

LANTÍR

JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

VOLUMEN 1 · NÚMERO 1
JULIO-SEPTIEMBRE DE 2026

NÚMERO INAUGURAL · PUBLICACIÓN CONTINUA

Innovación pedagógica, inclusión y competencias comunicativas



Datos editoriales

PUBLICACIÓN	Lantír Journal of Social Sciences
NÚMERO	Volumen 1, número 1, julio-septiembre de 2026
TEMA	Innovación pedagógica, inclusión y competencias comunicativas
ENTIDAD EDITORA	Lantír Ediciones de Jorge David Ríos Gonzales
EDITOR RESPONSABLE	Jorge David Ríos Gonzales
DOMICILIO LEGAL	Mz. 12, piso 2, Urb. San Agustín, Comas, Lima, Perú
LUGAR DE PUBLICACIÓN	Lima, Perú
DEPÓSITO LEGAL	N.º 2026-12315 - Biblioteca Nacional del Perú
MODALIDAD	Publicación continua · Acceso abierto
SITIO WEB	https://revista.lantir.pe/
CORREO EDITORIAL	editor@lantir.pe
IDENTIFICADOR	ISSN 3153-001X (En línea)

Derechos y licencia

Copyright © 2026 por los autores de cada artículo. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Los artículos se distribuyen bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Los DOI y las condiciones específicas se consignan en cada artículo.

Contenido

E001 REVISIÓN SISTEMÁTICA

Enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura: revisión sistemática de evidencia reciente (2020-2026)

Arquímedes Ernesto Cruz Sánchez
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948170>

E002 REVISIÓN SISTEMÁTICA

Intervenciones educativas y convivencia inclusiva: revisión sistemática de la evidencia reciente (2020-2025)

Albert Henry León Chávez
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948297>

E003 REVISIÓN DE ALCANCE

Estrategias didácticas innovadoras y producción oral en inglés como lengua extranjera: revisión de alcance con búsqueda sistematizada (2019-2025)

Carmen Anelí Goicochea Fabián
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948407>

E004 ARTÍCULO ORIGINAL

Programa lector integrado para competencias comunicativas en secundaria: diseño y aplicación piloto de Leer es mi plan

Consuelo Carmela León Chávez; Jesús Martín Tantaleán Vásquez; Carlos Oswaldo Caballero Alayo
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948477>

E005 REVISIÓN NARRATIVA

Más allá del aula tradicional: cuándo y cómo funcionan las metodologías activas en educación superior

Emilio César Fernández Salas; Ruth Ivonne Lujan Perez; Graciela Anita Moya Aguilar; María Elizabeth Mora Mau
<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948880>

Editorial

Innovación pedagógica, inclusión y competencias comunicativas

La publicación del primer número de *Lantír Journal of Social Sciences* representa la culminación de un proceso editorial iniciado con una convicción sencilla: la investigación adquiere sentido cuando encuentra espacios responsables para ser comunicada, discutida y puesta al alcance de otros investigadores, docentes y estudiantes. Como editor, presentar este número inaugural me produce satisfacción, pero también me recuerda la responsabilidad que implica sostener una revista académica independiente.

La revista nace en el ámbito de las ciencias sociales y la educación. También abre sus páginas a trabajos interdisciplinarios cuando sus problemas, enfoques o implicaciones mantienen una relación explícita con estos campos. Su propósito es publicar investigaciones, revisiones y aportes académicos que formulen preguntas relevantes, expliquen con claridad sus procedimientos y presenten conclusiones acordes con la evidencia examinada.

Desde este primer número asumimos la revisión por pares, la transparencia editorial, el respeto a la autoría y el acceso abierto como condiciones necesarias de nuestro trabajo. Estos principios deberán expresarse en cada etapa: recepción, evaluación, corrección, publicación y preservación de los artículos.

El volumen se organizará anualmente en cuatro números trimestrales. Dentro de cada número, los artículos se publicarán de manera continua, una vez que hayan completado la evaluación y la edición correspondiente. Esta modalidad permite comunicar los trabajos sin esperar el cierre del periodo trimestral, pero exige mantener criterios uniformes en los datos editoriales, las referencias, la identificación de los autores y la presentación de los resultados.

El tema que reúne los cinco artículos de este número es **Innovación pedagógica, inclusión y competencias comunicativas**. La denominación no pretende imponer una unidad artificial entre estudios distintos. Expresa una preocupación compartida: comprender cómo las decisiones pedagógicas pueden mejorar las oportunidades de aprendizaje y participación en diversos contextos educativos.

El primer artículo examina el enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura. Su revisión organiza evidencia reciente sobre instrucción de estructuras textuales, pedagogía de géneros, uso de textos modelo y articulación entre comprensión y producción escrita. El trabajo muestra que la enseñanza del texto requiere atender su estructura, finalidad comunicativa y contexto de uso.

El segundo artículo analiza intervenciones educativas relacionadas con la convivencia inclusiva. La revisión estudia propuestas de aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, pertenencia escolar y normas de inclusión. Sus resultados advierten que la convivencia no mejora mediante acciones aisladas, sino mediante intervenciones sostenidas, participación estudiantil, preparación docente y condiciones institucionales favorables.

El tercer artículo aborda estrategias didácticas destinadas a la producción oral en inglés como lengua extranjera. La revisión considera experiencias con gamificación, pódcast, realidad virtual, evaluación entre pares y asistentes conversacionales. El análisis permite reconocer que la innovación no depende del recurso empleado por sí mismo, sino del tiempo efectivo de práctica oral, la calidad de la retroalimentación y la relación entre la tecnología y la tarea.

comunicativa.

El cuarto artículo presenta el diseño y la aplicación piloto del programa *Leer es mi plan*, orientado al desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de educación secundaria. La propuesta integra lectura guiada, formulación de inferencias, escritura por procesos, discusión y exposición oral. Debido a su carácter piloto, sus resultados se interpretan como información sobre factibilidad y respuesta inicial, no como una estimación definitiva de eficacia.

El quinto artículo revisa la aplicación de metodologías activas en la educación superior. Su análisis comprende el aprendizaje basado en problemas, casos, equipos, propuestas cooperativas y aula invertida. La evidencia examinada muestra resultados diferentes según el diseño pedagógico, la disciplina, las características de los estudiantes y los indicadores utilizados. Por ello, el artículo plantea que ninguna metodología puede considerarse superior con independencia del contexto en que se aplica.

En conjunto, estos trabajos permiten observar que la innovación educativa no consiste en incorporar recursos o denominaciones nuevas. Requiere objetivos definidos, procedimientos coherentes, evaluación pertinente y reconocimiento de las condiciones concretas en las que aprenden los estudiantes. Del mismo modo, la inclusión y el desarrollo de competencias comunicativas demandan continuidad, acompañamiento y análisis crítico de los resultados.

Este número también marca el comienzo de un proceso de aprendizaje editorial continuo. Como editor, entiendo que la calidad de una revista no se alcanza con su primera publicación, sino que se construye mediante la regularidad, la revisión de los procedimientos, la disposición para corregir y el cuidado de cada artículo. Lantír Ediciones asume este trabajo con responsabilidad y con la apertura necesaria para aprender de cada número publicado.

Agradezco a los autores que confiaron sus trabajos a una revista nueva y a quienes participaron en su evaluación y edición. Su colaboración ha permitido que este primer número reúna estudios diferentes bajo criterios comunes de presentación y responsabilidad académica.

Con esta publicación iniciamos un espacio que espera aportar a la comunicación de investigaciones en ciencias sociales y educación. Corresponderá a los próximos números mantener la periodicidad, ampliar la diversidad de procedencias y temas, y sostener las exigencias editoriales asumidas desde este comienzo.

Jorge David Ríos Gonzales

Editor responsable

Lantír Journal of Social Sciences

Lima, Perú · 24 de septiembre de 2026

Enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura: revisión sistemática de evidencia reciente (2020–2026)

Textual Approaches to Reading and Writing Instruction: A Systematic Review of Recent Evidence (2020–2026)

Arquímedes Ernesto Cruz Sánchez¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

* Autor de correspondencia: acruz@unitru.edu.pe

Cómo citar: Cruz Sánchez, A. E. (2026). Enfoque textual para la enseñanza de la lectura y la escritura: revisión sistemática de evidencia reciente (2020–2026). *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e001.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948170>

Copyright © 2026 por el autor. Licenciario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

El enfoque textual concibe la lectura y la escritura como prácticas de construcción de significado realizadas con textos completos, situados en géneros y contextos comunicativos. Aunque esta perspectiva posee una base teórica consolidada, su traducción didáctica adopta formas diversas: instrucción de estructuras textuales, uso de organizadores gráficos, enseñanza basada en géneros, modelado de textos y articulación entre lectura y escritura. El objetivo de esta revisión sistemática fue sintetizar evidencia reciente sobre los efectos, componentes y límites de estas intervenciones. Se realizó una búsqueda estructurada de publicaciones entre enero de 2020 y septiembre de 2026 en fuentes académicas de acceso público, mediante combinaciones en español e inglés de términos relativos a estructura textual, pedagogía de géneros, comprensión lectora y producción escrita. Se examinaron 27 registros potencialmente pertinentes; tras eliminar duplicados y aplicar criterios de elegibilidad, se incluyeron 17 trabajos: estudios empíricos, revisiones sistemáticas y metaanálisis directamente vinculados con la enseñanza textual. La síntesis temática muestra resultados favorables en comprensión, identificación de ideas principales, resumen, conciencia de género y calidad de la escritura. Los efectos son mayores cuando la enseñanza explicita relaciones semánticas, emplea textos modelo, incorpora organizadores contruidos por el alumnado, ofrece práctica individual y culmina en producción autónoma. Sin embargo, la permanencia de los aprendizajes es menos consistente y la heterogeneidad metodológica impide atribuir los resultados a un único componente. Se concluye que el enfoque textual es una orientación pedagógica prometedora cuando combina estructura, propósito comunicativo, acompañamiento gradual y evaluación auténtica, pero requiere más estudios longitudinales, comparaciones robustas y evidencia en contextos hispanohablantes.

Palabras clave: enfoque textual; estructura textual; comprensión lectora; producción escrita; pedagogía de géneros; revisión sistemática.

Abstract

The textual approach understands reading and writing as meaning-making practices carried out through complete texts situated in genres and communicative contexts. Although this perspective has a well-established theoretical basis, its pedagogical enactment takes different forms, including text-structure instruction, graphic organizers, genre-based pedagogy, model texts, and integrated reading-writing activities. This systematic review synthesizes recent evidence on the effects, components, and limitations of these interventions. A structured search covered publications from January 2020 to September 2026 in publicly accessible academic sources, using Spanish and English combinations of terms related to text structure, genre pedagogy, reading comprehension, and written production. Twenty-seven potentially relevant records were screened; after duplicate removal and eligibility assessment, 17 empirical studies, systematic reviews, and meta-analyses directly addressing text-oriented instruction were included. The thematic synthesis indicates favorable results for comprehension, main-idea identification, summarization, genre awareness, and writing quality. Effects appear stronger when instruction makes semantic relations explicit, uses mentor texts, involves students in constructing graphic organizers, provides individual practice, and progresses toward independent production. However, maintenance over time is less consistent, and methodological heterogeneity prevents attributing outcomes to a single component. The textual approach is therefore a promising pedagogical orientation when structure, communicative purpose, gradual scaffolding, and authentic assessment are combined, but longitudinal studies, stronger comparisons, and evidence from Spanish-speaking contexts remain necessary.

Keywords: textual approach; text structure; reading comprehension; written production; genre-based pedagogy; systematic review.

1. Introducción

El aprendizaje de la lectura y la escritura no se agota en reconocer palabras, construir oraciones correctas o dominar reglas gramaticales. Estas capacidades son necesarias, pero adquieren valor comunicativo cuando el estudiante puede relacionarlas con una finalidad, un destinatario y una organización textual. En la vida académica y social se leen explicaciones, informes, noticias, argumentos, relatos e instrucciones; cada uno de estos géneros distribuye la información de manera diferente y demanda operaciones específicas de interpretación. El enfoque textual responde a esta complejidad al considerar el texto completo como unidad de enseñanza y al vincular las formas lingüísticas con la situación en que se usan.

La lingüística textual permitió superar una descripción limitada a la oración aislada. Desde esta perspectiva, el significado surge de relaciones locales y globales: referencias, conectores, progresión temática, jerarquía de ideas, esquemas de género y conocimientos del lector. Halliday (1998) situó el lenguaje dentro de la producción social de significados, mientras que Van Dijk (1990, 1992) distinguió microestructura, macroestructura y superestructura para explicar cómo se organizan las proposiciones y cómo el lector construye una representación global. Estos aportes continúan siendo relevantes, pero una justificación pedagógica contemporánea requiere contrastarlos con evidencia reciente sobre intervenciones reales.

En la práctica educativa, la expresión enfoque textual reúne tradiciones parcialmente diferentes. Una línea enseña estructuras expositivas —descripción, secuencia, comparación, causa-efecto y problema-solución— para apoyar la comprensión. Otra desarrolla pedagogías basadas en géneros, especialmente en segundas lenguas y escritura académica, mediante ciclos de contextualización, deconstrucción de modelos, construcción conjunta y escritura

independiente. Una tercera integra organizadores gráficos, resumen y paráfrasis. Todas comparten la hipótesis de que hacer visible la organización del texto ayuda al estudiante a seleccionar, relacionar y producir información.

