tortosa, 2018; Calua, 2021).

From birth, children learn through interaction with their environment (Bautista et al., 2020), and early childhood is a critical window for developing social skills (Rangel, 2023). These can be categorized into basic, conversational, emotional, problem-solving, and adult-oriented interaction skills (Pacheco & Osorno, 2021). This research aims to explore how parenting styles affect social skills in early childhood, with the objective of informing educational strategies and psychoeducational programs for families, thus contributing to the holistic development of children.

Methods and Materials

In order to carry out this study, the Google Scholar database is used to investigate in depth the concepts of: “family”, “parental educational styles” and “social skills”. Subsequently, in order to verify the influence between the two main variables, a search for information is carried out in the databases of DIALNET PLUS, at the national level, as well as ERIC, at the international level.

Regarding the search strategy, on the one hand, in DIALNET PLUS, the following formula was used: ("parental educational styles" OR "parenting styles") AND social*, and a total of 146 articles were found. On the other hand, in ERIC, we searched by adding: "parenting style" AND social*, resulting in 1321 bibliographic references. After performing the search, a total of 146 articles were obtained in DIALNET PLUS and 1321 in ERIC. For their selection, the following inclusion criteria are established: (1) belonging to the last 5 years (2018-2022), (2) related to the Early Childhood Education stage, (3) related to the variables of the study: parental educational styles and social competencies or skills, (4) written in Spanish or English, (5) research or journal article.

On the one hand, applying the filters mentioned in the DIALNET PLUS search, a total of 146 articles appeared. After reviewing the abstracts, 115 articles that did not meet the established criteria were eliminated. And, after a complete reading of these articles, 21 are eliminated, in which 4 refer to another type of population, 12 are not related to the topic raised, 2 are not available, 2 are books, and 1 coincides with one of the ERIC articles, therefore, we eliminate this article in Spanish and select the ERIC article, which is in English. Finally, 10 articles are selected for an in-depth review. Finally, in the ERIC search, a total of 1321 articles appear with the proposed search strategy. Subsequent to the abstract review, a total of 1302 articles that do not meet the criteria are eliminated. Meanwhile, after reading the full texts, 16 were eliminated, among which 8 correspond to another type of population, 2 texts refer to the primary stage, 4 are not related to the variables proposed, and 1 is not available, thus obtaining a total of 3 articles for review.

The procedure is explained below through two flow charts:

Figure 1: DIALNET article selection process

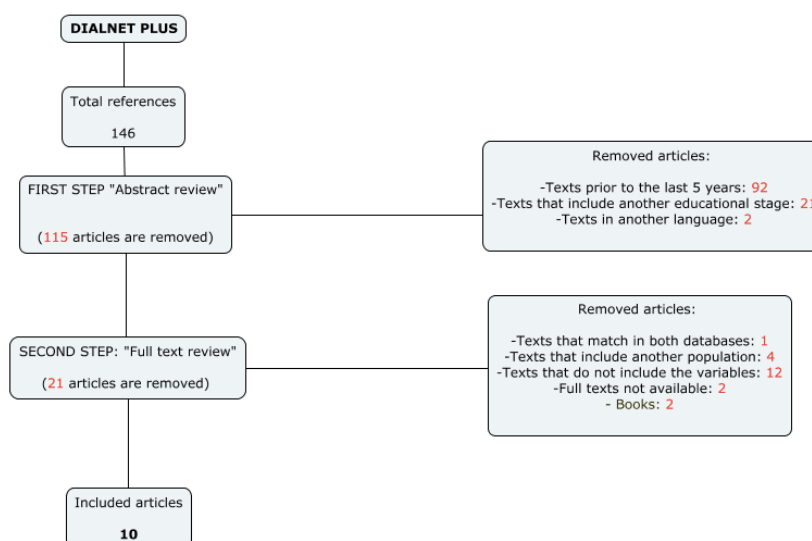
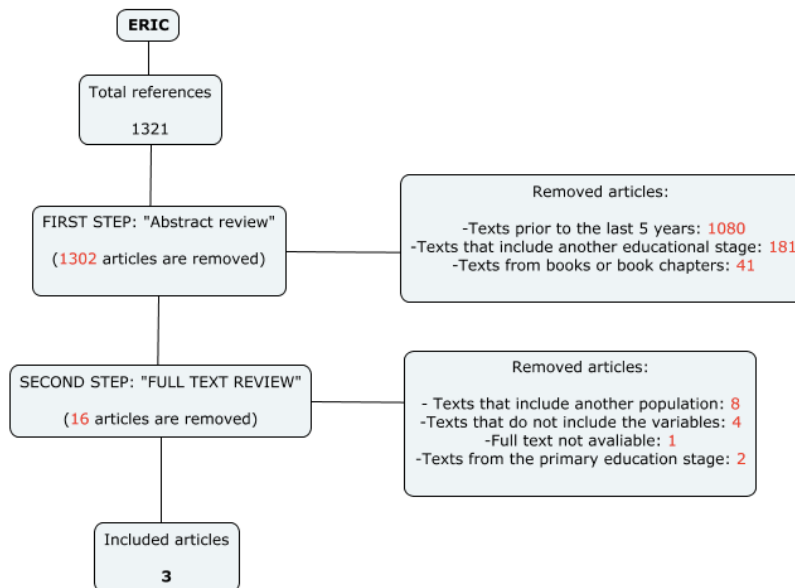


Figure 2. ERIC article selection process



Results

To obtain the relationship between these two constructs, a literature review of the following articles is performed:

Table 1: Selected articles

Author/s	Title	Year	Language	Data base	Objectives of the study
Rodríguez and Amaya	Parenting styles, parental self-efficacy and children's behavioral problems in three municipalities of Santander	2019	Spanish	DIALNET PLUS	To describe parenting styles, parental self-efficacy and the perception of child behavioral problems by parents and caregivers of children, exploring also their differences by sex and area

Matángolo	Violence in the family institution: parenting styles, discipline and child maltreatment	2019	English	DIALNET PLUS	Reviewing the problem of child maltreatment and the development of psychiatric disorders
Pinta, Pozo, Yépez, Cabascango and Pillajo	Early childhood: relational study of parenting styles and development of emotional competencies	2019	Spanish	DIALNET PLUS	Relating parenting styles and the development of emotional competencies in 5-year-old children.
Saneleuterio, Alonso and García	Educating through play and dialogue. Children's rights, intentionality, family and language.	2019	Spanish	DIALNET PLUS	Reviewing the key elements that contribute to the achievement of a happy life from childhood in relation to family education.
Campos and Moreno	The family and its influence on children's creativity	2020	English	DIALNET PLUS	Analyzing the role of parenting in child development and the influences of parenting styles on creativity
Villavicencio, Armijos and Castro	Childhood disruptive behaviors and parenting styles	2020	English	DIALNET PLUS	To study the relationship between parenting styles and the emergence and maintenance of disruptive behaviors in schoolchildren.
Sánchez	Influence of family climate and structure on the social and affective behavior of early childhood education students	2021	Spanish	DIALNET PLUS	To know the changes in today's society and their influence on families, taking into account their structures and parenting styles used in relation to the social and affective competence of children in the Early Childhood Education stage.

Pacheco and Osorno	Incidence of parental competencies in the development of social skills in only children	2021	Spanish	DIALNET PLUS	To test the incidence of parental competencies in the development of social skills in only children aged 3 to 5 years old.
Martín, Cueli, Cañamero and González	What do we know about parental educational styles and disorders in childhood and adolescence?	2022	English	DIALNET PLUS	To review the most important contributions regarding parental educational styles and disorders in childhood and adolescence.
Lara and Quintana	Strengthening parental competencies and attachment: proposal of a psychoeducational program for parents in Ciudad Juarez	2022	Spanish	DIALNET PLUS	To develop a proposal for a psychoeducational program aimed at parents with difficulties in parental competencies, to strengthen them and help them establish positive bonds with their children.
Diemer, Treviño and Gerstein	Contextualizing the role of intrusive parenting in toddler behavior problems and emotion regulation: is more always worse?	2021	English	ERIC	Examining the relationship between intrusive parenting and early childhood behavior problems and emotion regulation
Sanchez and Romero	Relationship of the family environment with social competence and behavioral problems in Early Childhood Education	2021	English	ERIC	To know the relationship between the family social climate and the involvement in joint family activities, with the social competence of the sons and daughters of the Early Childhood Education stage.
Tomkins and Villaruel	Parent discipline and pre-schoolers' social skills	2020	English	ERIC	Assessing parental discipline as a predictor of preschoolers' social skills.

The study of the family involves great difficulty, since its characteristics are very varied. No two families are alike. This is also due to political, economic, social and cultural phenomena over time, which have produced changes in family phenomena (Campos and Moreno, 2020). The family is recognized as the ideal environment for the development of children, it is an environment in which one learns, through giving, openness to the other, and forgiveness (Saneleuterio et al., 2019). Such a system is very relevant in the life of every human being, as it fulfills functions such as, for example, ensuring survival, providing a context for learning and development of one's own identity, acquisition of skills. And, last but not least, it provides relationships that will later be the reflection of the interactions that subjects have in other contexts such as school or peers (Campos and Moreno, 2020).

Most studies determine that there is a direct relationship between parenting styles and the development of social competencies or skills of children in early childhood education (Sánchez and Romero, 2021; Pinta et al., 2019; Martín et al., 2022; Lara and Quintana, 2022). Moreover, these influences do not only occur at this stage, but can last throughout the entire life cycle of individuals (Campos and Moreno, 2020).

It is shown that this correlation lies in the parenting style, or, in other words, in the attitudes and behaviors adopted to educate their children, these being determining factors in the development of the infants' behavior (Martín et al., 2022; Pacheco and Osorno, 2021; Rodríguez and Amaya, 2019). Although, it is also considered that it can happen the other way around, i.e., that the behavior of the children determines the parental educational style. Therefore, as Rodríguez and Amaya, (2019) expose, there is some controversy and lack of information regarding this issue.

Likewise, importance is also given to the school environment, which should go hand in hand with the family in the process of educating their children, which will enhance good results in their development. These are considered two fundamental pillars, being the agents most involved in the socialization of infants (Caballero-García et al., 2019; Campos and Moreno, 2020; Cruz et al., 2023).

There are several factors that may unconsciously influence parents' use of a particular parental style, such as what they observed in childhood, or even the behavior of their own children (Rodríguez and Amaya, 2019; Matángolo, 2019). It has also been found that gender or age have no impact on this (Pacheco and Osorno, 2021).

On the one hand, dysfunctional styles, can lead to introversion, depression, anxiety, self-esteem problems, aggressiveness, poor emotional control, impulsivity, dependence, antisocial behaviors, rebelliousness, and difficulties to perform at school, among others (Rodríguez and Amaya, 2019; Villavicencio et al., 2020). Similarly, disruptive behaviors may appear on the part of infants, such as, for example, tantrums, confrontations, conflictive behavior, constant attention seeking,

restlessness, disobedience, and decreased emotional regulation skills (Villavicencio et al., 2020; Diemer et al., 2021; Sánchez and Romero, 2021). They can even lead to the appearance of minor disorders in childhood and adolescence, such as anxiety, depression, emotional disturbances or even attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), as Martín et al., (2022) state.

Authoritarian parenting, in particular, is treated as intrusive parenting, characterized by overly directive and controlling actions by parents (Diemer et al., 2021). It is also known for the excessive use of punishment, as a consequence of non-compliance with imposed rules, which generally produces the negative effects mentioned above (Villavicencio et al., 2020). Time-out is a type of negative punishment widely used with preschool children. Specifically, in early childhood education, parents can use time-out to reduce momentary misbehaviors. However, this type of punishment does not allow children to acquire the necessary skills to interact positively with the environment. Therefore, it is advisable to combine these with an explanation of the inappropriate behavior, which allows the child to understand it, in order to obtain results in the child's social development (Tompkins and Villaruel, 2020). The permissive style, can produce problems of self-efficacy, lack of persistence, poor emotional control, impulsivity, dependence and depression and antisocial behaviors in the child and adult stage (Rodríguez and Amaya, 2019).

Thus, dysfunctional parenting styles cause negative effects on children's mental health, and may even transcend into adulthood (Rodríguez and Amaya, 2019). And, of course, it is negatively related to the social skills of children in the Early Childhood Education stage, especially to the authoritarian style, which promotes aggressiveness (Tomkins and Villaruel, 2020; Sánchez and Romero, 2021).

On the other hand, the style that is most linked to positive parenting is the democratic style. This is characterized by providing affection, responsibility in meeting needs, reasonable discipline, and open communication, among other things. It is the most recommended, since it contributes to the development of a mature personality (Campos and Moreno, 2020; Martín et al., 2022). It promotes emotional and social awareness, altruism, solidarity, and self-control (Pinta et al., 2019). Likewise, they foster self-esteem, empathy, critical and creative capacity, general attitude, problem-solving skills, and cognitive development in memory functions, and concentration (Tompkins and Villaruel, 2020; Campos and Moreno, 2020; Lara and Quintana, 2022). These aspects are not only developed by the quality of parental relationships, but also by the parents' own image of their children's abilities (Campos and Moreno, 2020).

Discussion

It has been shown that children from families in which there is cohesion, expressiveness, as well as low levels of conflict, i.e., that maintain a good family climate, score higher in social skills (Villavicencio et al., 2020; Sánchez, 2021). Therefore, inductive discipline can be positively correlated with the development of social skills in children at early ages (Sánchez and Romero, 2021). It is observed that the fact that parents spend time with their children positively influences their children's social skills. If they pay attention and talk about school, talk about emotions and feelings, and share leisure activities and free time, the children obtain higher scores in terms of their ability to adapt to different social situations, as well as greater social skills to establish

relationships (Sánchez, 2021). Similarly, play is mentioned as a key element in democratic parenting, as it is fundamental for the construction of children's identity. Through this, imitation, communicative intentionality, openness to the other, failure, defeat, rivalry, etc., are developed (Saneleuterio et al., 2019).

According to various authors saw in their research, it is necessary to generate strategies so that parents and caregivers can develop skills that allow them to parent in a more positive way (Lara and Quintana, 2022; Rodríguez and Amaya, 2019). Parent training programs, among other things, are useful tools to obtain better results in terms of children's socioemotional competence in early childhood (Sanchez, 2021; Sanchez and Morales, 2021). Specifically, the application of humanistic psychoeducational programs in which the ultimate goal is to strengthen parental competencies, allows us to be able to avoid inadequate parenting styles, since, as has been seen, these have very negative effects on the cognitive, psychological and social development of children in the infant stage, and can even last into adolescence (Lara and Quintana, 2022).

Finally, it is crucial to consider certain limitations discussed by various authors in the academic literature. It is imperative to carry out an exhaustive characterization of the context in which the study takes place, which implies taking into account variables such as the socioeconomic level of the families and their cultural context, among other factors, in order to obtain more accurate results (Sánchez, 2021). In line with this premise, one of the studies highlights that the negative repercussions derived from dysfunctional educational styles can vary significantly depending on the family environment, as well as on the ethnicity or race of the individuals involved (Diemer et al., 2021). It has also been observed that unfavorable living conditions can have an adverse impact on such outcomes. Poverty, for example, brings with it uncertainty, negative emotions and depression, as well as circumstances that can have a negative impact on the development of cognitive, social and emotional competencies in children in early childhood education (Pacheco and Osorno, 2021). Finally, it is worth mentioning that some researchers suggest that there is possible subjectivity on the part of parents when evaluating and providing information about their children in the context of Early Childhood Education, which could translate into responses that are not completely accurate (Sánchez, 2021; Pacheco and Osorno, 2021).

Conclusions

There is currently great difficulty in defining the term "family", due to the changes undergone in its structure over the years, and in accordance with the modifications in the social, personal, economic, educational and values of the society of the 21st century (Sánchez, 2021). Therefore, it is considered that current family education is going through a process of adaptation to these changes (Pacheco and Osorno, 2021). However, studies agree that this plays a fundamental role in the cognitive, affective, social and personal development of children, as it is their first socializing context (Álvarez and Martínez-González, 2017; Lara and Quintana, 2022; Pacheco and Osorno, 2021). Through socialization, individuals incorporate norms, roles, values, attitudes and beliefs (Lara and Quintana, 2022), however, the school environment should not be forgotten, which is not oblivious to these events, and is also an important agent in the socialization process of children in the Early Childhood Education stage. For this reason, the involvement between school and family becomes very necessary (Pérez, 2019).

Regarding the parental-filial relationship, four parental educational styles or parenting styles are distinguished. First, the authoritarian, in which control and unquestioning obedience predominate (Moon-Seo et al., 2021). Then, the permissive, in which children are allowed to make their own decisions, with little control over them and little discipline (Cobos, 2019). Third, the negligent, in which families are not involved in the education of their children, and neither of the two dimensions are contemplated (Guzmán, 2021). And, finally, the democratic, in which there is inductive discipline, there being clear limits and adapted demands, but also communication between parents and children and reasoning together (Jorge and González, 2017).

According to the different studies, it can be confirmed that there is an impact of parental educational styles on the social competencies or skills of children in the short and long term. No however, depending on the parental style implemented, the effects will be different, being able to be positive or negative in terms of the socialization of infants (Pinta et al., 2019; Sánchez, 2021). On the one hand, dysfunctional parenting styles, such as authoritarian, permissive or negligent, produce mostly negative effects in children, such as introversion, impulsivity, dependence, antisocial behaviors and even anxiety disorders or depression (Rodríguez and Amaya, 2019; Matángolo, 2019; Lara and Quintana, 2022). Especially, the authoritarian style, can promote aggressiveness in children in Early Childhood Education, being little recommended (Tompkins and Villaruel, 2020). On the other hand, democratic families, in which there is cohesion, expressiveness and good family climate, there is a better development of social skills in children at early ages, and can last over time (Sánchez, 2021; Tomkins and Villaruel, 2020). Likewise, using the tool of play, or dedicating time to children and dialoguing with them regarding school, emotions, feelings and leisure activities has very positive effects on the sociability of infants (Sánchez, 2021; Pacheco and Osorno, 2021).

Finally, it is worth mentioning that the present work can be the starting point to be able to elaborate different psychoeducational programs that help families towards a more positive upbringing regarding their children. This is so, thanks to the scientific evidence provided by the study on the impact of different parenting styles on the social skills of children in the infant stage. Preventive programs promoting positive parenting styles could be developed, as well as intervention programs for those families that apply dysfunctional educational styles and, consequently, have problems in relation to their children's behavior.

References

- Arcentales, A. M. B., and Campodónico, N. (2024). Family functioning in childhood psychological development: a systematic review. *ULEAM Bahía Magazine (UBM)*, 5(8), 72-87.
- Álvarez, L., & Martínez-González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Nuñez & C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance*, 121-140. Nova Science Publishers.
- Avila, D. D. (2016). Family and peer groups: other protagonists in the professional orientation of Cuban High School students. *Iberoamerican Journal of Education*, 71(1), 133-156.

- Bautista- Valdivia, J., Ramos-Zuñiga, B., Pérez-Orta, M., & Florentino-González, S. (2020). Relationship between self-esteem and assertiveness in university students. *Tlatemoani: academic research journal*, 11(34), 1-26.
- Buitrago- Bonilla, R. E., & Sáenz-Salcedo, N. (2021). Self-image, Self-concept and Self-esteem, Emotional Perspectives for the School Context. *Educación y Ciencia*, (24), 1-18.
- Caballero-García, P., Jiménez-Martínez, M.P., & Guillén-Tortajada, E (2019). Learning entrepreneurship under the family-school binomial. *Revista Electrónica Interuniversitaria Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 139-154.
- Calua-Cueva, M.R., Delgado-Hernández, Y.L., & López-Regalado, Ó. (2021). Assertive communication in the educational context: systematic review. *Revista Boletín Redipe* 10(4), 315-334.
- Campos-Cancino, G.A., & Moreno-Mínguez, A. (2020). The family and its influence on children's creativity. *Journal on childhood and adolescence*, 19, 29-31.
- Cobos, N. (2019). Parental educational styles and their influence on personality. *Academia*, 1-3.
- Cruz, P. C., Borjas, M. P., Lafaurie-Molina, A. M., & de la Calle Arroyo, C. (2023). Creation of the participating role of families in the educational community when mediated by legislation: A comparative study between Spain and Colombia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 75(2), 49-66.
- Diemer, M.C., Treviño, M.S., & Gerstein, E.D. (2021). Contextualizing the role of intrusive parenting in toddler behavior problems and emotion regulation: is more always worse? American Psychological Association. *Developmental Psychology*, 57(8), 1242-1253.
- Esteves-Villanueva, A.R., Paredes-Marmani, R.P. Calcina-Condori, C.R. & Yapuchurra-Saico. C.R. (2020). Social skills in adolescents and family functionality. *Comuni@ction*, 11(1), 16- 27.
- Gao, N., Liu, Y., Tang, X., Liu, Y., Yu, C., Huang, Y., ... & Shi, Y. (2025). The Homework Wars: Exploring Emotions, Behaviours, and Conflicts in Parent-Child Homework Interactions. *arXiv preprint arXiv:2502.01325*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.01325>
- Grasso-Imig, P (2021). Social skills: brief historical contextualization and conceptual approach. *Revista ConCiencia*, 6(2), 82-98.
- Gutiérrez-Rojas, J.R., Flores-Flores, R.A., Flores-Cáceres, R., & Huayta-Franco, Y. (2021). Adolescent emotional intelligence: a systematic review. *Educare et Comunicare* 9(1), 59-96.
- Guzmán-Cabellos, A.Y. (2021). Parental parenting style in the development of violent behaviors: a systematic review. César Vallejo University.
- Jódar-Martínez, D.R. (2019). Relationship between parental educational styles, emotional intelligence and health-related quality of life. University of Murcia.
- Jorge, E., & González, M. C. (2017). Parental parenting styles: a theoretical review. *Psychological Reports*, 17(2), 39-66.
- Lara, Y.N., & Quintana-Moye, L. (2022). Strengthening parental competencies and attachment: a proposal for a psychoeducational program for parents in Ciudad Juárez. *EHQUIDAD. International Journal of Welfare Policy and Social Work*, (17), 47-78.
- Martín, N., Cueli, M., Cañamero, L. M., & González-Castro, P. (2022). What do we know about parental educational styles and disorders in childhood and adolescence: a review of the literature. *Journal of psychology and education*, 17(1), 44-53.
- Matángolo, G. (2019). Violence in the family institution: parenting styles, discipline and child maltreatment. *Subjectivity and Cognitive Processes Journal*, 23(1), 1-16.