La evidencia acumulada antes de 2020 ya sugería efectos positivos de la instrucción estructural, aunque también señalaba variaciones según la edad, la medida utilizada y la intensidad del programa. El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021), publicado dentro del periodo de esta revisión, sintetizó 44 estudios experimentales y cuasiexperimentales y encontró efectos inmediatos diferenciados: pequeños en preguntas de comprensión y mayores en resumen, recuerdo y conocimiento de estructuras. Su advertencia principal fue que las diferencias tendían a desaparecer en evaluaciones diferidas. Esta constatación obliga a analizar no solo si una intervención funciona, sino qué se enseña, cómo se practica y durante cuánto tiempo se sostiene.

En escritura, la pedagogía de géneros ha ganado presencia en contextos de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Zhai y Razali (2023) localizaron 54 trabajos publicados entre 2003 y 2021 y observaron una concentración en educación superior, escritura académica y diseños cuasiexperimentales. El crecimiento del campo convive con interrogantes sobre transferencia, creatividad, dependencia de modelos y formación docente. La explicitación de patrones puede ofrecer acceso a convenciones académicas, pero también convertirse en una plantilla rígida si se presenta como una secuencia que debe imitarse sin atender a decisiones retóricas.

La actualización resulta pertinente por tres razones. Primero, después de 2020 aparecieron nuevos estudios sobre instrucción de estructuras, pedagogía de géneros, entornos digitales y articulación entre ciencias y lenguaje. Segundo, las revisiones disponibles suelen estudiar por separado comprensión y escritura, aunque ambas actividades comparten conocimientos sobre organización textual. Tercero, gran parte de la evidencia procede de contextos anglófonos o de enseñanza del inglés, por lo que es necesario examinar con cautela su aplicabilidad a la enseñanza en español.

El objetivo general de este artículo es sintetizar la evidencia reciente sobre el enfoque textual aplicado a la enseñanza de la lectura y la escritura. Se plantearon tres preguntas: 1) ¿qué efectos se reportan en comprensión y producción escrita?; 2) ¿qué componentes didácticos aparecen asociados con mejores resultados?; y 3) ¿qué limitaciones metodológicas y vacíos de investigación condicionan la interpretación de los hallazgos? La revisión adopta una síntesis narrativa sistemática porque los estudios difieren en participantes, diseños, duración, lenguas, intervenciones y medidas de resultado.

2. Fundamentos conceptuales

2.1. El texto como unidad comunicativa

Un texto no se define solo por su extensión. Una indicación breve puede cumplir una función completa si los participantes comparten la situación, mientras que una secuencia extensa puede resultar incoherente si no permite reconocer un tema o propósito. Hjelmslev (1961) destacó la productividad de la cadena lingüística; Lotman (1979) la entendió como una totalidad sígnica organizada; y Schmidt (1980) subrayó su producción dentro de un acto comunicativo. En conjunto, estas perspectivas permiten describirlo como una configuración de formas, significados y condiciones de uso.

La coherencia corresponde a las relaciones conceptuales que permiten interpretar el conjunto como una unidad. La cohesión comprende recursos observables (referencia, repetición, sustitución, elipsis, conectores y relaciones léxicas) que orientan esas conexiones. No existe una

equivalencia automática entre ambas: un texto puede exhibir marcas cohesivas y carecer de una progresión comprensible, o puede omitir conexiones explícitas que el lector reconstruye con facilidad. La enseñanza textual debe trabajar esta interacción y evitar que la cohesión se reduzca a una lista de conectores.

La noción de género añade una dimensión social. Los textos responden a prácticas relativamente estabilizadas dentro de comunidades: explicar un fenómeno, presentar resultados, solicitar una acción o defender una posición. Esas finalidades influyen en la selección de contenidos, la secuencia de movimientos retóricos y las elecciones lingüísticas. La pedagogía basada en géneros vuelve explícitas tales convenciones para que los aprendices puedan participar en ámbitos escolares, universitarios y profesionales.

2.2. Organización global e interpretación

Van Dijk (1990, 1992) propuso distinguir la microestructura, formada por proposiciones y relaciones locales; la macroestructura, que representa el contenido global; y la superestructura, entendida como el esquema que ordena las partes de determinados tipos de texto. Esta distinción explica por qué comprender no equivale a recordar literalmente todas las oraciones. El lector selecciona información relevante, generaliza casos y construye proposiciones integradoras. Las operaciones de supresión, generalización y construcción contribuyen a formar una representación manejable del contenido.

La comprensión es una actividad constructiva y controlada. Pinzás García (2001) sostiene que el lector relaciona indicios del texto con conocimientos previos, formula hipótesis y verifica su consistencia. Las inferencias son indispensables, pero no arbitrarias: deben conservar compatibilidad con la información disponible y con el propósito comunicativo. De allí que una enseñanza efectiva combine atención a evidencias locales con actividades que exijan explicar la relación entre ideas y reconstruir la orientación global.

En producción, el recorrido es complementario. El autor parte de una intención, considera al destinatario, selecciona contenidos y los organiza en secciones, párrafos y oraciones. La revisión implica comprobar no solo ortografía y sintaxis, sino también suficiencia de información, progresión, jerarquía y adecuación al género. Leer modelos y escribir textos pertenecen así a un mismo sistema de conocimientos: el estudiante aprende cómo están contruidos los textos para interpretarlos y para tomar decisiones durante su propia escritura.

2.3. Formas contemporáneas del enfoque textual

La instrucción de estructuras textuales enseña a reconocer patrones de relación. En textos informativos suelen trabajarse descripción, secuencia, comparación, causa–efecto y problema–solución. El docente presenta señales lingüísticas, modela la identificación de ideas centrales y utiliza diagramas que representan las relaciones. El objetivo no es únicamente nombrar la estructura, sino emplearla para anticipar información, distinguir ideas principales, elaborar resúmenes y organizar nuevos textos.

La pedagogía de géneros amplía el foco hacia la función social. Sus ciclos suelen comenzar con la exploración del campo y del contexto; continúan con el análisis de textos modelo y la construcción conjunta; y culminan con una producción independiente. El acompañamiento disminuye progresivamente. La explicitación proporciona herramientas a quienes no han adquirido de manera implícita las convenciones escolares, pero el proceso conserva espacios de elección, negociación y reescritura.

Los organizadores gráficos constituyen un recurso intermedio. Un esquema de comparación, una cadena causal o una matriz problema–solución externalizan relaciones que, en el texto

lineal, pueden resultar difíciles de mantener en la memoria de trabajo. Su efectividad depende de cómo se usan. Completar un diagrama prefabricado exige menos elaboración que construirlo, justificar las conexiones y convertirlo después en un resumen. La evidencia revisada permite analizar estas diferencias.

3. Método

3.1. Diseño y protocolo

Se realizó una revisión sistemática con síntesis narrativa, informada por las recomendaciones PRISMA 2020. No se efectuó metaanálisis propio debido a la heterogeneidad de diseños, poblaciones, lenguas, intervenciones y medidas. El protocolo definió antes de la extracción cuatro elementos: periodo, conceptos de búsqueda, criterios de elegibilidad y categorías de síntesis. La búsqueda final se ejecutó el 22 de septiembre de 2026 y cubrió publicaciones desde el 1 de enero de 2020 hasta esa fecha.

La unidad de análisis fue una publicación académica centrada en una intervención o síntesis de evidencia sobre enseñanza de estructura textual, comprensión basada en organización, pedagogía de géneros o producción escrita guiada por modelos textuales. Se aceptaron artículos en español e inglés. La revisión tuvo propósito educativo y no incluyó estudios puramente computacionales, análisis lingüísticos sin intervención o trabajos de traducción cuyo uso de la expresión enfoque textual respondía a otra tradición disciplinar.

3.2. Estrategia de búsqueda

Se consultaron páginas de revistas, repositorios académicos y registros indexados accesibles mediante buscadores académicos de la web. Se combinaron los términos “text structure instruction”, “reading comprehension”, “writing”, “genre-based pedagogy”, “genre-based approach”, “graphic organizer”, “enfoque textual”, “comprensión lectora”, “producción escrita” y “pedagogía de géneros”. Las combinaciones principales fueron: (“text structure instruction” AND “reading comprehension”); (“text structure” AND writing AND instruction); (“genre-based pedagogy” AND writing); y (“enfoque textual” AND lectura AND escritura). Se aplicó el intervalo 2020–2026 y se revisaron títulos, resúmenes, palabras clave y referencias de revisiones recientes.

La búsqueda estuvo deliberadamente orientada a fuentes verificables y con información bibliográfica suficiente. Cuando un resultado remitía a una publicación secundaria, se siguió el enlace al artículo original o al registro editorial. Además, las listas de referencias de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021), Zhai y Razali (2023) y Le y Cao (2025) se utilizaron para identificar estudios recientes omitidos por variaciones terminológicas.

3.3. Criterios de elegibilidad

Se incluyeron trabajos que: a) fueron publicados entre 2020 a 2026; b) abordaron enseñanza explícita de organización textual, géneros, resumen estructural, paráfrasis o representación gráfica de relaciones; c) informaron resultados de comprensión, escritura, conciencia de género o variables educativas estrechamente vinculadas; y d) presentaron diseño y hallazgos identificables. Se aceptaron estudios experimentales, cuasiexperimentales, estudios de caso con datos, revisiones sistemáticas y metaanálisis, porque el objetivo era actualizar tanto efectos como componentes y tendencias.

Se excluyeron documentos anteriores a 2020, ensayos de opinión sin procedimiento analítico, materiales comerciales, tesis no publicadas cuando existía un artículo equivalente, estudios de análisis textual sin intervención educativa y trabajos cuyo resultado principal no correspondía a

lectura o escritura. Los artículos de revisión se conservaron como evidencia secundaria y no se mezclaron sus tamaños de efecto con los resultados de estudios primarios.

3.4. Selección, extracción y síntesis

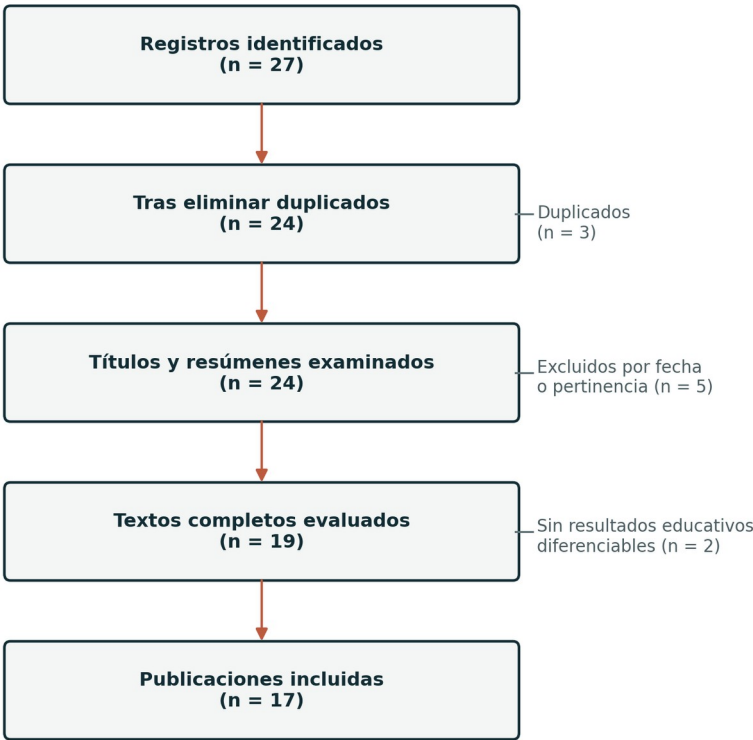
La búsqueda produjo 27 registros potencialmente pertinentes. Se eliminaron tres duplicados. De los 24 títulos y resúmenes restantes, cinco fueron descartados por fecha o falta de relación directa con la pregunta. Se evaluaron 19 textos completos o registros editoriales amplios; dos fueron excluidos por no presentar resultados educativos diferenciados. La síntesis final incluyó 17 publicaciones. El flujo se documenta para permitir su auditoría, aunque debe interpretarse dentro de las limitaciones de una búsqueda efectuada en fuentes académicas abiertas y no en bases de suscripción institucional.

De cada trabajo se extrajeron autoría, año, contexto, población, diseño, modalidad de intervención, resultado principal y limitaciones señaladas. Posteriormente se realizó una codificación temática en cuatro categorías: resultados de comprensión; resultados de escritura; componentes didácticos; y condiciones de implementación o límites. Las conclusiones se formularon por convergencia entre estudios y se evitó convertir asociaciones o resultados de un solo grupo en afirmaciones causales generales.

3.5. Evaluación de calidad

La calidad se valoró de manera cualitativa considerando presencia de comparación, claridad de la intervención, descripción de participantes, correspondencia entre medidas y objetivos, seguimiento temporal y transparencia del procedimiento. Los metaanálisis y revisiones sistemáticas aportaron mayor amplitud, mientras que los estudios cuasiexperimentales y de caso ofrecieron información contextual. Se consideró mayor riesgo de sesgo en diseños de un solo grupo, muestras pequeñas, medidas creadas por los investigadores y ausencia de evaluación diferida.

4. Resultados



Periodo: enero de 2020-22 de septiembre de 2026

Figura 1. Flujo de identificación, selección e inclusión de publicaciones

Nota. Elaboración propia conforme al proceso descrito en el método.

4.1. Características generales de la evidencia

Los 17 trabajos incluidos muestran un campo diverso. Cinco se concentran en instrucción de estructuras para comprensión; cuatro examinan organizadores, resumen o paráfrasis; seis abordan escritura o pedagogía de géneros; y dos ofrecen síntesis amplias que atraviesan varias modalidades. Las poblaciones van desde primaria hasta educación superior. También varían las lenguas: algunos estudios trabajan lectura y escritura en la primera lengua, mientras otros se sitúan en inglés como lengua extranjera o segunda lengua.