- Mazo-González, Y.I., Mejía-Ruiz, L.A & Muñoz-Palacio, Y.P. (2019). Quality of life: the family as a transformative possibility. *Poiésis*, 36, 98-110.
- Moon-Seo, S. K., Sung, J., Moore, M., & Koo, G-Y. (2021). Important Role of Parenting Style on College Students' Adjustment in Higher Education. *Educational Research: Theory and Practice*, 32(2), 47-61.
- Ordóñez-Azuara, Y., Gutiérrez Herrera, R. F., Méndez Espinoza, E., Alvarez-Villalobos, N.A., Lopez-Mata, D., & De la Cruz-De la Cruz, C. (2020). Atención Primaria 52(10), 680-689.
- Pérez-Falcón, L. (2019). Effect of family types on student development: a case study. University of Seville.
- Pacheco-Marimon, M., & Osorno-Álvarez, G. (2021). Incidence of parental competencies in the development of social skills in only children. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101-116.
- Pereiro, J.C. (2019). Wordlessness: genesis and development of studies on nonverbal communication. *Questión*, 1(64), 1-13.
- Pinta, S., Pozo, M., Yépez, E., Cabascango, K., & Pillajo, A. (2019). Early childhood: relational study of parenting styles and development of emotional competencies. *CienciAmerica*, 8(2).
- Plazarte-Bazurto, D., Moreira-Choez, J., & Cevallos-Zambrano, D. (2022). Family types and their incidence on academic achievement in basic education students REFCaE: *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa* (1), 91-106.
- Rangel-Baca, A. (2023). Intervention for the development of social skills in a child with Down syndrome. *Eduscientia. Dissemination of educational science*, 6(11), 6-24.
- Rivera-Villaorduña, Y.M. (2020). Social skills: a theoretical review. Research work. Universidad Peruana Unión.
- Rodríguez- Villamizar, L.A., & Amaya-Castellanos, C. (2019). Parenting styles, parental self-efficacy and child behavioral problems in three municipalities of Santander. *Journal of the Industrial University of Santander. Salud* 51(3), 228- 238.
- Saneleuterio, E., Alonso-Stuyck, P., & García-Ramos, D. (2019). Educating through play and dialogue. Children's rights, intentionality, family and language. *Journal on childhood and adolescence*, 17, 40-48.
- Sánchez Esteban, R. (2019). Influence of parenting styles on children's antisocial behaviors: a literature review. *Familia. Journal of Family Science and Guidance*, (57), 67-88.
- Sánchez-Morales, E. (2021). Influence of family climate and structure in the social and affective behavior of students in Early Childhood Education. University of Granada. Doctoral Thesis.
- Sánchez-Morales, E., & Romero-López, M. (2021). Relationship of the family environment with social competence and behavioral problems in early Childhood Education Children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(3), 533-558.
- Tompkins, V., & Villaruel, E. (2020). Parent discipline and preschoolers' social skills. *Early Child Development and Care*, 192(3), 410-424.
- Tortosa-Jiménez, A., (2018). Learning social skills in the classroom. *International Journal of Inclusion Support, Speech Therapy, Society and Multiculturalism*, 4(4), 158-165.
- Villalobos, M. (2015). The family: primordial formator. *Educational Perspective, Teacher Education*, 54(2), 3-19.
- Villavicencio-Aguilar, C., Armijos-Piedra, T. R., & Castro-Ponce, M.C. (2020). Child disruptive behaviors and parenting styles. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150.

Artículo Original**Modelos Educativos en Universidades Latinoamericanas:
Implicaciones para la Innovación Pedagógica****FERNANDO VERA¹** <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>

Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE), Chile

Patricia Rodríguez-Flórez²²Fundación Universitaria Comfamiliar Risaralda, Colombia <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>Autor de correspondencia: fernandovera@rediiie.cl**Historia de artículo:**

Recibido: 12/08/2025

Revisado: 09/09/2025

Aceptado: 15/09/2025

Palabras clave:*Modelo educativo**Educación superior**Innovación pedagógica**Competencias genéricas**internacionalización***Resumen**

Este estudio analiza comparativamente los modelos educativos de cinco universidades latinoamericanas, manteniendo el anonimato institucional. Se aplicó el cuestionario CEMEU, que considera cuatro dimensiones: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización e innovación y tecnología educativa. Los hallazgos muestran fortalezas en el aprendizaje activo, el desarrollo de competencias transversales y la disponibilidad de recursos tecnológicos. No obstante, se identifican limitaciones en la autonomía estudiantil, la integración sistemática de tecnologías emergentes y la internacionalización, especialmente en convenios de doble titulación. En conjunto, los resultados sugieren que, aunque las instituciones avanzan hacia modelos centrados en el estudiante y pertinentes al siglo XXI, aún existen áreas de mejora para consolidar su proyección global y sostenible.

Educational Models in Latin American Universities: Implications for Pedagogical Innovation

Article history:

Received: 08/12/2024

Revised: 09/09/2025

Accepted: 09/15/2025

Palabras clave:*Educational model**Higher education,**Pedagogical innovation**Generic competences,**Internationalization***Abstract**

This study provides a comparative analysis of the educational models of five Latin American universities, keeping institutional anonymity. The CEMEU questionnaire was applied, covering four dimensions: pedagogical approach, generic competences, internationalization, and educational innovation and technology. Findings highlight strengths in active learning, transversal skills development, and availability of technological resources. However, limitations were identified in student autonomy, the systematic integration of emerging technologies, and internationalization, particularly in joint degree agreements. Overall, the results suggest that, while institutions are moving toward student-centered models aligned with 21st-century demands, there remain areas for improvement to consolidate their global and sustainable projection.

Introducción

En el contexto de la educación superior del siglo XXI, los modelos educativos enfrentan presiones crecientes derivadas de la globalización, la digitalización y los cambios socioculturales. Estos factores obligan a las Instituciones de Educación Superior (IES) a replantear sus prácticas formativas, buscando flexibilidad, inclusión y pertinencia en la formación profesional (Ramírez-Montoya & Portuguese-Castro, 2024). La incorporación de competencias transversales, tales como la comunicación intercultural, el pensamiento crítico y la adaptabilidad, se ha convertido en un eje fundamental para garantizar la empleabilidad en entornos dinámicos y altamente competitivos (Kuykendall, 2022; Vera, 2024a). Tal como plantea De Wit (2020), la internacionalización de la educación no debe limitarse al intercambio académico, sino que debe entenderse como un proceso integral que impregna la docencia, la investigación y la vinculación social, potenciando la formación integral del estudiantado.

En este escenario, la necesidad de analizar comparativamente los modelos educativos de IES latinoamericanas resulta estratégica para comprender cómo estas instituciones responden a las demandas globales y regionales. Diversos estudios han mostrado que, a pesar de compartir retos comunes —como la desigualdad en el acceso, la brecha tecnológica y la presión por mejorar indicadores de calidad—, las universidades de América Latina implementan estrategias diferenciadas que reflejan sus particularidades culturales, económicas y sociales (García-González, 2023). De acuerdo con De Wit y Altbach (2021), los modelos educativos deben avanzar hacia una internacionalización más crítica, evitando visiones meramente instrumentalistas y buscando promover la equidad y la sostenibilidad. Esta perspectiva sitúa a las IES no solo como agentes de formación, sino también como actores clave en la transformación social.

En este sentido, el objetivo general de este estudio es analizar de manera comparativa los modelos educativos de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas, con el propósito de identificar enfoques, estrategias y prácticas que contribuyan a fortalecer la formación profesional en un contexto global cada vez más exigente. Este análisis busca comprender cómo las universidades de la región responden a los retos de la innovación, la internacionalización y la digitalización, garantizando al mismo tiempo pertinencia social y académica. Para alcanzar este fin, se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Examinar el enfoque de aprendizaje-enseñanza adoptado por las IES.
2. Analizar la incorporación y desarrollo de competencias genéricas en el modelo educativo.
3. Evaluar el grado de internacionalización en las estrategias académicas institucionales.
4. Analizar las estrategias implementadas para innovar e integrar tecnología educativa.

Ahora bien, la transformación de la educación no puede limitarse a ajustes curriculares, sino que debe atender a las dinámicas globales. De acuerdo con Giesenbauer and Müller-Christ (2020), en la nueva realidad digital, las universidades deben abordar de manera sistemática desafíos como la globalización, la captación de nuevos estudiantes, la entrada a nuevos mercados, la promoción y el marketing, la masificación, la digitalización, la creación de gemelos digitales y la promoción de los objetivos de desarrollo sostenible. Este desafío requiere replantear el papel del docente, la flexibilidad curricular y la internacionalización como componentes esenciales para formar profesionales con visión global. En otras palabras se requiere un cambio transformacional en la educación superior latinoamericana.

Como plantea Vera (2024b):

Por más de una década, he utilizado el término ‘cambio transformacional’ para describir el tipo de transformaciones estructurales profundas necesarias en las prácticas de enseñanza, con el fin de cultivar estudiantes más empoderados y autodirigidos. A lo largo de los años, he observado una creciente conciencia sobre la necesidad de este cambio, especialmente a medida que los avances tecnológicos y las expectativas sociales exigen más de las instituciones educativas. (p. 27)

En esta misma línea, los modelos educativos en la educación superior en Latinoamérica enfrentan el desafío de trascender la mera incorporación de competencias en tecnologías de la información, investigación, innovación o gestión de proyectos. Si bien estos elementos resultan esenciales para la modernización institucional, la clave para consolidar un modelo competitivo a nivel internacional radica en el desarrollo sostenido del liderazgo transformacional entre sus principales actores (Santander, 2022). Dicho liderazgo, ejercido por docentes, gestores y estudiantes, debe promover de forma continua la capacidad de planificar estratégicamente, gestionar recursos de manera eficiente y fomentar la innovación con impacto social. En este sentido, los modelos educativos latinoamericanos deben avanzar hacia estructuras más inclusivas y dinámicas, capaces de equilibrar la formación técnica con el fortalecimiento de valores, visión crítica y responsabilidad social, pilares fundamentales para alcanzar estándares internacionales.