Tabla 1
Síntesis de los principales bloques de evidencia

Bloque de evidencia	Publicaciones	Resultados principales	Cautelas
Estructura y comprensión	Bogaerds-Hazenberg et al. (2021); Hall-Mills y Marante (2020); Stevens et al. (2020); Le y Cao (2025)	Mejoras en resumen, recuerdo, ideas principales y comprensión.	Transferencia y permanencia variables.
Organizadores gráficos	Rahat et al. (2020); Qi y Jiang (2021); Imsa-ard (2022)	Apoyo para seleccionar y relacionar información.	Diseños y medidas heterogéneos.

Bloque de evidencia	Publicaciones	Resultados principales	Cautelas
Escritura y géneros	Al-Waely et al. (2020); Algaragere y Al-Khawaldeh (2023); Rahimi y Zhang (2022); Acar (2023); Malveira Orfanò y Wingate (2024)	Mejor organización, conciencia de género y participación.	Riesgo de rigidez y predominio de contextos EFL.
Integración y medios	Kooiker-den Boer et al. (2024); Tüchler y Cain (2025); Tesfa et al. (2026)	Aplicación en ciencias, lectura digital y escritura expositiva.	Base reciente; requiere replicación.

La heterogeneidad impide calcular un efecto único. Las medidas incluyen preguntas de comprensión, recuerdo libre, resumen, identificación de ideas principales, calidad global de composiciones, rasgos de género, ansiedad ante la escritura y percepciones. Esta variedad es sustantiva: una intervención puede mejorar el conocimiento de una estructura sin transferirse inmediatamente a una prueba general de comprensión. Por ello, los resultados se presentan por tipo de aprendizaje y por proximidad entre lo enseñado y lo evaluado.

El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) constituye la evidencia cuantitativa más amplia. En estudiantes de cuarto a sexto grado encontró efectos inmediatos positivos en preguntas de comprensión, recuerdo, resumen y conocimiento de estructuras. Los efectos fueron mayores en tareas directamente relacionadas con la organización del texto, especialmente resumen y recuerdo, que en medidas generales. La ausencia de ventajas claras en pruebas diferidas señala que aprender una estrategia durante una unidad no garantiza su uso autónomo meses después.

La revisión de Hall-Mills y Marante (2020) se centró en adolescentes con dificultades de aprendizaje y concluyó que la instrucción explícita de estructuras expositivas puede apoyar la comprensión cuando se enseña de forma directa y sistemática. Su alcance específico es relevante: los estudiantes que enfrentan barreras lectoras pueden beneficiarse de apoyos visibles, modelado y práctica, pero los resultados no deben generalizarse sin considerar intensidad, accesibilidad de los textos y formación del docente.

4.2. Comprensión lectora y construcción de macroestructura

Stevens et al. (2020) combinaron paráfrasis e instrucción de estructura para apoyar la generación de ideas principales y la comprensión. Esta combinación resulta coherente con el modelo textual: la paráfrasis obliga a reconstruir el contenido local, mientras la estructura orienta la integración global. Los resultados favorables sugieren que reconocer una etiqueta como causa-efecto no basta; el estudiante necesita reformular relaciones y decidir qué información es central.

Zimmermann y Reed (2020) describieron procedimientos de instrucción para textos informativos dirigidos a estudiantes con dificultades o riesgo de presentar discapacidades de aprendizaje. El aporte principal es la secuenciación: presentar la relación, identificar señales, representar ideas y practicar con apoyo decreciente. Aunque el artículo tiene una orientación aplicada y no ofrece por sí solo evidencia causal equivalente a un experimento, coincide con los componentes que las síntesis cuantitativas asocian con mejores resultados.

Los estudios sobre organizadores gráficos reportan mejoras en contextos de enseñanza del inglés. Rahat et al. (2020) observaron efectos positivos en comprensión de estudiantes de nivel intermedio; Qi y Jiang (2021) analizaron el organizador como instrumento pedagógico para el desarrollo de comprensión; e Imsa-ard (2022) informó avances en estudiantes tailandeses de secundaria. En conjunto, estos trabajos respaldan la representación visual de relaciones, pero presentan variaciones en diseño y medición que aconsejan prudencia.

La utilidad del organizador no reside en decorar el contenido. Funciona cuando reduce la carga de mantener varias relaciones simultáneas y cuando exige seleccionar información. El metaanálisis de Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) indicó que la construcción activa de organizadores y el trabajo con estructuras de párrafo pueden moderar positivamente los resultados. Si el diagrama se entrega completo, el estudiante puede limitarse a copiar; si debe construirlo y explicar sus decisiones, la tarea activa comparación, jerarquización e integración.

Le y Cao (2025) estudiaron una intervención de diez semanas sobre estructuras textuales en comprensión de textos expositivos en inglés como lengua extranjera. Emplearon un diseño cuasiexperimental con grupos de enseñanza tradicional e instrucción estructural. Ambos mejoraron, pero el grupo experimental mostró un aumento mayor. Este resultado es relevante porque compara la intervención con una práctica alternativa y porque su duración permite observar un ciclo de enseñanza más prolongado que una sesión aislada.

El trabajo de Kooiker-den Boer et al. (2024) integró instrucción de estructura textual en educación científica. Su importancia está en demostrar que la organización del texto no es un contenido exclusivo de la asignatura de lengua. Aprender ciencias implica leer explicaciones, establecer causalidad, comparar procesos y producir representaciones. La integración curricular puede ofrecer más oportunidades de transferencia, siempre que el docente haga explícita la relación entre contenido disciplinar y organización discursiva.

Tüchler y Cain (2025) examinaron cómo el medio —impreso o pantalla— y la estructura influyen en la localización de información. Este tipo de estudio amplía el problema hacia la lectura digital. La estructura sigue orientando la búsqueda, pero la navegación y la presentación en pantalla añaden demandas. Por tanto, una pedagogía textual contemporánea debe enseñar a reconocer organización también en documentos hipertextuales o visualmente fragmentados, no solo en páginas lineales.

4.3. Producción escrita y conciencia de género

La evidencia sobre escritura converge en que la explicitación de estructuras y géneros facilita la planificación. Al-Waely et al. (2020) trabajaron la escritura persuasiva en educación secundaria y reportaron desarrollo de habilidades asociadas con la organización argumentativa. El valor didáctico radica en mostrar que persuadir exige coordinar posición, razones, evidencias y respuesta a alternativas, no solo acumular opiniones.

Rahimi y Zhang (2022) analizaron un enfoque proceso–género que integró participación del estudiante y logros de escritura. Esta combinación evita una falsa oposición. El proceso de escribir —planificar, redactar, recibir retroalimentación y revisar— puede articularse con el conocimiento de géneros. La estructura proporciona un horizonte retórico; el proceso ofrece oportunidades para tomar decisiones y transformar borradores. Los resultados apoyan una enseñanza en la que el modelo no sustituye la revisión ni la agencia del autor.

Algaragere y Al-Khawaldeh (2023) estudiaron a 29 estudiantes de séptimo grado mediante un diseño de un solo grupo con pretest y postest. La instrucción abordó problema–solución, comparación–contraste y descripción. Se informaron mejoras en composición y reducción de ansiedad, con efecto amplio. Sin grupo de comparación, los cambios no pueden atribuirse de manera exclusiva a la intervención; sin embargo, la reducción de ansiedad sugiere que disponer de una estructura puede disminuir la incertidumbre ante la página en blanco.

Acar (2023) propuso una pedagogía de escritura que ayuda al profesorado de segunda lengua a integrar evaluación y retroalimentación desde una perspectiva de género. Este aporte desplaza la atención del producto final hacia el ciclo didáctico. La retroalimentación es más útil cuando

se refiere al propósito de una sección, la relación entre movimientos y las expectativas del lector, en lugar de limitarse a errores aislados. La evaluación se convierte así en mediación para reescribir.

Malveira Orfanò y Wingate (2024) aplicaron un enfoque de género a la escritura académica de estudiantes de enfermería y pusieron el énfasis en el desarrollo de la criticidad. El contexto disciplinar muestra que aprender a escribir no consiste solo en adoptar vocabulario técnico. Los estudiantes deben posicionarse frente a fuentes, establecer relaciones y construir argumentos compatibles con las prácticas de su campo. La deconstrucción de modelos ayuda si hace visibles estas funciones y no si se reduce a copiar frases recurrentes.

Zohbie (2024) examinó oportunidades y barreras de un enfoque basado en géneros para estudiantes de primaria que aprenden inglés. La revisión destaca actividades colaborativas, textos modelo, experiencias concretas y construcción conjunta. También advierte que la exigencia cognitiva y lingüística puede ser alta. Esto refuerza la necesidad de ajustar el metalenguaje, seleccionar modelos accesibles y conectar los contenidos con experiencias del alumnado.

Tesfa et al. (2026) evaluaron efectos de la instrucción de estructura en escritura expositiva. La aparición de estudios orientados a producción confirma un giro importante: el conocimiento estructural no solo ayuda a comprender textos ajenos, sino que puede utilizarse para planificar y revisar textos propios. No obstante, la investigación debe distinguir entre mejora en el uso de la estructura enseñada y mejora general de la escritura, que incluye desarrollo de ideas, precisión, voz y adecuación.

4.4. Componentes didácticos asociados con mejores resultados

El primer componente convergente es la explicitación. Los estudiantes se benefician cuando el docente nombra la relación, muestra cómo se reconoce y piensa en voz alta durante la lectura o la planificación. Explicitar no equivale a dictar una definición. Supone modelar decisiones: por qué dos fragmentos constituyen una comparación, qué información puede suprimirse en un resumen o cómo una conclusión retoma la tesis.

El segundo componente es el uso de textos modelo. La deconstrucción permite observar cómo autores reales cumplen propósitos mediante movimientos y recursos lingüísticos. Los modelos deben seleccionarse por autenticidad, accesibilidad y representatividad; conviene comparar más de uno para evitar que el género parezca una fórmula invariable. Preguntas sobre audiencia, propósito, orden y efecto de determinadas elecciones convierten la lectura en preparación para escribir.

El tercer componente es la representación activa. Elaborar organizadores, mapas o esquemas favorece la integración cuando el estudiante decide qué incluir y cómo relacionarlo. La evidencia no justifica usar cualquier gráfico de forma rutinaria. La representación debe corresponder a la relación semántica: una línea temporal para secuencia, una matriz para comparación, una red causal para causa-efecto. Además, debe conectarse con una salida verbal, como explicar el esquema o transformarlo en resumen.

El cuarto componente es el andamiaje gradual. Los ciclos de género y los programas de estructura eficaces pasan del modelado a la práctica guiada, la construcción conjunta y la ejecución independiente. Este tránsito evita dos riesgos: abandonar al estudiante ante una tarea compleja o mantenerlo indefinidamente dentro de una plantilla. La práctica individual identificada por Bogaerds-Hazenberg et al. (2021) como moderador de efectos diferidos es especialmente importante para comprobar que el conocimiento se ha interiorizado.

El quinto componente es la integración entre lectura y escritura. Leer para identificar estructura prepara recursos para escribir; escribir con una estructura obliga a comprenderla con mayor profundidad. La relación puede concretarse mediante secuencias: analizar dos modelos, reconstruir su esquema, producir colectivamente un texto, redactar una versión individual y revisar con criterios compartidos. Esta integración también favorece que la gramática se estudie como elección funcional dentro de un texto.

4.5. Límites y resultados no concluyentes

La principal limitación es la permanencia. Los efectos inmediatos no siempre se mantienen y pocas investigaciones incorporan seguimiento. Una explicación plausible es que las estrategias se enseñan como unidades breves y dejan de practicarse. Otra es que las evaluaciones diferidas exigen transferencia hacia textos o tareas diferentes. El currículo debería distribuir la instrucción a lo largo del año y en varias asignaturas, en lugar de concentrarla en una secuencia aislada.

La segunda limitación es la proximidad de las medidas. Cuando la prueba pide reconocer exactamente la estructura enseñada, el efecto suele ser mayor que en una evaluación general. Esto no invalida el aprendizaje, pero obliga a diferenciar dominio específico y transferencia. Un programa sólido necesita ambos tipos de evidencia: tareas cercanas para verificar adquisición y tareas nuevas para determinar uso flexible.

La tercera limitación corresponde a los diseños. Persisten muestras pequeñas, grupos intactos, ausencia de asignación aleatoria y medidas desarrolladas por los investigadores. Los diseños de un solo grupo son vulnerables a maduración, familiaridad con el instrumento y otros factores. Las conclusiones más firmes proceden de la convergencia entre estudios, no de un resultado aislado.

La cuarta limitación es geográfica y lingüística. Buena parte de la literatura reciente se concentra en inglés como segunda lengua o lengua extranjera y en países asiáticos. Esta producción demuestra la adaptabilidad del enfoque, pero no sustituye evidencia en escuelas hispanohablantes. Las estructuras discursivas poseen regularidades, aunque los recursos lingüísticos, las convenciones académicas y las condiciones curriculares varían.

Finalmente, la explicitación puede rigidizar la escritura. Un género no es una plantilla cerrada, sino una familia de respuestas a situaciones recurrentes. Si la evaluación premia únicamente la reproducción de secciones, el estudiante puede perder de vista propósito, contenido y lector. La solución no consiste en ocultar las convenciones, sino en enseñar su razón de ser, comparar variaciones y permitir decisiones justificadas.