Ahora bien, en el contexto de los modelos educativos del siglo XXI, los marcos integrales ofrecen una visión amplia que permite observar y evaluar las competencias necesarias en cada disciplina desde múltiples dimensiones: tecnológica, pedagógica, contextual y humanística (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Esta perspectiva holística asegura que la formación profesional no se limite a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que incorpore habilidades adaptativas y valores esenciales para el desarrollo integral del estudiantado.

Elementos clave de un modelo educativo actual con integración de nuevas tecnologías

Un modelo educativo contemporáneo debe adaptarse a las exigencias del siglo XXI, incorporando enfoques flexibles, inclusivos y orientados al desarrollo integral. Como plantean Birtwistle y Wagenaar (2020), el aprendizaje digital, definido por la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las prácticas educativas, se ha consolidado como un pilar fundamental de la educación contemporánea. Este enfoque no sólo implica el uso de herramientas tecnológicas para apoyar la enseñanza, sino también la transformación de metodologías, recursos y dinámicas en el aula, fomentando entornos de aprendizaje más interactivos, flexibles y adaptados a las necesidades educativas.

En primer lugar, contar con el conocimiento necesario para integrar de forma pedagógica y tecnológica sistemas basados en Inteligencia Artificial (IA) constituye un requisito esencial en la profesión docente. La IA está asumiendo un papel cada vez más protagónico en la configuración del futuro de la educación superior (Bond *et al.*, 2024; Crompton & Burke, 2023; Dignum, 2021; Fan *et al.*, 2022; Vera, 2023a). Su impacto trasciende la mera incorporación de nuevas herramientas tecnológicas, influyendo de manera significativa en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los enfoques de evaluación académica y en la gestión institucional. Asimismo, ofrece amplias oportunidades para personalizar la experiencia educativa, optimizar el uso de recursos y anticipar las necesidades formativas, contribuyendo a transformar las estructuras tradicionales de la educación superior y a prepararlas para afrontar con éxito los retos de una sociedad en constante evolución.

En este sentido, el marco de Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido (TPACK, por sus siglas en inglés) ofrece una base para comprender las competencias requeridas por el profesorado para integrar herramientas con IA en los procesos educativos. Este enfoque describe la capacidad profesional para emplear la tecnología de manera efectiva con fines instruccionales (Koehler & Mishra 2006) y se considera lo suficientemente flexible como para adaptarse a diversas estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos (Koehler & Mishra, 2006). Cuando el modelo TPACK se alinea con las contribuciones tecnológicas y pedagógicas que ofrece la IA, se configura un marco sólido para comprender y fortalecer el conocimiento docente necesario en la enseñanza mediada por esta tecnología.

En segundo lugar, el desarrollo de competencias genéricas en todas las titulaciones constituye una prioridad estratégica en la formación universitaria (Crispi, 2020; Vera *et al.*, 2022). Estas competencias, que incluyen el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la resolución creativa de problemas, deben ser integradas de manera transversal en los planes de estudio, asegurando que se trabajen en diferentes asignaturas y contextos formativos.

De este modo, el uso de tecnologías inteligentes, capaces de simular entornos reales y ofrecer retroalimentación personalizada, se presenta como un recurso clave para potenciar dichas habilidades, fomentando al mismo tiempo la autonomía, la autorregulación del aprendizaje y la capacidad de transferir conocimientos a situaciones prácticas y cambiantes (Vera, 2021; Vera, 2023b). Este enfoque no solo fortalece el perfil de egreso, sino que también contribuye a formar profesionales más adaptables, creativos y preparados para afrontar los retos de un mundo laboral en constante transformación.

Finalmente, un modelo educativo actualizado debe incorporar la internacionalización como uno de sus ejes estratégicos fundamentales. En las últimas décadas, esta se ha consolidado como un instrumento clave para impulsar la transformación de la educación superior, posicionándose como una de las tendencias más relevantes en universidades de todo el mundo (Tran *et al.*, 2023). La internacionalización no solo implica el intercambio académico y la movilidad estudiantil, sino también la integración de perspectivas globales en los planes de estudio, la promoción de redes internacionales de investigación y la cooperación interinstitucional. Asimismo, contribuye a fortalecer la calidad académica, fomentar la diversidad cultural y ampliar las oportunidades de aprendizaje en contextos multiculturales. De esta forma, se potencia la formación de profesionales capaces de desenvolverse en un mundo interconectado, respondiendo a los retos globales con una visión amplia y un compromiso ético con la sociedad y el desarrollo sostenible.

Método

El presente estudio se basó en una revisión documental cuantitativa, metodología que permite transformar información textual en datos numéricos mediante un proceso de codificación sistemática. Para ello, se diseñó y aplicó un instrumento estructurado compuesto por cuatro dimensiones de análisis: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización, e innovación y tecnología educativa. Cada dimensión incluyó ítems valorados en una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy bajo; 5 = Muy alto), definidos con criterios precisos para garantizar la coherencia y reproducibilidad de la codificación.

Este enfoque se sustenta en lo propuesto por Weber (1990) y Bowen (2009), quienes destacan que el análisis documental puede enriquecerse con procedimientos cuantitativos cuando se establecen categorías claras y verificables, permitiendo aplicar técnicas estadísticas para identificar patrones y comparaciones entre documentos. Asimismo, Demyanchuk (2022) subraya que la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos en el análisis documental no solo preserva la riqueza semántica del texto, sino que también facilita la obtención de métricas objetivas que aumentan la validez y confiabilidad de los resultados.

En el presente estudio, cada modelo educativo institucional fue tratado como unidad de análisis, y se evaluó mediante la revisión de documentos oficiales, planes estratégicos y portales institucionales. La información obtenida fue codificada numéricamente según el instrumento y analizada con estadística descriptiva, identificando fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de cada institución en relación con las dimensiones evaluadas.

Instrumento

La recolección de datos se realizó mediante el Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU), diseñado específicamente para el contexto latinoamericano (Vera, 2024b). Este instrumento, administrado en formato digital (Google Forms), tiene como objetivo analizar de forma sistemática las competencias genéricas del Proyecto Tuning América Latina presentes en los modelos educativos institucionales, así como otros componentes clave de la educación superior contemporánea.

El cuestionario CEMEU se estructura en tres secciones principales:

Sección A: Datos del investigador

Información de identificación del evaluador (nombre, afiliación institucional, país, ORCID).

Sección B: Datos institucionales

Identificación de la Institución de Educación Superior (IES), año de elaboración y actualización del modelo educativo, uso de terminología clave (por ejemplo, “estudiante” vs. “alumno”; “aprendizaje-enseñanza” vs. “enseñanza-aprendizaje”), mención al Proyecto Tuning América Latina y sello institucional.

Respuestas dicotómicas (Sí/No) y escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca; 5 = Siempre).

Sección C: Modelo educativo

20 ítems que valoran aspectos como:

- Enfoque pedagógico: centralidad del estudiante, aprendizaje activo, principios constructivistas, autonomía, evaluación formativa.
- Competencias genéricas: instrumentales, interpersonales y sistémicas.
- Internacionalización: movilidad, competencias interculturales, convenios internacionales, redes académicas.
- Innovación y tecnología educativa: uso de tecnologías emergentes, aprendizaje adaptativo con IA, recursos tecnológicos accesibles, capacitación docente y cultura digital ética.

Escala Likert de 5 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo).

El diseño del CEMEU permite convertir información cualitativa de los modelos educativos en datos cuantitativos, facilitando su análisis estadístico y la comparación entre instituciones de diferentes países. Además, su estructura estandarizada asegura la consistencia en la codificación de la información y la reproducibilidad de la investigación.

Población y muestra

La población del estudio está constituida por los modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas cuyo profesorado es miembro de la Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIIE). En la primera fase del proyecto se han considerado un total de 12 modelos educativos pertenecientes a IES de distintos países de la región.

Para el presente avance se han incluido cinco modelos educativos, seleccionados bajo el criterio de disponibilidad y accesibilidad de la documentación institucional oficial. Esta selección parcial permite realizar un análisis inicial y establecer patrones preliminares que serán contrastados y enriquecidos en fases posteriores del proyecto, cuando se incorporen los modelos restantes.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados preliminares obtenidos a partir de la aplicación de la escala Likert del cuestionario CEMEU (Tabla 1), instrumento diseñado para evaluar distintas dimensiones de los modelos educativos universitarios analizados en esta fase de la investigación.

Tabla 1: Resultados del cuestionario CEMEU

Enunciados	N	N	DE
1. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
2. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
3. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
4. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
5. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894
6. Se enfatiza el desarrollo de competencias instrumentales como la capacidad de análisis y la resolución de problemas.	5	4.000	1.225
7. Se fomenta el trabajo en equipo y las competencias interpersonales en la formación académica.	5	3.800	1.095
8. El currículo promueve competencias sistémicas, como la innovación y la capacidad de adaptación al cambio.	5	3.800	1.643
9. Se brinda oportunidades para desarrollar competencias genéricas en contextos formales, no formales e informales.	5	3.600	1.673
10. Existen estrategias institucionales para evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes.	5	4.000	0.707
11. La universidad cuenta con programas de movilidad estudiantil y docente.	5	3.600	1.140
12. Se fomenta el desarrollo de competencias interculturales en el currículo	5	4.000	0.707
13. Existen convenios de doble titulación o co-titulación con universidades extranjeras.	5	2.200	1.095
14. Los planes de estudio incluyen referencias a estándares y marcos internacionales de educación.	5	3.200	1.095
15. Se promueve la participación de los estudiantes en redes académicas internacionales.	5	3.600	1.140

Enunciados	N	N	DE
16. Se promueve el uso de tecnologías emergentes (IA, realidad aumentada, simuladores) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5	3.600	0.894
17. El modelo educativo integra estrategias de aprendizaje adaptativo impulsado por inteligencia artificial.	5	3.200	1.095
18. La universidad dispone de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes.	5	4.200	0.447
19. Se capacita regularmente a docentes en el uso de tecnologías innovadoras para la enseñanza.	5	4.000	1.732
20. Se fomenta la cultura digital y el uso ético de la tecnología en la educación superior.	5	3.600	1.517

Cabe señalar que la sección del cuestionario referida a las preguntas dicotómicas (Sí/No) no ha sido considerada en el presente avance, ya que se prevé su incorporación y análisis detallado en fases posteriores. Los resultados mostrados ofrecen, por tanto, una visión inicial que permite identificar tendencias generales, fortalezas y áreas de oportunidad en los modelos educativos evaluados.

Siguiendo con los resultados, la Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión Enfoque pedagógico del instrumento aplicado a cinco modelos educativos de IES participantes en esta fase del estudio. Cada ítem fue valorado mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo). Se reportan la cantidad de casos válidos (N), la media aritmética (M) y la desviación estándar (DE) para cada enunciado.

Los resultados muestran medias altas en la mayoría de los ítems, con valores que oscilan entre 3.20 y 4.60, lo que indica una percepción positiva respecto al enfoque pedagógico declarado en los modelos educativos. Las desviaciones estándar varían entre 0.548 y 1.643, evidenciando diferentes niveles de consenso entre los evaluadores según el ítem.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Enfoque pedagógico'

	N	M	DE
1. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
2. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
3. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
4. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
5. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894

El puntaje promedio más alto (4.60) corresponde al ítem 1, lo que sugiere que la mayoría de los modelos educativos analizados se identifican claramente con un enfoque centrado en el estudiante. Le siguen los ítems 2, 3 y 5 (medias de 4.40), que destacan la incorporación de metodologías activas, principios constructivistas y la orientación formativa de la evaluación.

En contraste, el ítem 4, relativo a la promoción de la autonomía del estudiante, presenta la media más baja (3.20) y la mayor dispersión ($DE = 1.643$), lo que indica diferencias notables entre los modelos educativos en este aspecto. Esto sugiere que, aunque el discurso pedagógico enfatiza la centralidad del estudiante, la autonomía no siempre se desarrolla de manera consistente o prioritaria en todas las instituciones.

En su conjunto, estos resultados reflejan que el enfoque pedagógico de las IES analizadas tiende a ser coherente con principios de educación activa y centrada en el estudiante, pero con áreas de mejora en la autonomía estudiantil.

La Tabla 3 presenta los estadísticos descriptivos correspondientes a la dimensión Competencias genéricas, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) incluidas en esta fase del estudio. Los ítems se valoraron con una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo). Se reportan la cantidad de casos válidos (N), la media (M) y la desviación estándar (DE).

Las medias oscilan entre 3.20 y 4.60, con desviaciones estándar que varían de 0.548 a 1.643, lo que indica que, aunque existe una tendencia positiva en la percepción de las competencias genéricas en los modelos educativos, hay diferencias de consenso entre los evaluadores.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Competencias genéricas'

	N	M	DE
6. El modelo educativo de la universidad se basa en un enfoque centrado en el estudiante.	5	4.600	0.548
7. Se promueve un aprendizaje activo a través de metodologías innovadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje invertido, etc.).	5	4.400	0.548
8. El currículo integra principios del aprendizaje significativo y constructivista.	5	4.400	0.548
9. Se fomenta la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje.	5	3.200	1.643
10. La evaluación del aprendizaje se orienta a la formación y no sólo a la acreditación de conocimientos.	5	4.400	0.894

El valor medio más alto (4.60) corresponde al ítem 1, lo que refleja que las IES reconocen la importancia de un enfoque pedagógico que favorezca el desarrollo de competencias transversales desde la centralidad del estudiante. Los ítems 2, 3 y 5 presentan medias de 4.40, destacando la integración de metodologías activas, principios constructivistas y una evaluación orientada a la formación como vías para fortalecer competencias genéricas.

El ítem 4, relativo al fomento de la autonomía del estudiante, muestra la media más baja (3.20) y la mayor dispersión ($DE = 1.643$), lo que evidencia que este aspecto es tratado de manera desigual en los modelos educativos revisados.

En su conjunto, los resultados indican que, si bien las IES tienden a contemplar en sus modelos el desarrollo de competencias genéricas, existe margen de mejora, especialmente en la promoción sistemática de la autonomía estudiantil.

La Tabla 4 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión Internacionalización, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) consideradas en esta fase del estudio. Los ítems fueron valorados mediante una escala Likert de 5 puntos (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo), reportándose la cantidad de casos válidos, la media y la desviación estándar.

Las medias obtenidas oscilan entre 2.20 y 4.00, lo que refleja variabilidad en el grado de incorporación de elementos de internacionalización en los modelos educativos. Las desviaciones estándar varían de 0.707 a 1.140, lo que indica un nivel de dispersión moderado en la mayoría de los ítems, con algunas diferencias relevantes entre instituciones.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Internacionalización'

	N	M	DE
11. La universidad cuenta con programas de movilidad estudiantil y docente.	5	3.600	1.140
12. Se fomenta el desarrollo de competencias interculturales en el currículo	5	4.000	0.707
13. Existen convenios de doble titulación o co-titulación con universidades extranjeras.	5	2.200	1.095
14. Los planes de estudio incluyen referencias a estándares y marcos internacionales de educación.	5	3.200	1.095
15. Se promueve la participación de los estudiantes en redes académicas internacionales.	5	3.600	1.140

El ítem con mayor media (4.00) es el 12, relacionado con el fomento de competencias interculturales en el currículo, lo que sugiere que las IES reconocen la importancia de preparar a los estudiantes para entornos globales y multiculturales.

Los programas de movilidad estudiantil y docente (ítem 11) y la participación en redes académicas internacionales (ítem 15) presentan medias de 3.60, lo que indica una presencia moderada de estas prácticas, aunque no generalizada en todos los modelos.

El ítem 14, sobre la inclusión de estándares y marcos internacionales en los planes de estudio, obtiene una media de 3.20, reflejando que esta alineación curricular internacional es parcial.

El ítem con menor puntuación media (2.20) es el 13, relativo a convenios de doble titulación o co-titulación, lo que evidencia que esta estrategia de internacionalización avanzada es poco frecuente en los modelos revisados.

En su conjunto, los resultados muestran que la internacionalización es considerada en los modelos educativos, aunque de forma desigual, con mayor énfasis en las competencias interculturales que en las alianzas formales de titulación conjunta.

La Tabla 5 muestra los estadísticos descriptivos correspondientes a la dimensión Innovación y tecnología educativa, evaluada en cinco modelos educativos de Instituciones de Educación Superior (IES) participantes en esta fase del estudio. Los ítems se valoraron mediante una escala Likert de 5 puntos, indicándose para cada uno la cantidad de respuestas válidas, la media y la desviación estándar.

Las medias oscilan entre 3.20 y 4.20, evidenciando una valoración positiva general de los aspectos tecnológicos, aunque con ciertas áreas de menor integración. Las desviaciones estándar varían de 0.447 a 1.732, lo que refleja desde una alta consistencia en algunas respuestas hasta una considerable variabilidad en otras.

Tabla 5: Estadísticos descriptivos para la dimensión 'Innovación y tecnología educativa'

	N	M	DE
16. Se promueve el uso de tecnologías emergentes (IA, realidad aumentada, simuladores) para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.	5	3.600	0.894
17. El modelo educativo integra estrategias de aprendizaje adaptativo impulsado por inteligencia artificial.	5	3.200	1.095
18. La universidad dispone de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes.	5	4.200	0.447
19. Se capacita regularmente a docentes en el uso de tecnologías innovadoras para la enseñanza.	5	4.000	1.732
20. Se fomenta la cultura digital y el uso ético de la tecnología en la educación superior.	5	3.600	1.517

El ítem con mayor media (4.20) corresponde a la disponibilidad de recursos tecnológicos accesibles para estudiantes y docentes (ítem 18), lo que indica que esta condición está ampliamente presente en las IES analizadas.

En segundo lugar, la capacitación regular a docentes en tecnologías innovadoras (ítem 19) obtuvo una media de 4.00, aunque con una desviación estándar elevada (1.732), lo que sugiere que la frecuencia y sistematicidad de estas capacitaciones varía notablemente entre instituciones.

El uso de tecnologías emergentes como IA, realidad aumentada o simuladores (ítem 16) presenta una media de 3.60, indicando una implementación moderada.

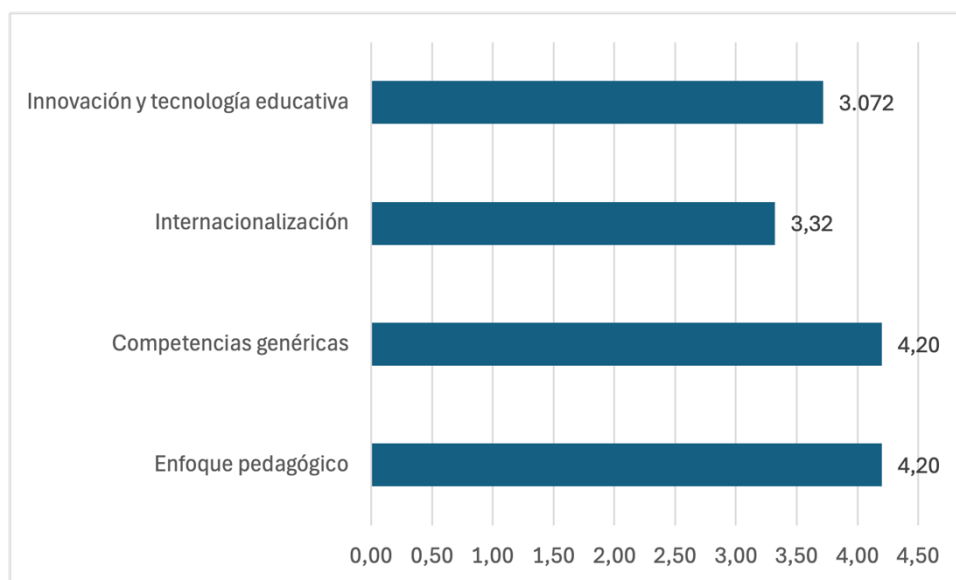
Finalmente, la integración de estrategias de aprendizaje adaptativo impulsadas por IA (ítem 17) obtiene la menor media (3.20), lo que refleja que este enfoque, aunque emergente, aún no se ha consolidado en la mayoría de los modelos educativos revisados.

En su conjunto, los resultados evidencian un nivel favorable de infraestructura y recursos tecnológicos, pero con desafíos importantes en la integración sistemática de tecnologías emergentes y estrategias de aprendizaje adaptativo.

Resultados consolidados

Con el propósito de sintetizar los hallazgos obtenidos en la aplicación del Cuestionario CEMEU (Vera, 2024), a continuación, se presenta un gráfico comparativo que muestra el promedio de las medias alcanzadas en cada una de las cuatro dimensiones analizadas: enfoque pedagógico, competencias genéricas, internacionalización e innovación y tecnología educativa. Este recurso visual permite identificar con claridad las áreas de mayor fortaleza y aquellas que requieren mayor atención dentro de los modelos educativos evaluados.