5. Discusión

5.1. Respuesta a las preguntas de revisión

Respecto de la primera pregunta, la evidencia indica efectos favorables pero diferenciados. En comprensión, los avances son más consistentes en resumen, recuerdo, identificación de ideas principales y conocimiento estructural que en medidas generales. En escritura, se reportan mejoras en organización, rasgos del género, desempeño global y, en algunos casos, participación o ansiedad. No es posible sostener un efecto uniforme porque las intervenciones y los instrumentos son heterogéneos.

En relación con la segunda pregunta, los componentes más prometedores forman una arquitectura común: explicación de relaciones, modelado, análisis de textos completos, representación gráfica construida activamente, producción conjunta, práctica independiente y

retroalimentación vinculada con el propósito. La combinación parece más importante que un recurso aislado. Un organizador sin discusión o una lista de conectores sin comprensión conceptual difícilmente produce transferencia.

Sobre la tercera pregunta, las conclusiones están condicionadas por falta de seguimiento, predominio de diseños cuasiexperimentales, muestras restringidas y concentración en determinados contextos. También se observa una separación artificial entre estudios de lectura y de escritura. El conocimiento de estructura es bidireccional; por eso futuras investigaciones deberían medir ambos resultados dentro de una misma intervención.

5.2. Articulación con la teoría textual

Los hallazgos respaldan la utilidad didáctica de macroestructura, superestructura y microestructura. La mejora en resumen puede explicarse porque la instrucción ayuda a seleccionar y generalizar información; la mejora en escritura, porque los esquemas de género ofrecen una representación anticipada del texto. Sin embargo, la teoría debe conservar la dimensión comunicativa. Una macroestructura no es solo un resumen temático: organiza información para una finalidad y un lector.

La participación del lector también explica la variabilidad. La estructura ofrece indicios, pero su aprovechamiento depende de vocabulario, conocimientos previos, fluidez y experiencia con el género. Dos estudiantes pueden reconocer una señal causal y construir representaciones diferentes si uno desconoce los conceptos. La enseñanza textual no reemplaza la enseñanza de contenidos ni del léxico; los articula.

La escritura revela con mayor claridad la relación entre forma y acción social. En un informe científico, una discusión interpreta resultados; en una argumentación, las razones deben sostener una posición; en una explicación causal, el orden expresa relaciones. Enseñar estas funciones permite que la gramática deje de ser un inventario y se convierta en un repertorio de elecciones.

5.3. Implicaciones para el currículo

El enfoque textual debería distribuirse de manera espiral. En los primeros niveles puede iniciarse con relatos, secuencias y descripciones apoyadas en recursos visuales. Más adelante se incorporan comparación, causalidad, problema-solución y argumentación. La complejidad debe aumentar tanto en los textos como en la autonomía exigida. Volver sobre las mismas relaciones en ciencias, historia y lengua favorece mantenimiento y transferencia.

Una unidad didáctica puede comenzar con una situación comunicativa realista. Después se leen dos o tres modelos, se identifican propósito y organización, y se comparan variaciones. El docente modela cómo construir una representación global y el grupo produce un texto conjunto. Finalmente, cada estudiante planifica, redacta y revisa una producción independiente. La evaluación utiliza criterios de contenido, estructura, cohesión, adecuación y corrección lingüística.

Las actividades de lectura deben distinguir niveles. Algunas preguntas recuperan información explícita; otras exigen conectar proposiciones; otras solicitan inferir, resumir o evaluar. Esta diferenciación evita atribuir cualquier dificultad a una supuesta falta general de comprensión. También permite observar si el conocimiento estructural se aplica a textos nuevos.

En escritura, las rúbricas deberían describir funciones en lugar de imponer cantidades rígidas. Por ejemplo, valorar si la introducción orienta al lector, si los párrafos desarrollan relaciones claras y si la conclusión integra el argumento. La retroalimentación puede priorizar primero

contenido y organización, y después aspectos locales. Corregir simultáneamente todos los errores suele ocultar decisiones discursivas más importantes.

5.4. Formación docente e inclusión

Implementar el enfoque exige conocimiento profesional. El docente necesita reconocer estructuras híbridas, explicar relaciones y seleccionar modelos. Muchos textos auténticos combinan descripción, causalidad y comparación; tratarlos como ejemplos puros puede producir análisis forzados. La formación debe incluir discusión de casos, diseño de secuencias y evaluación de producciones reales.

Para estudiantes con dificultades, la explicitación y los apoyos visuales pueden aumentar accesibilidad. Conviene reducir inicialmente la complejidad, trabajar vocabulario previo, segmentar la tarea y proporcionar ejemplos resueltos. El apoyo debe retirarse gradualmente y comprobarse mediante tareas independientes. La inclusión no consiste en simplificar permanentemente los objetivos, sino en ofrecer rutas para alcanzarlos.

En aulas multilingües, la comparación entre lenguas puede convertirse en recurso. Los estudiantes pueden analizar cómo cada lengua marca relaciones, organiza párrafos o expresa postura. La evidencia procedente de contextos EFL sugiere que el enfoque textual ofrece un metalenguaje compartido, aunque debe adaptarse a las convenciones y repertorios de los participantes.

5.5. Agenda de investigación

Se necesitan ensayos y estudios cuasiexperimentales con grupos comparables, instrumentos validados y seguimiento. Las investigaciones deberían informar fidelidad de implementación, formación docente y cantidad efectiva de práctica. También conviene separar resultados inmediatos, mantenimiento y transferencia.

Una segunda prioridad es integrar lectura y escritura en el diseño de resultados. Si los estudiantes aprenden comparación, la evaluación puede incluir comprensión de un texto, elaboración de un esquema, redacción de un resumen y producción de una comparación propia. Este diseño permitiría observar el recorrido del conocimiento estructural entre tareas.

La tercera prioridad es ampliar contextos. Son necesarios estudios en español, en educación pública latinoamericana y en disciplinas distintas de lengua. También deben analizarse textos digitales, multimodales e hipertextuales, donde la organización no siempre coincide con la secuencia lineal de la página impresa.

Finalmente, la investigación debe estudiar qué grado de explicitación resulta adecuado. La pregunta no es elegir entre libertad y estructura, sino determinar cómo el andamiaje puede ofrecer acceso sin impedir agencia. Comparar modelos rígidos con secuencias que incluyen variación, elección y reflexión ayudaría a resolver este debate.

6. Limitaciones de la revisión

Esta revisión empleó fuentes académicas abiertas y búsqueda web estructurada, no acceso directo a todas las bases bibliográficas de suscripción. En consecuencia, el conjunto puede omitir trabajos no indexados públicamente. La inclusión de revisiones y estudios primarios permitió una visión amplia, pero impide sumar resultados como si fueran independientes. Para reducir este riesgo, los metaanálisis se utilizaron como síntesis y los estudios recientes como actualización contextual.

La búsqueda bilingüe no elimina el sesgo de publicación ni la sobrerrepresentación del inglés. Tampoco se realizó un metaanálisis nuevo, porque las medidas y diseños no eran comparables.

Los conteos del flujo describen el proceso de esta revisión y no pretenden representar la totalidad absoluta de la producción mundial. Estas limitaciones deben considerarse al aplicar las conclusiones.

7. Conclusiones

La evidencia reciente respalda el enfoque textual como orientación para enseñar lectura y escritura, especialmente cuando hace visibles las relaciones entre ideas, la organización global y los propósitos de los géneros. Los resultados más consistentes aparecen en tareas próximas al conocimiento enseñado: resumen, recuerdo, identificación de ideas principales, conciencia de género y organización de composiciones. Los efectos sobre medidas generales y su permanencia son más variables.

La efectividad no depende de una etiqueta metodológica, sino de una combinación de componentes: textos completos y auténticos, modelado de decisiones, análisis de estructuras, organizadores contruidos activamente, producción conjunta, práctica independiente y retroalimentación funcional. La gramática y el vocabulario mantienen un papel central, pero se enseñan dentro de actividades de significado.

El enfoque debe evitar dos reducciones. La primera consiste en convertir la lectura en identificación mecánica de tipos textuales. La segunda transforma la escritura en reproducción de plantillas. Reconocer estructuras es un medio para comprender, seleccionar, argumentar y comunicar; no un fin aislado. La variación entre textos y las decisiones del autor deben formar parte explícita de la enseñanza.

Para consolidar la evidencia se requieren estudios longitudinales, instrumentos de transferencia, comparaciones robustas y mayor investigación en español. Mientras tanto, los hallazgos justifican incorporar el enfoque textual de manera gradual y transversal, con evaluación que observe tanto la calidad del producto como los procesos de interpretación, planificación y revisión.

Referencias

- Acar, A. S. (2023). Genre pedagogy: A writing pedagogy to help L2 writing instructors enact their classroom writing assessment literacy and feedback literacy. *Assessing Writing*, 56, 100717. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100717>
- Algaragere, R. M., & Al-Khawaldeh, M. A. (2023). The effect of teaching text structure on improving writing composition skills and reducing writing anxiety among seventh graders in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(12). <https://doi.org/10.17507/tpls.1312.23>
- Al-Waely, S., Al-Horani, M., & Abdallahi, T. (2020). Text structure teaching on the development of persuasive writing skills for high school students in the United Arab Emirates. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(12), 230–244.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2024). Text structure instruction in primary education: Effects on reading, summarization, and writing. *Pedagogische Studiën*, 101(1), 30–59. <https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18783>
- Hall-Mills, S. S., & Marante, L. M. (2020). Explicit text structure instruction supports expository text comprehension for adolescents with learning disabilities: A systematic review. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720906490>
- Halliday, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hjelmslev, L. (1961). *Prolegomena to a theory of language*. University of Wisconsin Press.
- Imsa-ard, P. (2022). Reading better? Enhancing Thai EFL secondary school students' reading comprehension abilities with the use of graphic organizers. *English Language Teaching*, 15(5), 1–12. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n5p1>

- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2024). Integrating text structure instruction in science education. *Journal of Science Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2373548>
- Le, T. T. P., & Cao, T. P. D. (2025). Reading comprehension through text structure instruction: Does it work? *OKARA: Jurnal Bahasa dan Sastra*, 19(2), 274–288. <https://doi.org/10.19105/ojbs.v19i2.19969>
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Cátedra.
- Malveira Orfanò, B., & Wingate, U. (2024). Teaching academic writing to nursing students: Developing criticality through a genre-based approach. *ESP Today*, 12(1), 118–135. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2024.12.1.6>
- Pinzás García, J. (2001). *Leer pensando* (2.^a ed.). Fondo Editorial PUCP.
- Qi, W., & Jiang, Y. (2021). Use of a graphic organiser as a pedagogical instrument for the sustainable development of EFL learners' English reading comprehension. *Sustainability*, 13(24), 13748. <https://doi.org/10.3390/su132413748>
- Rahat, L., Rahman, G., & Shahabullah. (2020). Impact of graphic organizers on reading comprehension of English learners at intermediate level. *SJESR*, 3(3), 128–134. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020\(128-134\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss3-2020(128-134))
- Rahimi, M., & Zhang, L. J. (2022). Effects of an engaging process-genre approach on student engagement and writing achievements. *Reading & Writing Quarterly*, 38(5), 487–503. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1982431>
- Schmidt, S. J. (1980). *Teoría del texto*. Cátedra.
- Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Spisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365–379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>
- Tesfa, A., Amogne, D., Teklessellassie, Y., & Negede, D. (2026). Effects of text structure instruction on expository text writing: An intervention for grade 7 English as foreign language learners. *Journal of Writing Research*, 18(1), 1–48. <https://doi.org/10.17239/jowr-2026.18.01.01>
- Tüchler, A. F., & Cain, K. (2025). Reading print vs. on screen: How do medium and text structure influence the ability to locate information in text? *Reading and Writing*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10671-7>
- Van Dijk, T. A. (1990). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto*. Paidós.
- Zhai, X., & Razali, A. B. (2023). Triple method approach to development of a genre-based approach to teaching ESL/EFL writing: A systematic literature review by bibliometric, content, and scientometric analyses. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221147255>
- Zimmermann, L. M., & Reed, D. K. (2020). Improving reading comprehension of informational text: Text structure instruction for students with or at risk for learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 52(4), 232–241. <https://doi.org/10.1177/0040059919889358>
- Zohbie, A. (2024). Using a genre-based approach to teach writing to elementary ESL students: A boon or a barrier? *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.819>

Intervenciones educativas y convivencia inclusiva: revisión sistemática de la evidencia reciente (2020–2025)

Educational Interventions and Inclusive School Coexistence: A Systematic Review of Recent Evidence (2020–2025)

Albert Henry León Chávez¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

* Autor de correspondencia: ahleonch@unitru.edu.pe

Cómo citar: León Chávez, A. H. (2026). Intervenciones educativas y convivencia inclusiva: revisión sistemática de la evidencia reciente (2020–2025). *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e002. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22948297>

Copyright © 2026 por el autor. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

El objetivo fue sintetizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre el efecto de intervenciones educativas en la convivencia inclusiva de estudiantes. Se siguieron PRISMA 2020 y criterios PICOS. La búsqueda se efectuó el 24 de septiembre de 2026 en ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO y DOAJ, complementada con verificación en los portales editoriales y registros DOI. Se incluyeron estudios experimentales o cuasiexperimentales realizados en educación formal que evaluaran aceptación social, relaciones entre pares, pertenencia, clima de aula, discriminación, acoso, disciplina o variables equivalentes. De 30 registros capturados, 22 permanecieron tras eliminar duplicados; 18 se evaluaron a texto completo y 11 integraron la síntesis. Las intervenciones se agruparon en aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, programas de pertenencia social y propuestas dirigidas a normas de inclusión. Los resultados fueron heterogéneos. El aprendizaje cooperativo mejoró la aceptación social y las relaciones entre pares, aunque no modificó de manera uniforme la amistad ni la percepción global del aula. Las prácticas restaurativas redujeron incidentes disciplinarios en algunos estudios, pero sus efectos sobre el clima escolar fueron nulos o dependieron de la exposición y fidelidad de implementación. Las intervenciones breves de pertenencia mostraron beneficios académicos y de permanencia en grupos socialmente desfavorecidos, condicionados por el contexto institucional. Los programas que trabajaron normas de exclusión mejoraron juicios de equidad y disposición al contacto. Se concluye que las intervenciones favorecen dimensiones específicas de la convivencia cuando combinan interacción estructurada, participación estudiantil, preparación docente y continuidad; la evidencia no respalda asumir efectos generales por la sola aplicación de talleres aislados.