Figura 1: Promedio de medias por dimensión del cuestionario CEMEU



La Figura 1 presenta los promedios de las medias obtenidos en las cuatro dimensiones del Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU) (Vera, 2024). Los resultados permiten observar tendencias diferenciadas entre los componentes evaluados:

- Enfoque pedagógico (4.20) y Competencias genéricas (4.20) destacan como las dimensiones mejor valoradas, lo que evidencia una orientación clara hacia la centralidad del estudiante, la integración de metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales.

- Innovación y tecnología educativa (3.72) ocupa una posición intermedia, mostrando avances en la disponibilidad de recursos tecnológicos y en la capacitación docente, aunque con retos en la integración sistemática de tecnologías emergentes y estrategias de aprendizaje adaptativo.
- Internacionalización (3.32) obtiene el promedio más bajo, reflejando que, si bien existen esfuerzos en movilidad académica y desarrollo de competencias interculturales, aún persisten debilidades en aspectos como convenios de doble titulación y redes académicas globales.

En general, el gráfico ilustra que los modelos educativos analizados presentan un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos y formativos, mientras que la internacionalización aparece como el ámbito con mayor margen de mejora para consolidar la proyección global de las instituciones.

Conclusiones

Los modelos educativos latinoamericanos analizados evidencian avances significativos en la incorporación de enfoques centrados en el estudiante, metodologías activas y el desarrollo de competencias transversales. Estos elementos reflejan un compromiso creciente con la formación integral y con la preparación de profesionales capaces de responder a los retos del siglo XXI.

No obstante, se identifican brechas en la promoción de la autonomía estudiantil y en la integración sistemática de tecnologías emergentes, especialmente aquellas vinculadas al aprendizaje adaptativo y a la inteligencia artificial. Estas limitaciones muestran que, aunque existen recursos tecnológicos y esfuerzos de capacitación docente, la implementación aún carece de consistencia en la mayoría de las instituciones.

Asimismo, la internacionalización aparece de manera desigual. Si bien se reconocen avances en el desarrollo de competencias interculturales y en la movilidad académica, los convenios de doble titulación y la participación en redes académicas globales continúan siendo incipientes. Este aspecto refleja un área de oportunidad clave para proyectar a las instituciones en el escenario internacional.

En su conjunto, los hallazgos permiten recomendar un fortalecimiento de la coherencia entre la filosofía institucional, la estructura curricular y las prácticas pedagógicas. Esto implica consolidar estrategias que aseguren sostenibilidad, innovación y una mayor proyección global de las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas, con el fin de avanzar hacia modelos educativos pertinentes y competitivos en un contexto de transformación continua.

Nota:

El presente artículo constituye un avance mejorado del trabajo titulado “*Análisis comparativo de modelos educativos en universidades latinoamericanas: implicaciones para la innovación pedagógica*”, presentado en el V Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación (CITAE 2025), pp. 83–92, organizado por la Red Internacional de Investigadores en Educación – REDIIE (Vera & Rodríguez, 2025).

Referencias

- Birtwistle, T., & Wagenaar, R. (2020). Re-Thinking an Educational Model Suitable for 21st Century Needs. *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_29
- Bond, M., Khosravi, H., De Laat, M., Bergdahl, N., Negrea, V., Oxley, E., Pham, P., Chong, S., & Siemens, G. (2024). A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: a call for increased ethics, collaboration, and rigour. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 1-41. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00436-z>
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Crispi, P. (2020). How higher education can develop generic competences. *IJAEDU- International E-Journal of Advances in Education*, 6(16), 23-29. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.616003>
- Crompton, H., & Burke, D. (2023). Artificial intelligence in higher education: the state of the field. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>.
- De Wit, H. (2020). *Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach*. *Journal of International Students*, 10(1). <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). *Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future*. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Demyanchuk, Y. (2022). Qualitative and quantitative methods of official document research. *SKASE Journal of Theoretical Linguistics*, 19(2), 99–116. <http://www.skase.sk/Volumes/JTL51/06.pdf>
- Dignum, V. (2021). El papel y los desafíos de la educación para una IA responsable. *Revista de Educación de Londres*, 19(1). <https://doi.org/10.14324/lre.19.1.01>
- Fan, O., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27, 7893 - 7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
- García-González, A. (2023). *Modelos educativos en América Latina: Innovación, internacionalización y calidad en la educación superior*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 45–63. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.0003>
- Giesenbauer, B., & Müller-Christ, G. (2020). University 4.0: Promoting the transformation of higher education institutions toward sustainable development. *Sustainability*, 12(8), 3371. <https://doi.org/10.3390/su12083371>
- González-Pérez, L., & Ramírez-Montoya, M. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*. <https://doi.org/10.3390/su14031493https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/>
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1). <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge>

- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://rediee.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
- Ramírez-Montoya, M. S., & Portuguez-Castro, M. (2024). *Educational innovation and digital transformation in higher education: Latin American perspectives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-39918-7>
- Santander, J. A. (2020). *Educational model for the development of higher education in the Latin American society*. In C. Urrea (Ed.), *Proceedings of the MIT LINC 2019 Conference* (EPiC Series in Education Science, Vol. 3, pp. 204–209). EasyChair. https://easychair.org/publications/open/8v2Z?utm_source=consensus
- Tran, L. T., Jung, J., Unangst, L., & Marshall, S. (2023). New developments in internationalisation of higher education. *Higher Education Research & Development*, 42(5), 1033–1041. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2216062>
- Vera, F. (2021). Competencias blandas para la fuerza laboral del siglo XXI. *Transformar*, 2(2), 20–29. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/20>
- Vera, F. (2023a). Faculty members' perceptions of artificial intelligence in higher education: a comprehensive study. *Transformar*, 4(3), 55–68. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/103>
- Vera, F. (2023b). Infusing Soft Skills in Higher Education: Key to the Development of Advanced Human Capital. *Transformar*, 4(2), 47–65. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/92>
- Vera, F. (2024). Reimagining Higher Education: The Necessity for Transformational Change. *Transformar*, 5(3), 23–35. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/133>
- Vera, F. (2024b). Desarrollo de competencias genéricas en carreras de Ingeniería: Análisis crítico de propuestas formativas en Chile. *Transformar*, 5(1), 37–60. <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/116>
- Vera, F. (2024b). *Cuestionario para Evaluar Modelos Educativos Universitarios (CEMEU)*. Proyecto de Investigación Colaborativa Internacional (PICI). Red Internacional de Investigadores en Educación – REDIEE. <https://rediee.cl/cemeu/>
- Vera, F., & Rodríguez-Flórez, P. (2025). Análisis comparativo de modelos educativos en universidades latinoamericanas: implicaciones para la innovación pedagógica. En Libro de Actas del V Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación (CITAE 2025), 83–92. Red Internacional de Investigadores en Educación (REDIEE). ISSN 2735-6590. https://rediee.cl/wp-content/uploads/Libro_Actas_CITAE2025-83-92.pdf
- Vera, F., Tejada, E., & Morales, M. (2022). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana. *Transformar*, 3(1), 14–25. partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/49>
- Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis* (2nd ed.). SAGE Publications.

Artículo Original**La Inclusión Obligatoria de la Asignatura de Equidad de Género en las Currículas de la Licenciatura en Derecho****MARÍA ELENA PINEDA SOLORIO¹** <https://orcid.org/0000-0002-4326-1660>**Magdalena Vega Campos²** <https://orcid.org/0000-0002-1069-8946>^{1, 2}Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, MéxicoAutor de correspondencia: maria.pineda@umich.mx**Historia de artículo:**

Recibido: 07/08/2025

Revisado: 23/09/2025

Aceptado: 25/09/2025

Palabras clave:*Genero**Educación**Formación**Derecho**Inclusión***Resumen**

La equidad de género en la educación superior representa un aspecto fundamental en la formación de los futuros profesionales del derecho. Este estudio analiza la importancia de incluir asignaturas sobre equidad de género en la currícula de la licenciatura en derecho, sustentándose en marcos normativos nacionales e internacionales (Naciones Unidas, 1979). Se identifican distintos modelos de implementación y sus beneficios en la enseñanza jurídica, considerando aportaciones pedagógicas de autores como Freire (1970), Dewey (1938) y Vygotsky (1978). Conjuntamente, se abordan los retos y controversias que implica su adopción. Los hallazgos muestran que la inclusión de esta materia es crucial para garantizar una formación jurídica integral que fomente la justicia y la igualdad (Espuny Tomás, Vallés Muñío & Velo i Fabregat, 2020).

The Mandatory Inclusion of the Subject of Gender Equality in the Law Degree Curricula

Article history

Received: 08/07/2025

Revised: 09/23/2025

Accepted: x09/25/2025

Keywords:

Gender

Education

Training

Law

Inclusion

Abstract

Gender equity in higher education represents a fundamental aspect in the training of future legal professionals. This study analyzes the importance of including courses on gender equity in the law degree curriculum, based on national and international regulatory frameworks (United Nations, 1979). Different implementation models and their benefits for legal education are identified, considering pedagogical contributions from authors such as Freire (1970), Dewey (1938), and Vygotsky (1978). The challenges and controversies surrounding its adoption are also addressed. The findings show that the inclusion of this subject is crucial to guarantee comprehensive legal training that promotes justice and equality (Espuny Tomás, Vallés Muñío & Velo i Fabregat, 2020).

Introducción

El derecho, como disciplina, ha sido fundamental en la construcción de sociedades más justas y equitativas. Sin embargo, su enseñanza ha mantenido una perspectiva tradicional, que no siempre ha considerado la equidad de género como un eje transversal en la formación de los futuros profesionales. La incorporación obligatoria de asignaturas de equidad de género en las currículas de derecho responde a una necesidad de modernización de la educación jurídica, en sintonía con compromisos internacionales y marcos normativos nacionales, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, Naciones Unidas, 1979) y la Estrategia de Igualdad de Género de la UNESCO (2019–2025).

En los últimos años, diversas investigaciones han destacado que la inclusión de la perspectiva de género en la educación superior contribuye no sólo a la igualdad de oportunidades, sino también al fortalecimiento de la justicia social y la calidad académica (UNESCO, 2017; Condron et al., 2025; Walsh, 2025). De manera particular, se ha señalado que los programas educativos con enfoque de género fomentan la sensibilidad hacia problemas estructurales como la violencia, la discriminación y las desigualdades persistentes, generando un impacto positivo en la práctica profesional (Espuny Tomás et al., 2020; Moreno, 2020).

El concepto de currículo, entendido como un plan dinámico que organiza contenidos, metodologías y objetivos (Zabalza, 2003; Díaz Villa, 2005), ha evolucionado en respuesta a cambios sociales, tecnológicos y culturales. Actualmente se enfrenta al reto de integrar enfoques inclusivos y de justicia social, lo cual requiere superar resistencias institucionales y culturales, como advierten estudios recientes sobre censura y restricciones educativas en distintos países (National Women's Law Center, 2024). Esta evolución implica entender el género no como una variable anecdótica, sino como una categoría analítica fundamental para deconstruir las relaciones de poder en el conocimiento (Scott, 2021; Lamas, 2022).

Desde la perspectiva pedagógica, la propuesta se sustenta en aportaciones clásicas y contemporáneas: la educación liberadora de Paulo Freire (1970), el aprendizaje experiencial de John Dewey (1938), y las teorías del aprendizaje social de Lev Vygotsky (1978), junto con los aportes actuales sobre pedagogías inclusivas y currículos sensibles al género (Stenhouse, 1975; Ronconi & Pautassi, 2010; BerA-Journals, 2024). Estos enfoques coinciden en que la educación debe adaptarse a los cambios del entorno, ser flexible y atender las demandas de los estudiantes y de la sociedad.

El objetivo de este estudio es analizar la importancia y viabilidad de la inclusión obligatoria de asignaturas sobre equidad de género en la licenciatura en derecho, explorando tanto los fundamentos normativos y pedagógicos como las percepciones del estudiantado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. De este modo, se busca aportar evidencia que justifique su implementación como un componente esencial de la formación jurídica contemporánea.

Método

La investigación se desarrolló a través de un **diseño mixto de carácter exploratorio-descriptivo**, sustentado en la revisión documental y la aplicación de un cuestionario estructurado. La revisión documental permitió analizar marcos normativos internacionales (Naciones Unidas, 1979; UNESCO, 2019) y aportaciones académicas recientes sobre educación jurídica y equidad de género (Moreno, 2020; Condron *et al.*, 2025). Este enfoque metodológico es consistente con lo señalado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2021), quienes destacan que la combinación de fuentes teóricas y empíricas fortalece la validez y confiabilidad de los estudios exploratorios. Para complementar este marco, también se consideraron aportaciones recientes sobre la integración de la perspectiva de género en los planes de estudio de derecho (Larraín & Zabudovsky, 2021; Cabrera & Londoño, 2022).

El cuestionario, elaborado mediante la herramienta Google Forms, se aplicó a una muestra no probabilística de 75 estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de los cuales respondieron 46. La muestra se seleccionó bajo criterios de accesibilidad y disposición voluntaria, lo que se ajusta al planteamiento de Flick (2022) sobre la pertinencia de métodos flexibles en investigaciones sociales emergentes. Cabe señalar que, si bien la tasa de respuesta (61.3%) es aceptable para estudios de esta naturaleza en entornos universitarios (Babbie, 2020), se reconoce como una limitación del estudio.

El instrumento consistió en cinco preguntas cerradas de opción múltiple, orientadas a identificar percepciones sobre la importancia de la inclusión de la asignatura de equidad de género. Su construcción se basó en estudios previos de diagnóstico curricular (Espuny Tomás *et al.*, 2020; Díaz Villa, 2005) y en lineamientos internacionales de evaluación educativa (UNESCO, 2017), enriqueciendo el diseño con insights de investigaciones actuales sobre educación legal con perspectiva de género (Arango Gaviria, 2023). Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó estadística descriptiva simple (frecuencias y porcentajes), tal como recomiendan Babbie (2020) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2021) para el tratamiento de datos provenientes de escalas categóricas. El diseño de las preguntas buscó captar no solo la aceptación superficial de la

temática, sino la comprensión del género como una estructura social que organiza las prácticas jurídicas (Connell, 2021; Acker, 2020).

En términos de ética de la investigación, se garantizó el consentimiento informado de los participantes y el anonimato de sus respuestas, siguiendo las recomendaciones recientes de la *American Educational Research Association* (AERA, 2022) sobre la protección de datos en entornos virtuales, así como los principios éticos para investigación social establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2020).

Resultados

Se aplicó un formulario en Google a través de internet a discentes de la Facultad de Derecho de la UMSNH donde las que escriben laboramos, a una muestra de 75 estudiantes, sobre la inclusión de la asignatura de equidad de género en la formación de futuros abogados. Contestando únicamente 46. A continuación, se describe brevemente el resultado de cada pregunta:

1. Impacto de la inclusión de la asignatura de equidad de género en la formación de futuros abogados:
 - 78.3% de los encuestados considera que promovería una práctica jurídica más justa e inclusiva.
 - 21.7% cree que no tendría un impacto significativo en su ejercicio profesional.
 - 8.7% opina que desviaría la atención de temas jurídicos más relevantes.
 - 8.7% piensa que generaría polémicas innecesarias dentro del aula.
2. Principal razón para incluir la equidad de género en la currícula de derecho:
 - 69.6% considera que la principal razón es fomentar el respeto a los derechos humanos y la igualdad ante la ley.
 - 21.7% cree que es para cumplir con las políticas de igualdad en la educación.
 - 8.7% opina que es para seguir tendencias académicas actuales.
 - 0% (no se menciona) piensa que es para mejorar la imagen pública de la institución educativa.
3. Beneficio que podría aportar el estudio de la equidad de género a la práctica profesional de un abogado:
 - 89.1% cree que aportaría una mayor sensibilidad al abordar casos de violencia y discriminación.
 - 8.7% opina que mejoraría las habilidades de litigio en casos penales.
 - 8.7% considera que aportaría conocimiento de nuevas áreas del derecho, como el derecho mercantil.
 - 8.7% piensa que no aportaría ningún beneficio, ya que es un tema ajeno al ejercicio jurídico.
4. Relevancia de la equidad de género para la interpretación y aplicación de las leyes:
 - 60.9% considera que es relevante, garantiza la imparcialidad y la justicia en los procesos legales.
 - 26.1% opina que solo es relevante en áreas específicas, como el derecho familiar.
 - 8.7% cree que no es relevante porque la ley es neutra y no distingue géneros.
 - 8.7% piensa que es un tema más social que jurídico.

La aplicación del formulario digital a la muestra de estudiantes de derecho arrojó percepciones significativas sobre la integración de la equidad de género en su formación. A continuación, se presenta un análisis detallado de los resultados, contrastándolos con hallazgos de investigaciones recientes que complementan la discusión.

1. Impacto de la inclusión de la asignatura de equidad de género en la formación de futuros abogados:

Un 78.3% de los encuestados considera que promovería una práctica jurídica más justa e inclusiva. Este resultado es alentador y se alinea con lo expuesto por Hunter (2021), quien afirma que la incorporación de una conciencia de género en la educación legal es fundamental para deconstruir sesgos en la aplicación del derecho. Por el contrario, un 21.7% cree que no tendría un impacto significativo, mientras que un 8.7% opina que desviaría la atención de temas jurídicos más relevantes y otro 8.7% piensa que generaría polémicas innecesarias. Estas posturas minoritarias reflejan resistencias documentadas en la literatura, asociadas a visiones tradicionalistas del derecho y a lo que Bardall y Bjarnegård (2020) identifican como la percepción de la neutralidad jurídica como un valor absoluto, ignorando cómo las estructuras de poder influyen en la ley. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Walsh (2025), quien argumenta que la pedagogía sensible al género contribuye a la transformación de prácticas profesionales.

2. Principal razón para incluir la equidad de género en la currícula de derecho: La mayoría (69.6%) considera que la principal razón es fomentar el respeto a los derechos humanos y la igualdad ante la ley. Esta visión encuentra sustento en los postulados de Arango Gaviria (2023), para quien la enseñanza del derecho con perspectiva de género es una herramienta indispensable para la materialización de la justicia social, y coincide con la línea planteada por Ronconi y Pautassi (2010) respecto a la enseñanza del derecho con enfoque de género como herramienta para garantizar justicia sustantiva. Un 21.7% lo atribuye al cumplimiento de políticas de igualdad en la educación, y un 8.7% a seguir tendencias académicas. Ningún participante lo asoció a mejorar la imagen pública de la institución.
3. Beneficio que podría aportar el estudio de la equidad de género a la práctica profesional de un abogado: Un porcentaje muy significativo (89.1%) cree que aportaría una mayor sensibilidad al abordar casos de violencia y discriminación. Este hallazgo se alinea con estudios recientes de BerA-Journals (2024), que destacan cómo los currículos inclusivos favorecen la empatía y la capacidad de intervención en problemáticas sociales complejas, y corrobora las afirmaciones de Larraín y Zabudovsky (2021) sobre cómo la formación en género mejora la calidad de la atención jurídica. Un 8.7% identificó beneficios en habilidades de litigio penal o conocimiento de nuevas áreas como el derecho mercantil, y otro 8.7% consideró que no aportaría beneficio alguno.

4. Relevancia de la equidad de género para la interpretación y aplicación de las leyes: Un 60.9% afirma que la equidad de género asegura imparcialidad en los procesos legales, lo cual está en consonancia con investigaciones que subrayan la importancia de la transversalización de la perspectiva de género en la práctica jurídica (Espuny Tomás et al., 2020; Moreno, 2020) y refuerza la idea de García Prince (2020) sobre la necesidad de un enfoque de género para una aplicación verdaderamente justa del derecho. Un 26.1% la circunscribe a áreas específicas como el derecho familiar, y un 8.7% consideró que no es relevante por la supuesta neutralidad de la ley, posturas que, según PEN America (2024), suelen estar asociadas a discursos que resisten la inclusión de contenidos sobre igualdad.

En conjunto, los resultados evidencian que la mayoría del estudiantado reconoce la pertinencia de la asignatura, aunque también ponen de manifiesto la necesidad de estrategias institucionales de sensibilización, tal como advierten estudios recientes sobre censura y restricciones educativas (National Women's Law Center, 2024; Ginsberg, 2025).

Discusión

Los resultados de este estudio reflejan una amplia aceptación hacia la inclusión obligatoria de la asignatura de equidad de género en la licenciatura en derecho, lo cual coincide con investigaciones recientes que destacan la importancia de integrar esta perspectiva en la educación superior para fomentar entornos académicos más justos e inclusivos (UNESCO, 2017; Condrón et al., 2025). La mayoría de los estudiantes encuestados considera que la materia contribuiría a una práctica jurídica más sensible y equitativa, lo que confirma la pertinencia de alinear la formación jurídica con los compromisos internacionales como la CEDAW (Naciones Unidas, 1979) y la Estrategia de Igualdad de Género de la UNESCO (2019--2025), así como con los objetivos de desarrollo sostenible (UN Women, 2023).