Palabras clave: convivencia inclusiva; intervención educativa; aprendizaje cooperativo; prácticas restaurativas; pertenencia escolar; inclusión social; revisión sistemática.

Abstract

This systematic review synthesized empirical evidence published between 2020 and 2025 on the effects of educational interventions on inclusive school coexistence. PRISMA 2020 and PICOS criteria guided the review. Searches were conducted on 24 September 2026 in ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO, and DOAJ, with verification through publisher platforms and DOI records. Experimental or quasi-experimental studies in formal education were eligible when they assessed social acceptance, peer relationships, belonging, classroom climate, discrimination, bullying, discipline, or equivalent outcomes. Of 30 captured records, 22 remained after duplicate removal; 18 full texts were assessed and 11 studies were synthesized. Interventions were grouped into cooperative learning, restorative practices, social-belonging programs, and approaches addressing inclusion norms. Results were heterogeneous. Cooperative learning improved social acceptance and peer relationships but did not consistently alter friendships or global classroom perceptions. Restorative practices reduced disciplinary incidents in some studies, whereas effects on school climate were null or depended on exposure and implementation fidelity. Brief belonging interventions supported academic progress and retention among socially disadvantaged groups, with effects contingent on institutional context. Programs targeting exclusion norms improved fairness judgments and willingness for intergroup contact. Educational interventions therefore appear to improve specific dimensions of inclusive coexistence when they combine structured interaction, student participation, teacher preparation, and continuity; the evidence does not support generalized effects from isolated workshops alone.

Keywords: inclusive school coexistence; educational intervention; cooperative learning; restorative practices; school belonging; social inclusion; systematic review.

1. Introducción

La convivencia inclusiva comprende las relaciones mediante las cuales los estudiantes se reconocen como miembros legítimos de una comunidad educativa, participan en condiciones de respeto y disponen de vías no excluyentes para afrontar diferencias y conflictos. El concepto incluye aceptación entre pares, apoyo, pertenencia, trato equitativo, seguridad, participación y manejo de normas. No equivale a la ausencia de violencia: una institución puede registrar pocos incidentes formales y mantener aislamiento, discriminación cotidiana o baja participación de estudiantes con discapacidad, minorías culturales o trayectorias educativas vulnerables.

La educación inclusiva suele evaluarse mediante indicadores de acceso y permanencia. Sin embargo, compartir un aula no garantiza inclusión social. Los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden tener menos amistades, menor aceptación y menos oportunidades de interacción, incluso cuando están matriculados en espacios ordinarios. La convivencia depende de prácticas docentes, normas del grupo, oportunidades de cooperación, respuestas institucionales ante el daño y mensajes sobre quién pertenece a la comunidad.

En educación superior tecnológica, estas relaciones adquieren características específicas. Los grupos reúnen estudiantes con edades, experiencias laborales, procedencias y capacidades diferentes; el tiempo de formación es breve y está orientado a competencias profesionales. La cooperación, la solución de problemas y la participación son resultados formativos, pero también condiciones para aprender. Pese a ello, el documento original sobre el programa Todos Somos Uno se apoyaba en antecedentes incompletos y presentaba resultados esperados como si fueran efectos

demostrados. Una revisión sistemática requiere separar el diseño de una propuesta de la evidencia obtenida en intervenciones ya evaluadas.

Las intervenciones dirigidas a la convivencia operan mediante mecanismos diferentes. El aprendizaje cooperativo estructura interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y revisión del trabajo grupal. Su hipótesis es que el contacto sostenido bajo metas compartidas reduce jerarquías y crea oportunidades de reconocimiento. La asignación de estudiantes a grupos, sin estos componentes, no constituye aprendizaje cooperativo y puede reproducir desigualdades de participación.

Las prácticas restaurativas modifican la gestión del conflicto y la disciplina. Incluyen círculos de diálogo, preguntas restaurativas, acuerdos de reparación y espacios para asumir responsabilidad. Su finalidad es fortalecer relaciones y responder al daño sin depender exclusivamente de sanciones excluyentes. Los efectos pueden tardar en aparecer porque la intervención exige cambios consistentes en la conducta de docentes y directivos; una capacitación breve no garantiza que el estudiantado experimente las prácticas con suficiente frecuencia.

Las intervenciones de pertenencia social trabajan las interpretaciones que los estudiantes hacen de la adversidad. Mediante testimonios, información normativa y ejercicios de reflexión, comunican que las dudas sobre pertenecer son comunes y pueden disminuir con el tiempo. Estas propuestas suelen ser breves y no enseñan habilidades sociales de manera directa. Sus efectos dependen de que la institución ofrezca oportunidades reales de inclusión; el mensaje pierde fuerza cuando contradice la experiencia cotidiana.

Otros programas intervienen sobre las normas de exclusión. Presentan situaciones de rechazo entre grupos y promueven deliberación sobre equidad, estereotipos y responsabilidad de los observadores. En este caso, el resultado inmediato puede ser un cambio en los juicios morales o en la disposición a relacionarse con compañeros diferentes. La transferencia hacia conductas sostenidas requiere oportunidades posteriores de contacto y refuerzo docente.

El problema de la literatura no es la ausencia de resultados favorables, sino su diversidad. Las investigaciones miden aceptación, amistad, clima, empatía, seguridad, pertenencia, acoso, suspensiones o permanencia. Estos desenlaces están relacionados, pero no son intercambiables. Reducir una sanción disciplinaria no demuestra por sí mismo mayor pertenencia; elevar la aceptación sociométrica no asegura amistad recíproca; y una percepción positiva del clima no reemplaza la observación de prácticas discriminatorias.

La pregunta fue: ¿qué efectos producen las intervenciones educativas sobre las dimensiones de la convivencia inclusiva en estudiantes de educación formal, según estudios experimentales y cuasiexperimentales publicados entre 2020 y 2025? Los objetivos fueron caracterizar las intervenciones y sus mecanismos, comparar resultados por dimensión, valorar la calidad metodológica e identificar condiciones de implementación útiles para programas aplicables a institutos de educación superior tecnológica.

2. Método

Se realizó una revisión sistemática de intervenciones educativas y convivencia inclusiva. El reporte siguió PRISMA 2020. El protocolo de trabajo definió antes del cribado la pregunta, los criterios PICOS, las fuentes, los términos, las variables de extracción y la herramienta de evaluación crítica.

No se efectuó metaanálisis porque los desenlaces, instrumentos, niveles educativos y diseños no ofrecieron comparabilidad suficiente.

La población incluyó estudiantes de educación primaria, secundaria y superior en instituciones formales. La intervención comprendió programas de aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, pertenencia social, diálogo sobre exclusión o entrenamiento socioeducativo dirigido a las relaciones y la participación. Los comparadores admisibles fueron enseñanza habitual, lista de espera, implementación diferida o medición previa. Los desenlaces fueron aceptación, amistad, apoyo entre pares, clima de aula o escuela, seguridad, pertenencia, inclusión, empatía, discriminación, acoso, incidentes disciplinarios o permanencia vinculada con pertenencia. Se aceptaron ensayos aleatorizados, ensayos por conglomerados, experimentos naturales y cuasiexperimentos con comparación.

Se excluyeron estudios descriptivos, correlacionales, revisiones, protocolos, tesis sin artículo arbitrado y documentos de política. También se excluyeron intervenciones clínicas, trabajos sin participación estudiantil, estudios centrados solo en rendimiento académico y publicaciones anteriores a 2020. Cuando un estudio informaba rendimiento o permanencia, se incluyó únicamente si la intervención tenía como mecanismo explícito la pertenencia o la inclusión.

La búsqueda se ejecutó el 24 de septiembre de 2026 en ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO y DOAJ. Se verificaron título, autores, año, revista y DOI en las páginas editoriales. La ecuación en inglés combinó (inclusive education OR social inclusion OR school belonging OR school climate OR peer relations) AND (intervention OR program OR cooperative learning OR restorative practices) AND (student* OR college). La ecuación en español combinó (convivencia escolar OR convivencia inclusiva OR pertenencia escolar OR inclusión social) AND (intervención OR programa OR aprendizaje cooperativo OR prácticas restaurativas) AND estudiantes. Se aplicó el filtro 2020–2025.

El registro de búsqueda reunió 30 resultados. Ocho correspondían a representaciones duplicadas del mismo artículo en índices y portales editoriales. Se cribaron 22 títulos y resúmenes; cuatro se excluyeron por ser revisiones o documentos conceptuales. Se evaluaron 18 textos completos y se excluyeron siete: tres no evaluaron una intervención, dos carecieron de un desenlace de convivencia y dos correspondían a intervenciones realizadas antes del intervalo aunque su registro aparecía en documentos recientes. Once estudios integraron la síntesis.

La selección se realizó mediante una matriz que registró referencia, población, nivel educativo, intervención, comparador, duración, desenlaces y decisión. Las referencias del manuscrito original no se conservaron automáticamente. Solo ingresaron cuando fue posible comprobar la publicación y el cumplimiento de criterios. Esta decisión eliminó antecedentes con autoría incompleta, datos sin fuente o resultados porcentuales que no podían contrastarse.

La extracción comprendió país, tamaño de muestra, edad o nivel, diseño, componentes, duración, fidelidad, instrumento y resultado. Se distinguieron resultados experimentales entre grupos, cambios dentro del grupo y asociaciones por exposición. Esta separación fue necesaria en los estudios restaurativos, pues algunos ensayos no encontraron efecto de asignación, aunque la exposición informada por estudiantes se asoció con mejores percepciones.

La calidad se valoró con criterios del Mixed Methods Appraisal Tool y dominios de riesgo de sesgo aplicables a ensayos por conglomerados y cuasiexperimentos: asignación, comparabilidad basal, pérdidas, validez de medidas, fidelidad, ajuste por conglomeración y correspondencia entre análisis

y conclusión. Se asignó una valoración alta, moderada o baja acompañada de una justificación; no se sumaron puntuaciones.

La síntesis narrativa se organizó en cuatro familias: aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, pertenencia social y normas de inclusión. Para evitar conteo doble, los artículos que utilizaron una misma muestra se trataron como informes relacionados cuando correspondía. Se priorizaron los contrastes experimentales y se usaron los análisis correlacionales como información sobre mecanismo, no como prueba causal.

2.1. Flujo de selección

Tabla 1

Resultados del proceso de selección

Etapas	Resultado	n
Identificación	Registros capturados en las búsquedas estructuradas	30
Depuración	Duplicados eliminados	8
Cribado	Títulos y resúmenes examinados	22
Texto completo	Artículos evaluados	18
Exclusión	Sin intervención, sin desenlace pertinente o fuera del periodo	7
Inclusión	Estudios incluidos en la síntesis cualitativa	11

Nota. El flujo corresponde al registro elaborado para esta revisión; no reproduce las cifras del manuscrito narrativo previo.

3. Resultados

Los once estudios incluyeron intervenciones en educación primaria, secundaria y superior. Predominaron Estados Unidos y Europa; la evidencia latinoamericana experimental fue escasa. Los tamaños muestrales variaron desde estudios escolares con varios centenares de participantes hasta ensayos multicéntricos universitarios con miles de estudiantes. El periodo de intervención osciló entre una actividad breve de pertenencia y programas institucionales aplicados durante uno o más años.

El aprendizaje cooperativo fue evaluado mediante intervenciones que estructuraron roles, interdependencia y procesamiento grupal. Klang et al. (2020) asignaron 56 docentes y 958 estudiantes de quinto grado a intervención o control. Tras 15 semanas, se observó un efecto pequeño en aceptación social, pero no en amistad ni percepción de las relaciones del aula. El grado de implementación se relacionó con algunas medidas de aceptación, sin un patrón uniforme. El estudio muestra que la interacción frecuente puede modificar una dimensión sin alterar redes de amistad ya establecidas.

Van Ryzin y Roseth (2020) analizaron cuatro mediciones de un ensayo por conglomerados con 1,890 estudiantes de 15 escuelas. El aprendizaje cooperativo mejoró las relaciones entre pares, el apoyo académico y el compromiso; los beneficios fueron mayores para estudiantes de grupos raciales minoritarios. Un análisis posterior de la misma intervención encontró relaciones recíprocas entre relaciones positivas y empatía afectiva, y mostró que los cambios en ambas variables predijeron menor acoso. Estos informes apoyan un mecanismo relacional, aunque proceden de la misma muestra y no deben contarse como ensayos independientes.

Vernon et al. (2022) evaluaron una estrategia compleja de habilidades académicas y sociales para grupos cooperativos en 25 docentes y 519 estudiantes, incluidos 45 con dificultades de aprendizaje. El programa buscó que los estudiantes aprendieran procedimientos explícitos para colaborar durante tareas curriculares. Sus resultados aportan evidencia de que la inclusión mejora cuando la cooperación se enseña y supervisa, en lugar de asumir que surge de manera espontánea.

Las prácticas restaurativas ofrecieron resultados menos uniformes. Grant et al. (2022) evaluaron una intervención en varios sitios mediante asignación por conglomerados y encontraron mejoras en algunos componentes del clima escolar, con efectos de magnitud pequeña. El patrón sugiere que una política institucional puede cambiar percepciones, pero su efecto depende de la experiencia efectiva de docentes y estudiantes.

Hollands et al. (2022) estudiaron 14 escuelas que ya aplicaban apoyos conductuales: seis incorporaron prácticas restaurativas durante el primer año y ocho actuaron como comparación con implementación posterior. No se encontraron efectos significativos en cuatro de cinco resultados y la seguridad personal informada empeoró. En el segundo año, los estudiantes negros de escuelas con dos años de implementación presentaron una mayor reducción de suspensiones. La duración parece relevante, aunque el resultado tardío no corrige la ausencia inicial de efectos en clima.

Gregory et al. (2024) analizaron un ensayo aleatorizado por conglomerados con 2,248 estudiantes de 5.º a 12.º grado en 18 escuelas. La asignación a la iniciativa restaurativa no mejoró las percepciones de clima después de un año. Sin embargo, la exposición informada por los estudiantes se asoció con apoyo, estructura y menor clima de acoso. El contraste entre ambos análisis indica que asignar una escuela a un programa no garantiza que cada estudiante reciba sus componentes.

Los programas de pertenencia social mostraron efectos condicionados por el contexto. Murphy et al. (2020) adaptaron una intervención breve a una universidad de acceso amplio y encontraron una mejora en la permanencia de estudiantes socialmente desfavorecidos. La personalización institucional buscó que los testimonios y ejemplos fueran creíbles para esa población. El resultado corresponde a permanencia y no a convivencia observada, pero informa cómo las interpretaciones de pertenencia pueden afectar decisiones académicas.

Williams et al. (2020) aplicaron una intervención breve de pertenencia con estudiantes de secundaria pertenecientes a grupos minorizados y reportaron mejores resultados académicos. Su inclusión se justifica porque el mecanismo intervenido fue la interpretación de experiencias de rechazo e incertidumbre. El estudio no permite concluir una transformación global de la convivencia; muestra un efecto educativo asociado a la pertenencia.

Walton et al. (2023) probaron una intervención de pertenencia en múltiples instituciones de educación superior. Los efectos dependieron de los grupos y de las condiciones institucionales: el mensaje fue más útil cuando existían oportunidades para integrarse. Este resultado limita una lectura universal de las intervenciones breves. La pertenencia no se produce solo mediante un texto reflexivo; requiere que la experiencia posterior confirme la posibilidad de inclusión.

Killen et al. (2022) evaluaron Developing Inclusive Youth mediante un ensayo multicéntrico aleatorizado. El programa utilizó videos sobre exclusión social y discusiones guiadas. Los participantes juzgaron con mayor severidad la exclusión interracial y dentro del mismo grupo, atribuyeron rasgos más positivos a compañeros de otros grupos y comunicaron mayor disposición

a jugar con pares diversos. Los efectos se concentraron en juicios, actitudes y contacto declarado, desenlaces cercanos al contenido trabajado.

La comparación entre familias muestra que los efectos más directos aparecen en variables próximas a la actividad: la cooperación modifica aceptación y apoyo; el diálogo sobre exclusión modifica juicios y disposición; la pertenencia modifica interpretaciones y permanencia; las prácticas restaurativas inciden primero en exposición, disciplina y relaciones. Las medidas globales de clima o amistad fueron menos sensibles y requirieron mayor duración.

3.1. Características de los estudios incluidos

Tabla 2

Características de los estudios incluidos

Estudio	Población	Intervención	Desenlaces	Resultado principal	Calidad
Klang et al. (2020)	958 estudiantes; 56 docentes; primaria	Aprendizaje cooperativo; 15 semanas	Aceptación, amistad, relaciones de aula	Efecto pequeño en aceptación; sin efecto en amistad o relaciones globales	Alta
Van Ryzin y Roseth (2020)	1,890 estudiantes; 15 escuelas	Aprendizaje cooperativo	Relaciones, apoyo, compromiso	Mejoras; mayores beneficios para estudiantes de color	Alta
Williams et al. (2020)	Secundaria; estudiantes minorizados	Intervención breve de pertenencia	Pertenencia y resultados académicos	Beneficios académicos vinculados con pertenencia	Moderada
Murphy et al. (2020)	Universidad de acceso amplio	Pertenencia adaptada al contexto	Permanencia	Mayor retención en estudiantes socialmente desfavorecidos	Alta
Gregory et al. (2021)	Dos estudios escolares	Formación docente restaurativa	Clima, victimización, bienestar e inclusión	Resultados limitados por pérdidas muy altas	Baja
Vernon et al. (2022)	519 estudiantes; 25 docentes; 45 con DA	Habilidades para cooperación inclusiva	Interacción social y desempeño	Apoya enseñanza explícita de cooperación	Moderada
Grant et al. (2022)	Ensayo por conglomerados multisitio	Prácticas restaurativas	Clima escolar	Mejoras pequeñas en componentes del clima	Alta
Hollands et al. (2022)	14 escuelas	Prácticas restaurativas + PBIS	Clima, seguridad, referencias y suspensiones	Sin efecto inicial en 4/5 resultados; reducción tardía de suspensiones en estudiantes negros	Alta
Killen et al. (2022)	Ensayo multicéntrico	Videos y discusión sobre exclusión	Juicios, actitudes y contacto	Mayor rechazo de la exclusión y disposición a contacto diverso	Alta
Walton et al. (2023)	26,911 estudiantes; 22 instituciones	Intervención breve de pertenencia	Progreso académico	Efectos condicionados por grupo y contexto institucional	Alta
Gregory et al. (2024)	2,248 estudiantes; 18 escuelas	Iniciativa restaurativa	Apoyo, estructura, clima de acoso	Sin efecto de asignación al año; asociaciones favorables por exposición	Alta

Nota. DA = dificultades de aprendizaje; PBIS = Positive Behavioral Interventions and Supports. La calidad expresa el peso interpretativo del reporte.

4. Discusión

La revisión muestra que una intervención puede mejorar una dimensión de la convivencia sin modificar las demás. Este resultado obliga a abandonar indicadores únicos. La aceptación sociométrica, la amistad recíproca, la pertenencia, la seguridad y el clima institucional operan en niveles distintos. Un programa de ocho talleres puede cambiar conocimientos y actitudes, pero es menos probable que transforme redes de amistad o normas institucionales si no continúa en las prácticas cotidianas.

El aprendizaje cooperativo presenta el mecanismo más cercano al programa Todos Somos Uno: interacción estructurada, metas compartidas, habilidades sociales y reflexión. La evidencia de Klang et al. (2020) impide afirmar que la agrupación heterogénea basta. Los efectos fueron pequeños y no alcanzaron amistad ni relaciones generales. Para una aplicación en institutos tecnológicos, cada tarea debería especificar roles, productos interdependientes, responsabilidad individual y revisión del proceso. El docente debe observar quién habla, quién decide y quién queda relegado.

Los resultados de Van Ryzin y Roseth indican que las relaciones entre pares y la empatía pueden reforzarse mutuamente. Esta relación ofrece una explicación más precisa que atribuir el cambio a la sensibilización en abstracto. Una actividad cooperativa genera oportunidades de ayuda y reconocimiento; estas experiencias pueden elevar la empatía, que a su vez mejora la relación. El programa debe medir ambos procesos en varios momentos para comprobar la secuencia y no limitarse a un pretest y postest global.

Las prácticas restaurativas añaden un componente necesario: el tratamiento de conflictos ya ocurridos. Su evidencia es mixta. Los ensayos de Hollands et al. (2022) y Gregory et al. (2024) muestran que la asignación institucional no produjo mejoras inmediatas de clima. La exposición efectiva y la continuidad fueron relevantes. Para el IEST, una capacitación inicial y la realización esporádica de círculos no serían suficientes. Se requiere definir quién facilita, con qué frecuencia, cómo se documentan acuerdos y qué ocurre cuando una reparación no se cumple.

La seguridad percibida merece atención. En Hollands et al. (2022), uno de los resultados fue desfavorable durante el primer año. Una explicación posible es que el programa vuelve más visible el conflicto o que la implementación inicial genera incertidumbre; el diseño no permite asumir una causa única. Este hallazgo aconseja medir efectos adversos y no fijar como éxito solo una reducción esperada. La evaluación debe permitir que el resultado sea nulo o negativo.

Las intervenciones de pertenencia son pertinentes para estudiantes que ingresan a educación superior con dudas sobre su lugar en la institución. Sin embargo, los resultados de Walton et al. (2023) señalan que el contexto modera el efecto. Un mensaje de normalización puede ayudar cuando existen docentes accesibles, compañeros dispuestos a colaborar y vías de participación. Si esas oportunidades no existen, el mensaje corre el riesgo de individualizar un problema institucional.

El trabajo sobre normas de exclusión de Killen et al. (2022) aporta un componente aplicable a los talleres: analizar casos concretos, pedir razones y discutir responsabilidades. Su resultado no autoriza afirmar menor discriminación real, porque se midieron juicios y disposiciones. En una evaluación del programa sería necesario añadir observación de interacción, nominaciones o redes de apoyo, reportes de incidentes y entrevistas que permitan contrastar discurso y conducta.

La preparación docente aparece como condición transversal. Las intervenciones revisadas incluyeron capacitación, coaching, materiales o protocolos. La fidelidad no debe entenderse como repetición mecánica, sino como presencia de componentes: interacción equitativa, preguntas abiertas, respuesta ante expresiones discriminatorias, feedback y seguimiento. Una matriz de observación puede registrar estos componentes y relacionarlos con los cambios estudiantiles.

La duración separa cambios iniciales de transformaciones institucionales. Las actitudes pueden variar después de una intervención breve, mientras que la amistad, el clima y las tasas de suspensión requieren exposición sostenida. Por esta razón, una propuesta de doce semanas puede evaluarse en dos niveles: resultados próximos al cierre y mantenimiento durante el periodo académico siguiente. Sin seguimiento, la sostenibilidad permanece como supuesto.

La participación estudiantil debe tener una función verificable. Co-construir normas no consiste en firmar un documento preparado por adultos. Los estudiantes deben identificar problemas, proponer reglas, definir formas de reparación y revisar su aplicación. Los productos de esa participación —actas, acuerdos, cambios y desacuerdos— ofrecen evidencia cualitativa. La participación también puede medirse mediante diversidad de voces y distribución de turnos.

Para adaptar la evidencia a educación superior tecnológica, conviene mantener prudencia. La mayoría de estudios se realizó en escuelas. Los ensayos universitarios de pertenencia aportan información sobre permanencia y ajuste, pero no sobre estudiantes con necesidades educativas especiales ni sobre conflictos en talleres técnicos. El diseño del programa debería iniciar con un diagnóstico específico del instituto y considerar accesibilidad, horarios laborales, prácticas preprofesionales y diversidad etaria.

La variable intervención educativa puede operacionalizarse mediante cuatro dimensiones: formación y acompañamiento docente; interacción cooperativa estructurada; diálogo y reparación de conflictos; y actividades de pertenencia y normas inclusivas. La convivencia inclusiva puede organizarse en aceptación y apoyo entre pares, pertenencia y participación, seguridad y trato equitativo, y manejo de conflictos. Esta estructura se deriva de los mecanismos y resultados revisados y permite evitar indicadores arbitrarios como una reducción fija del 50 % sin línea de base.

En la primera variable, la formación y el acompañamiento docente pueden observarse mediante asistencia, dominio del protocolo, retroalimentación recibida y calidad de facilitación. La interacción cooperativa requiere registrar interdependencia positiva, responsabilidad individual, rotación de roles y participación equilibrada. El diálogo restaurativo se expresa en oportunidades de escucha, identificación del daño, acuerdos de reparación y seguimiento de compromisos. Finalmente, las actividades de pertenencia y normas inclusivas deben vincular mensajes de aceptación con oportunidades reales de participación. Contabilizar sesiones no basta: la dosis debe integrar frecuencia, duración, asistencia, cobertura de componentes y calidad de ejecución.

En la segunda variable, la aceptación y el apoyo entre pares pueden medirse mediante escalas sociométricas, percepción de ayuda y redes de colaboración. La pertenencia y participación comprenden identificación con la institución, voz estudiantil y acceso a actividades o equipos. La seguridad y el trato equitativo incluyen percepción de protección, experiencias discriminatorias, distribución de oportunidades y respuesta institucional. El manejo de conflictos considera frecuencia, gravedad, recurrencia, soluciones acordadas y cumplimiento de reparaciones. Estas dimensiones deben analizarse por sexo, edad, condición de discapacidad, origen y otras

características pertinentes, siempre que el tamaño de muestra permita hacerlo sin identificar a participantes.

La relación entre las variables no debe reducirse a una correlación global. Cada componente de la intervención propone un mecanismo y un desenlace próximo: la cooperación crea contacto y apoyo; el diálogo restaurativo reorganiza la respuesta al daño; las actividades de pertenencia modifican interpretaciones sobre aceptación; y la discusión de exclusiones cuestiona normas grupales. El modelo evaluativo debe comprobar si el componente fue recibido, si activó el mecanismo previsto y si después cambió el desenlace. Esta cadena permite explicar por qué una intervención funciona, para quién y bajo qué condiciones, además de identificar fallas de implementación.