En línea con Freire (1970), la educación debe entenderse como un proceso liberador basado en la concientización; y siguiendo a Dewey (1938), el aprendizaje resulta más significativo cuando vincula los contenidos con problemáticas reales. Este enfoque se ve reforzado por las aportaciones de Walsh (2025), quien subraya que la pedagogía con perspectiva de género permite transformar las dinámicas de poder en el aula, y de BerA-Journals (2024), que señala cómo la representación inclusiva en el currículo impacta positivamente. La elevada valoración de la sensibilidad profesional como beneficio clave (89.1%) corrobora la necesidad de esta vinculación, tal como lo proponen Cabrera y Londoño (2022) en sus estudios sobre reformas curriculares.

Los hallazgos también coinciden con Espuny Tomás *et al.* (2020), quienes destacan que el derecho con perspectiva de género es esencial para garantizar imparcialidad y justicia en la práctica profesional. Este aspecto fue confirmado por más del 60% de los estudiantes, que reconocen la relevancia de la equidad de género en la interpretación y aplicación de las leyes, un principio que Arango Gaviria (2023) y Hunter (2021) consideran fundamental para una hermenéutica jurídica moderna que desmonte el mito de la neutralidad absoluta (Bardall & Bjarnegård, 2020).

No obstante, un sector minoritario expresó dudas sobre la prioridad de esta asignatura frente a contenidos jurídicos tradicionales. Estas resistencias se corresponden con lo advertido por Zabalza

(2003) y Díaz Villa (2005), para quienes los cambios curriculares requieren acompañamiento institucional y cultural, así como estrategias de sensibilización. Estas resistencias pueden interpretarse, desde un marco teórico feminista, como la manifestación de lo que Acker (2020) denomina "la organización de la desigualdad" en las instituciones, donde las estructuras tradicionales se perpetúan mediante la descalificación de saberes críticos como los estudios de género (Lamas, 2022). Además, estudios recientes sobre censura educativa (National Women's Law Center, 2024; PEN America, 2024; Ginsberg, 2025) evidencian que la inclusión de temas de género enfrenta obstáculos políticos y sociales, lo que resalta la necesidad de un compromiso institucional firme.

Desde una perspectiva latinoamericana, Ronconi y Pautassi (2010) destacan que enseñar derecho con perspectiva de género es clave para transformar la práctica jurídica. Moreno (2020) añade que la universidad con enfoque de género fortalece el liderazgo académico y profesional de las mujeres, y estudios recientes como los de Larraín y Zabudovsky (2021) muestran que la flexibilidad curricular es indispensable para integrar nuevos enfoques pedagógicos (Stenhouse, 1975; Díaz Villa, 2005).

Finalmente, es importante reconocer que, aunque la obligatoriedad de esta materia constituye un avance significativo, su eficacia dependerá del diseño de programas pertinentes, la capacitación docente y la institucionalización de la perspectiva de género en la vida universitaria. La literatura reciente (UNESCO, 2017; Condon et al., 2025; Walsh, 2025) sugiere que la formación en equidad de género no debe reducirse a un curso aislado, sino articularse de manera transversal en el currículo jurídico, un desafío que requiere de una planificación cuidadosa y recursos adecuados (CONACYT, 2020).

Además, los Principios de Abogadas y Abogados por la Justicia Social (2023) enfatizan que la deontología jurídica moderna exige una comprensión obligatoria de la equidad de género como parte de la competencia profesional.

En conclusión, la discusión evidencia que la inclusión obligatoria de la asignatura de equidad de género es viable, responde a compromisos internacionales y cuenta con respaldo estudiantil. No obstante, su implementación exige superar resistencias culturales, garantizar recursos adecuados y promover un cambio pedagógico sostenido que contribuya a la formación de profesionales del derecho comprometidos con la justicia y la igualdad.

Conclusiones

La inclusión obligatoria de asignaturas sobre equidad de género en la licenciatura en derecho es una medida necesaria para modernizar la educación jurídica y garantizar una formación integral. Los marcos normativos nacionales e internacionales respaldan esta iniciativa, y las experiencias universitarias han demostrado su viabilidad. No obstante, su implementación requiere estrategias bien diseñadas y un compromiso institucional para superar las barreras existentes.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por el apoyo brindado en la aplicación del instrumento a los estudiantes. Asimismo, se reconoce la colaboración de los discentes que participaron en el formulario, cuya contribución resultó esencial para el desarrollo del presente estudio.

Referencias

- Acker, J. (2020). Feminist foundations for the study of gender, race, and class in organizations. *Gender & Society*, 34(1), 12-35. <https://doi.org/10.1177/0891243219873493>
- American Educational Research Association. (2022). *Ethical standards of the American Educational Research Association*. AERA. <https://www.aera.net>
- Arango Gaviria, L. G. (2023). La perspectiva de género en la enseñanza del derecho: una deuda pendiente en América Latina. *Revista Derecho del Estado*, (55), 45-67.
- Babbie, E. (2020). *The practice of social research* (15th ed.). Cengage Learning.
- Bardall, S., & Bjarnegård, E. (2020). Gender and the judiciary: A review of theory and practice. *Politics & Gender*, 16(4), 1052–1079. <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000000>
- BerA-Journals. (2024). LGBTQIA+ representation in curriculum and student well-being. *Curriculum Journal*, 35(2), 211–225. <https://doi.org/10.1002/curj.268>
- Cabrera, O., & Londoño, P. (2022). Inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio de derecho: experiencias y desafíos en Colombia. **Estudios Socio-Jurídicos*, 24*(1), 123–150.
- CONACYT. (2020). *Lineamientos generales para la integración y funcionamiento de los comités de ética en investigación*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. <https://www.conacyt.gob.mx>
- Condron, C., Power, M., Mathew, M., Lucey, S., Henn, P., Dean, T., Kirrane-Scott, M., Eppich, W., & Lucey, S. M. (2025). Gender equality training for students in higher education: Scoping review. *JMIR Medical Education*, 11(1), e60061. <https://doi.org/10.2196/60061>
- Connell, R. (2021). *Gender and power: The sexual politics of social theory*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Díaz Villa, M. (2005). Flexibilidad curricular: significados y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 34(135), 7–23. <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2008000100008>
- Espuny Tomás, M. J., Vallés Muñío, D., & Velo i Fabregat, E. (Coords.). (2020). *La investigación en derecho con perspectiva de género*. Dykinson.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). SAGE.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García Prince, E. (2020). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual para la igualdad*. ONU Mujeres.
- Ginsberg, R. (2025). Teachers' experiences with school censorship: A national report. *Reading Research Quarterly*, 60(1), 45–63. <https://doi.org/10.1002/rrq.70030>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hunter, R. (2021). Feminist judging and legal education. *Journal of Law and Society*, 48(S1), S89–S107. <https://doi.org/10.1111/jols.12294>
- Lamas, M. (2022). El género: Una categoría útil para el análisis social. *Revista de Estudios de Género*, 28(1), 15-40. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2022.1>

- Larraín, A., & Zabłudovsky, G. (2021). La importancia de la formación en género para las y los operadores jurídicos. *Revista de Derecho (Valdivia)*, 34(2), 223–245. <https://doi.org/10.4067/S0718-09502021000200223>
- Moreno, X. (2020). Educación superior con enfoque de género: Una propuesta para la formación profesional feminista. *Revista de Estudios de Género*, 26(2), 145–167. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.2>
- Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW)*. Oficina del Alto Comisionado. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/cedaw>
- National Women's Law Center. (2024a). *How school censorship promotes sex discrimination*. NWLC. https://nwlc.org/wp-content/uploads/2024/01/2024_nwlc_Censorship_FS.pdf
- National Women's Law Center. (2024b, May 13). *NWLC files civil rights complaints against Georgia and Florida school districts for censoring inclusive books* [Press release]. <https://nwlc.org>
- PEN America. (2024, October 8). *America's censored classrooms 2024*. PEN America. <https://pen.org/report/americas-censored-classrooms-2024>
- Principios de Abogadas y Abogados por la Justicia Social. (2023). *La formación en género como imperativo deontológico en la abogacía*. Editorial Jurídica Continental.
- Ronconi, L. M., & Pautassi, L. (Comps.). (2010). *Enseñar el derecho desde una perspectiva de género*. FCU.
- Scott, J. W. (2021). Gender: A useful category of historical analysis. In *Feminism and History* (pp. 152–170). Oxford University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2019). *Estrategia de igualdad de género 2019–2025*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369000_spa
- UN Women. (2023). *Progress on the Sustainable Development Goals: The gender snapshot 2023*. Naciones Unidas. <https://www.unwomen.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walsh, L. (2025). Gender responsive pedagogy in higher education. *Oxford Review of Education*, 51(3), 367–384. <https://doi.org/10.1080/03054985.2025.2477064>
- Zabalza, M. A. (2003). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.

NOTAS FINALES

Revista Electrónica Transformar® es una publicación científica, con sistema de pares ciegos, editada y publicada por Centro Transformar SpA, una consultora en gestión organizacional y educacional, con base en Chile, con la colaboración de investigadores chilenos y españoles. Como tal, cuenta con código ISSN 2735-6302. La abreviatura de título según las normas del ISSN es "Rev. electron. Transform". Este último puede ser usado para efectos de citación y/o referencias bibliográficas.

Nuestra revista se publica tiene una periodicidad trimestral. Nuestro objetivo es mostrar las principales tendencias en educación y ayudar a diseminar las experiencias metodológicas del profesorado de educación primaria, secundaria y terciaria, a nivel nacional e internacional, permitiendo compartir sus mejores prácticas (*benchmarking*) de manera de potenciar y apalancar las competencias del estudiantado de cara a los desafíos del siglo XXI.

Para lograr nuestro objetivo, hemos definido las siguientes secciones principales: *Tendencias en educación, Experiencias docentes, Gestión educacional y Entrevistas*. Estas secciones serán desarrolladas con rigor académico, enriquecidas con los valiosos aportes experienciales del profesorado y dispuestas en la revista, según las necesidades editoriales. De este modo y teniendo como foco la construcción interdisciplinar del pensamiento pedagógico, **Transformar** busca el análisis de teorías y enfoques metodológicos de aprendizaje-desarrollo, la reflexión académica, la diseminación de conocimientos y el intercambio generoso de experiencias educativas. En este contexto, **Transformar** ofrece un espacio para el intercambio, la diseminación y promoción de la educación inclusiva y sostenible, relevando el paradigma del aprendizaje permanente (*life-long learning*) y el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) de las Naciones Unidas.

Actualmente, nuestra revista se encuentra corriendo bajo la plataforma Open Journal Systems.

Tipos de aportes: Artículos originales derivados de investigaciones, actividades educativas transformadoras, revisiones bibliográficas, experiencias educativas, ensayos y entrevistas de interés educativo, en idioma español, portugués e inglés.



Indexada en:



©Todos los derechos reservados.