Para un estudio inicial del programa Todos Somos Uno se propone un diseño por conglomerados cuando existan varias secciones comparables. La asignación debería realizarse antes de la intervención y el análisis conservar a los participantes en el grupo asignado. Si la aleatorización no es viable, un diseño cuasiexperimental con medición basal, grupo de comparación y ajuste por diferencias iniciales ofrecería mayor rigor que un único grupo pretest–posttest. Las mediciones se realizarían al inicio, al cierre de las doce semanas y en un seguimiento posterior. El protocolo debe precisar resultado primario, resultados secundarios, pérdidas, datos faltantes y plan analítico antes de observar los efectos.

La interpretación también debe considerar relevancia práctica. Una diferencia estadísticamente significativa puede ser demasiado pequeña para justificar una implementación institucional; por el contrario, un cambio modesto en un resultado grave y poco frecuente podría resultar importante. Se recomienda informar medias o proporciones por grupo, intervalos de confianza, tamaños de efecto y número de participantes analizados, junto con la fidelidad y los posibles efectos no deseados. Los testimonios pueden explicar procesos, pero no reemplazan la comparación cuantitativa cuando se afirma eficacia. Esta combinación fortalece la transparencia y facilita que otros institutos juzguen la transferibilidad del programa.

La evaluación debería combinar una escala validada, registros de incidentes, observación y entrevistas. Las escalas miden percepción; los registros muestran respuestas institucionales y pueden estar influidos por cambios en el reporte; la observación describe conducta en situaciones seleccionadas; las entrevistas explican significado. La convergencia entre fuentes aumenta la credibilidad, mientras que las divergencias deben analizarse. No sería correcto reemplazar una medida validada por un cuestionario “adaptado” sin documentar validez de contenido, estructura y fiabilidad.

La evidencia latinoamericana experimental fue limitada. Esta ausencia restringe la transferencia y constituye una línea de investigación. Un estudio futuro en un IEST peruano debería registrar previamente el protocolo, usar un grupo de comparación cuando sea viable, describir la asignación, evaluar fidelidad y publicar datos suficientes para calcular tamaños de efecto. Si el diseño es investigación-acción sin control, las conclusiones deben referirse a cambios observados y experiencias, no a eficacia causal.

Las principales limitaciones de esta revisión son la restricción temporal, la búsqueda en bases de acceso abierto y la heterogeneidad de desenlaces. La presencia de varios artículos derivados de una misma muestra exigió evitar conteos independientes. La falta de estudios específicos en institutos

tecnológicos impidió una síntesis exclusiva de ese nivel. No se realizó metaanálisis porque las medidas y comparaciones no fueron equivalentes.

5. Conclusiones

Las intervenciones educativas pueden mejorar dimensiones específicas de la convivencia inclusiva. La evidencia es más consistente para aceptación, apoyo entre pares, juicios de equidad, exposición a prácticas restaurativas y pertenencia en grupos determinados. Los efectos sobre amistad, clima global y seguridad fueron pequeños, nulos o dependientes de duración y fidelidad. Por ello, no se debe presentar un programa como eficaz antes de obtener resultados empíricos.

Un programa aplicable a institutos tecnológicos debe integrar cooperación estructurada, análisis de situaciones de exclusión, procedimientos restaurativos y acciones de pertenencia conectadas con oportunidades institucionales reales. La capacitación docente, el seguimiento y la participación estudiantil son componentes de la intervención, no condiciones externas que puedan omitirse.

La revisión permite reformular Todos Somos Uno como intervención evaluable. Sus metas deben expresarse en cambios medibles y no en porcentajes fijados sin antecedentes. Se recomienda medir aceptación y apoyo, pertenencia y participación, seguridad y trato equitativo, y manejo de conflictos; documentar fidelidad; comparar resultados con una condición equivalente; e incorporar seguimiento. Estas decisiones permiten distinguir el diseño del programa de sus efectos y proporcionan una base metodológica para una evaluación posterior.

Referencias

- Grant, A. A., Mac Iver, D. J., & Mac Iver, M. A. (2022). The impact of restorative practices with Diplomas Now on school climate and teachers' turnover intentions: Evidence from a cluster multi-site randomized control trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(3), 445–474. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018745>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2021). Student-reported classroom climate pre and post teacher training in restorative practices. *Frontiers in Education*, 6, 719357. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.719357>
- Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>
- Hollands, F. M., Leach, S. M., Shand, R., Head, L., Wang, Y., Dossett, D., Chang, F., Yan, B., Martin, M., Pan, Y., & Hensel, S. (2022). Restorative practices: Using local evidence on costs and student outcomes to inform school district decisions about behavioral interventions. *Journal of School Psychology*, 92, 188–208. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.007>
- Killen, M., Burkholder, A. R., D'Esterre, A. P., Sims, R. N., Glidden, J., Yee, K. M., Luken Raz, K. V., Elenbaas, L., Rizzo, M. T., Woodward, B., Samuelson, A., Sweet, T. M., & Stapleton, L. M. (2022). Testing the effectiveness of the Developing Inclusive Youth program: A multisite randomized control trial. *Child Development*, 93(3), 732–750. <https://doi.org/10.1111/cdev.13785>
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Murphy, M. C., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T. U., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020). A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, 6(29), eaba4677. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2020). The effects of cooperative learning on peer relations, academic support, and engagement in learning among students of color. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 283–291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806016>
- Vernon, D. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2022). The social and academic effects of Cooperative LEARN Strategy instruction in inclusive elementary classes. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720944164>
- Walton, G. M., Murphy, M. C., Logel, C., Yeager, D. S., Goyer, J. P., Brady, S. T., Emerson, K. T. U., Paunesku, D., Fotuhi, O., Blodorn, A., Boucher, K. L., Carter, E. R., Gopalan, M., Henderson, A., Kroeper, K. M., Murdock-Perriera, L. A., Reeves, S. L., Ablorh, T. T., Ansari, S., ... Krol, N. (2023). Where and with whom does a brief social-belonging intervention promote progress in college? *Science*, 380(6644), 499–505. <https://doi.org/10.1126/science.ade4420>
- Williams, C. L., Hirschi, Q., Sublett, K. V., Hulleman, C. S., & Wilson, T. D. (2020). A brief social belonging intervention improves academic outcomes for minoritized high school students. *Motivation Science*, 6(4), 423–433. <https://doi.org/10.1037/mot0000175>

Estrategias didácticas innovadoras y producción oral en inglés como lengua extranjera: revisión de alcance con búsqueda sistematizada (2019–2025)

Innovative Teaching Strategies and Oral Production in English as a Foreign Language: A Scoping Review with a Systematized Search (2019–2025)

Carmen Anelí Goicochea Fabián¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

* Autor de correspondencia: cagoicocheafa@unitru.edu.pe

Cómo citar: Goicochea Fabián, C. A. (2026). Estrategias didácticas innovadoras y producción oral en inglés como lengua extranjera: revisión de alcance con búsqueda sistematizada (2019–2025). *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e003.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.22948407>

Copyright © 2026 por el autor. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

Esta revisión de alcance con búsqueda sistematizada sintetiza la evidencia empírica publicada entre 2019 y 2025 sobre estrategias didácticas innovadoras dirigidas a la producción oral en inglés como lengua extranjera. La versión fue reconstruida a partir de una auditoría bibliográfica del manuscrito inicial y una búsqueda complementaria reproducible en ERIC, portales editoriales y registros DOI, realizada el 24 de septiembre de 2026. Se aplicó un marco PCC: estudiantes de inglés como lengua extranjera, intervenciones didácticas activas o mediadas por tecnología y contextos educativos formales. Se admitieron estudios revisados por pares con resultados observables de desempeño oral o variables afectivas directamente vinculadas con el habla. Nueve estudios verificables integraron la síntesis: gamificación, podcasts, realidad virtual, evaluación entre pares en video esférico, asistentes conversacionales con inteligencia artificial, aprendizaje combinado basado en el enfoque orientado a la producción y entornos digitales de práctica oral. La evidencia muestra resultados favorables, aunque no uniformes. Los efectos más consistentes aparecen cuando la tecnología aumenta el tiempo efectivo de habla, ofrece retroalimentación específica y se articula con tareas comunicativas, rúbricas y secuencias de práctica. Algunos estudios informan mejoras solo en componentes determinados, como gramática y léxico, sin cambios equivalentes en pronunciación, fluidez o disposición para comunicarse. La heterogeneidad de muestras, instrumentos, duración y diseños impide establecer superioridad entre estrategias y desaconseja una estimación agrupada. Se concluye que la innovación eficaz no depende del recurso por sí mismo, sino de su diseño pedagógico, la intensidad de la práctica y la calidad de la evaluación oral.

Palabras clave: producción oral; inglés como lengua extranjera; tecnología educativa; gamificación; pódcast; realidad virtual; inteligencia artificial; revisión de alcance.

Abstract

This scoping review with a systematized search synthesizes empirical evidence published between 2019 and 2025 on innovative teaching strategies aimed at oral production in English as a foreign language. The article was reconstructed through a bibliographic audit of the initial manuscript and a reproducible supplementary search of ERIC, publisher platforms, and DOI records conducted on 24 September 2026. A PCC framework was applied: EFL learners, active or technology-mediated instructional interventions, and formal educational settings. Peer-reviewed studies reporting observable speaking outcomes or affective variables directly related to speaking were eligible. Nine verifiable studies were included, covering gamification, podcasts, virtual reality, peer assessment in spherical video, artificial-intelligence conversational assistants, production-oriented blended learning, and digital speaking environments. Findings were favorable but not uniform. The clearest benefits occurred when technology expanded actual speaking time, provided specific feedback, and was embedded in communicative tasks, rubrics, and sequenced practice. Some studies reported gains in selected components, such as grammar and lexical use, without comparable changes in pronunciation, fluency, or willingness to communicate. Heterogeneity in samples, instruments, intervention length, and study design prevented pooled estimation and precluded ranking strategies. Effective innovation therefore depends less on the tool itself than on pedagogical design, practice intensity, and the quality of oral assessment.

Keywords: oral production; English as a foreign language; educational technology; gamification; podcasting; virtual reality; artificial intelligence; scoping review.

1. Introducción

La producción oral constituye una capacidad central en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera porque integra conocimiento lingüístico, procesamiento en tiempo real, manejo del discurso, pronunciación, interacción y regulación afectiva. Hablar no consiste únicamente en reproducir formas gramaticales correctas: implica seleccionar recursos léxicos con rapidez, sostener turnos, responder a un interlocutor, organizar ideas y ajustar el mensaje a una situación comunicativa. Esta complejidad explica por qué estudiantes que obtienen resultados aceptables en comprensión lectora o ejercicios escritos pueden mantener dificultades persistentes al participar en conversaciones, exposiciones o tareas espontáneas.

En muchos contextos escolares y universitarios, las oportunidades de habla son insuficientes. El tamaño del grupo, el tiempo limitado de clase, la prioridad concedida a contenidos evaluables por escrito y el temor a cometer errores reducen el tiempo efectivo de producción de cada estudiante. A ello se añaden la ansiedad lingüística, la percepción de escasa competencia y la falta de interlocutores fuera del aula. El problema no se resuelve simplemente incorporando dispositivos o plataformas: una tecnología puede ampliar las oportunidades de práctica, pero también puede convertirse en un recurso expositivo si no se integra en una tarea que exija producir, negociar y revisar lenguaje.

La literatura reciente emplea el término innovación para designar intervenciones muy distintas. Incluye gamificación, creación de pódcast, simulaciones inmersivas, evaluación entre pares,

asistentes conversacionales, reconocimiento automático del habla y modelos de aprendizaje combinado. Agruparlas bajo una misma etiqueta puede ocultar diferencias importantes. Algunas intervenciones modifican la motivación; otras cambian la frecuencia de la práctica o la calidad del feedback; otras alteran el contexto de interacción. Por ello, el análisis debe identificar el mecanismo pedagógico de cada estrategia y separar los resultados de desempeño de las percepciones o variables afectivas.

La gamificación introduce metas, reglas, retroalimentación inmediata, progresión y elementos de desafío. Su posible contribución a la oralidad no deriva de los puntos o recompensas de manera aislada, sino de la creación de ciclos breves de actuación y feedback. Cuando el alumnado debe resolver problemas, sostener intercambios o repetir una actuación para avanzar, aumenta la práctica distribuida. Sin embargo, una dinámica competitiva mal diseñada puede desplazar la atención desde la calidad lingüística hacia la velocidad o la obtención de recompensas, de modo que la evaluación del desempeño oral debe permanecer alineada con los objetivos lingüísticos.

Los pódcast y las tareas de producción audiovisual combinan planificación, ensayo, grabación, escucha crítica y publicación para una audiencia. Esta secuencia puede favorecer la conciencia fonológica y discursiva porque el estudiante dispone de una representación de su propia actuación y puede revisarla. El valor pedagógico aumenta cuando la grabación culmina en retroalimentación y nueva producción, y disminuye cuando la actividad se limita a leer un guion. En consecuencia, los estudios deben distinguir el producto final de los procesos de interacción oral que conducen a él.

La realidad virtual y los videos esféricos persiguen situar el lenguaje en escenarios más contextualizados. Las simulaciones pueden reducir las restricciones físicas del aula, ofrecer audiencias virtuales y permitir prácticas que serían costosas o difíciles de organizar. No obstante, la sensación de presencia no garantiza aprendizaje. La evidencia debe establecer si el entorno genera una cantidad y calidad de producción oral superior a la condición de comparación y si las mejoras se transfieren a tareas no idénticas a la práctica.

Los asistentes conversacionales basados en inteligencia artificial han ampliado el debate. Su disponibilidad permite mantener intercambios repetidos sin la presión social que algunos estudiantes experimentan frente a docentes o compañeros. Al mismo tiempo, la precisión del reconocimiento, la adecuación del feedback, la protección de datos y la tendencia del estudiante a aceptar correcciones sin examinarlas plantean riesgos. Resulta necesario diferenciar medidas de disfrute, ansiedad y voluntad de comunicarse de las evaluaciones externas de fluidez, precisión, pronunciación o complejidad.

La revisión original reunía trece estudios, pero varias referencias de la tabla no aparecían en la bibliografía o no podían verificarse mediante título, autor, año y fuente. Además, la ecuación de búsqueda no se documentaba por base, no se registraba la fecha de consulta y no se especificaba un instrumento de evaluación crítica. Mantener esas cifras habría producido una apariencia de rigor sin trazabilidad. La presente reconstrucción adopta una revisión de alcance con búsqueda sistematizada: su objetivo es mapear mecanismos, resultados y limitaciones de estudios verificables, no estimar un efecto promedio ni afirmar cobertura exhaustiva de bases cerradas.

La pregunta de revisión fue: ¿qué resultados sobre producción oral y variables afectivas asociadas informan los estudios empíricos de 2019 a 2025 que aplican estrategias didácticas innovadoras en contextos EFL, y qué condiciones de diseño ayudan a interpretar esos resultados? Los objetivos específicos fueron caracterizar participantes, nivel educativo, intervención, comparación e

instrumentos; valorar la calidad del reporte; contrastar resultados positivos, nulos o parciales; y derivar implicaciones prudentes para la enseñanza y para futuras investigaciones.

2. Método

La revisión se diseñó como una revisión de alcance con búsqueda sistematizada y reporte orientado por PRISMA-ScR. Esta denominación responde al tipo de pregunta —amplia, heterogénea y centrada en mapear enfoques— y a las condiciones documentales del expediente. No se presenta como revisión sistemática exhaustiva porque no se conservaron las exportaciones originales de Scopus o Web of Science ni una matriz completa de decisiones. El cambio de clasificación evita atribuir al estudio un nivel de exhaustividad que no puede ser auditado, al tiempo que conserva procedimientos explícitos de elegibilidad, verificación, extracción y evaluación crítica.

El marco PCC delimitó la búsqueda. La población comprendió estudiantes de inglés como lengua extranjera en educación primaria, secundaria o superior. El concepto incluyó intervenciones activas o mediadas por tecnología cuyo diseño generara práctica oral, retroalimentación o interacción. El contexto se restringió a educación formal. Los desenlaces admisibles fueron medidas directas de producción oral —fluidez, precisión, pronunciación, léxico, gramática, inteligibilidad o desempeño global— y variables afectivas estrechamente relacionadas con la conducta de hablar, como ansiedad, confianza o disposición para comunicarse.

Se incluyeron artículos empíricos revisados por pares publicados entre enero de 2019 y diciembre de 2025, en español o inglés, con una descripción identificable de participantes, intervención y resultados. Se aceptaron diseños experimentales, cuasiexperimentales, de método mixto y estudios de intervención con medición pre y post. Se excluyeron revisiones, ensayos teóricos, tesis sin publicación arbitrada, estudios centrados únicamente en comprensión auditiva, lectura, escritura o vocabulario, investigaciones ESL sin una delimitación transferible al contexto EFL y trabajos que no ofrecieran un registro bibliográfico verificable.

La reconstrucción se realizó el 24 de septiembre de 2026. Se auditó primero el corpus del manuscrito mediante coincidencia de autor, año, título, revista y DOI o URL persistente. Después se efectuó una búsqueda complementaria en ERIC, portales editoriales y registros DOI. La ecuación conceptual fue: (EFL OR “English as a foreign language”) AND (speaking OR “oral production” OR “oral proficiency” OR pronunciation OR fluency) AND (gamification OR podcast* OR “virtual reality” OR chatbot OR “artificial intelligence” OR “peer assessment” OR “blended learning”). La sintaxis se adaptó a cada interfaz y se verificó el intervalo 2019–2025 en la ficha editorial.

La búsqueda no se atribuye a Scopus ni Web of Science porque no se dispuso de exportaciones que permitieran documentar fecha, campos, filtros, número de resultados y duplicados. La revisión tampoco usa conteos PRISMA heredados del manuscrito. En su lugar, informa un rastro de auditoría: trece referencias candidatas en la tabla original; siete retiradas por ausencia de referencia completa, falta de correspondencia verificable o desajuste temático; seis referencias iniciales verificadas; y tres estudios adicionales incorporados por búsqueda complementaria. El corpus final quedó compuesto por nueve estudios. Estas cifras describen la reconstrucción editorial y no equivalen a la recuperación exhaustiva de todas las publicaciones existentes.

La selección se realizó en dos etapas. En la primera se examinó título, resumen y registro bibliográfico para comprobar pertinencia y existencia. En la segunda se revisó el texto o la ficha editorial ampliada para confirmar población, intervención y desenlace. Cuando un estudio medía

únicamente ansiedad o disposición para comunicarse se mantuvo solo si la intervención implicaba práctica oral explícita y el resultado permitía comprender una condición afectiva de la participación. Las decisiones se documentaron por referencia para evitar que una cita no verificable reapareciera en la síntesis.

Para cada estudio se extrajeron año, país o contexto, nivel educativo, tamaño de muestra, estrategia, duración cuando estaba disponible, diseño, comparación, instrumento y resultado principal. Se distinguieron resultados de desempeño evaluados por pruebas o rúbricas de los resultados de autoinforme. También se registró si existía grupo de comparación, si se reportaba equivalencia inicial, si la evaluación oral era externa o ciega y si se comunicaban estadísticas suficientes para interpretar el hallazgo.

La evaluación crítica se inspiró en los dominios del Mixed Methods Appraisal Tool: claridad de la pregunta, adecuación del diseño, representatividad o comparabilidad, calidad de la medición, integridad del reporte y correspondencia entre datos y conclusión. No se calculó una puntuación numérica agregada, porque ese procedimiento puede ocultar debilidades diferentes. Se asignó una apreciación global alta, moderada o baja acompañada de una justificación breve. La calidad no se usó para excluir automáticamente, sino para graduar el peso interpretativo de cada estudio.

Debido a la heterogeneidad de intervenciones, poblaciones, instrumentos y estadísticas, se descartó un metaanálisis. La síntesis fue narrativa y se organizó por mecanismo pedagógico: ampliación de la práctica y feedback, producción multimodal, inmersión y contextualización, mediación afectiva y coherencia de la secuencia didáctica. Se evitó convertir la frecuencia de resultados positivos en una estimación de eficacia y se prestó atención a los resultados parciales o nulos.

2.1. Rastro de auditoría del corpus

Tabla 1

Decisiones aplicadas durante la depuración del corpus

Etapa	Decisión documentada	n
Corpus inicial	Referencias candidatas consignadas en la tabla del manuscrito original	13
Auditoría	Retiradas por cita ausente, coincidencia no verificable o desajuste con el desenlace	7
Retenidas	Referencias iniciales comprobadas y pertinentes	6
Complementación	Estudios verificables incorporados mediante búsqueda dirigida	3
Síntesis	Corpus final evaluado narrativamente	9

Nota. Los conteos describen la auditoría editorial y no un flujo de recuperación exhaustivo en bases cerradas.

2.2. Evaluación crítica

La valoración global se interpretó de manera cualitativa. “Alta” indica un diseño y un reporte suficientes para sostener la conclusión principal; “moderada” señala limitaciones que reducen causalidad o generalización, pero no invalidan el hallazgo; “baja” habría indicado deficiencias graves. Ningún estudio fue clasificado como de alta certeza universal, pues todos dependen de su contexto y medición.

3. Resultados

Los nueve estudios incluidos abarcaron educación primaria, secundaria y superior, con una concentración en Asia y presencia de estudios en España, Ecuador e Irán. Predominaron los diseños cuasiexperimentales y de método mixto. Las intervenciones variaron desde secuencias breves con realidad virtual hasta programas de varias semanas con podcast o asistentes conversacionales. Los instrumentos incluyeron pruebas de habla, rúbricas analíticas, calificaciones de jueces, cuestionarios de ansiedad y disposición para comunicarse, entrevistas y registros de participación.

La característica común no fue una tecnología específica, sino la reorganización de la actividad del estudiante. Las intervenciones más prometedoras trasladaron parte del tiempo de clase desde la explicación hacia la producción, permitieron repetir una actuación y proporcionaron información sobre el desempeño. Los resultados fueron menos claros cuando la estrategia se evaluó solo mediante percepción, cuando no existió grupo de comparación o cuando la rúbrica no se describió suficientemente.

En gamificación, Simbaña-Simbaña et al. (2023) trabajaron con cincuenta estudiantes de 13 y 14 años y reportaron mejoras en la comunicación oral después de una intervención con dinámicas gamificadas. El estudio aporta evidencia contextual sobre secundaria, pero su capacidad causal es moderada por la información limitada acerca de asignación, control de variables y tamaño de los efectos. El hallazgo respalda el uso de ciclos de reto y práctica, aunque no permite concluir que cualquier sistema de puntos produzca el mismo resultado.

Los podcast muestran una evidencia más directamente vinculada con la creación oral. Chaves-Yuste (2023) comparó tareas comunicativas convencionales con una intervención de creación y uso de podcast en estudiantes de secundaria. El grupo experimental obtuvo mejores resultados finales en speaking y listening; dentro del grupo experimental también se observaron mejoras significativas en ambas habilidades. El diseño resulta relevante porque la actividad integró contenido social, cooperación, planificación y publicación, de modo que el efecto no puede atribuirse únicamente al formato de audio.

Peng et al. (2025) asignaron setenta estudiantes EFL de nivel intermedio a un grupo con instrucción oral integrada con podcast y a un control con enseñanza habitual. La intervención comprendió diecisiete sesiones durante ocho semanas. El grupo experimental mostró mejoras en habilidades de habla, aprendizaje digital informal y compromiso académico. La combinación de duración, comparación y medición pretest-posttest fortalece la interpretación, aunque la muestra homogénea y el contexto institucional delimitan la generalización.

En realidad virtual, Chien et al. (2020) integraron evaluación entre pares en un entorno de video esférico para el aprendizaje oral. El diseño pone de relieve que la inmersión se vuelve pedagógicamente productiva cuando el estudiante observa criterios, evalúa actuaciones y revisa su propia producción. Ebadi y Ebadijalal (2022) estudiaron Google Expeditions con aprendices iraníes y encontraron efectos favorables en competencia oral y disposición para comunicarse. Ambos trabajos sugieren que la contextualización y el ensayo en escenarios simulados pueden apoyar la oralidad, pero la contribución procede de la tarea y del feedback, no de la presencia visual por sí sola.

Wu y Hung (2022) ofrecen un resultado especialmente útil para evitar conclusiones triunfalistas. En una muestra de 56 estudiantes de sexto grado, el grupo con realidad virtual mejoró

significativamente en gramática y uso léxico respecto del grupo con imágenes, pero no presentó mejoras equivalentes en pronunciación, fluidez, entonación, disposición para comunicarse o autonomía. La intervención, por tanto, benefició componentes específicos y no una competencia oral global. Esta disociación confirma la necesidad de usar instrumentos analíticos y reportar resultados nulos.

Los entornos digitales también pueden actuar sobre variables afectivas. Bashori et al. (2022) analizaron aprendizaje de lenguas mediado por tecnología y ansiedad al hablar. Sus resultados indican que el diseño del entorno, la posibilidad de ensayar y el grado de exposición social modifican la experiencia afectiva. Sin embargo, reducir ansiedad no equivale automáticamente a mejorar fluidez o precisión; ambos tipos de desenlace deben evaluarse por separado.

Zhang et al. (2024) investigaron durante seis semanas un asistente de habla basado en inteligencia artificial con 131 estudiantes universitarios chinos. El estudio encontró cambios favorables en disfrute, ansiedad y disposición para comunicarse. Su aporte principal se sitúa en las condiciones afectivas de la participación y en el control que el aprendiz percibe sobre la práctica. La ausencia de una medida central de desempeño oral comparable obliga a evitar la inferencia de que una mejor disposición produjo necesariamente mayor competencia lingüística.

Cheng (2025) evaluó un modelo combinado basado en el enfoque orientado a la producción con cuarenta estudiantes universitarios. Las producciones iniciales y posteriores fueron calificadas por dos docentes, con alta concordancia entre jueces, y la comparación mostró una mejora significativa. Aunque el diseño careció de grupo control, la explicitación de la rúbrica, la doble calificación y la articulación entre tarea de salida, insumos y evaluación ofrecen una cadena pedagógica plausible. El hallazgo respalda la secuenciación más que una plataforma específica.

En conjunto, la evidencia muestra tres patrones. Primero, las mejoras son más defendibles cuando existe práctica oral reiterada y evaluación directa. Segundo, los efectos pueden ser selectivos: una intervención puede beneficiar léxico o gramática sin modificar pronunciación o fluidez. Tercero, las variables afectivas facilitan la participación, pero no sustituyen la medición del desempeño. No existe base suficiente para ordenar las estrategias de mayor a menor eficacia.

3.1. Características y peso interpretativo de los estudios

Tabla 2

Características metodológicas y peso interpretativo de los estudios

Estudio	Contexto y muestra	Estrategia	Diseño y medida	Resultado principal	Calidad
Chien et al. (2020)	EFL; contexto escolar	SVVR y evaluación entre pares	Cuasiexperimental; desempeño y percepción	Mejoras asociadas con práctica contextualizada y feedback entre pares	Alta
Ebadi y Ebadijalal (2022)	Universitarios iraníes EFL	Google Expeditions VR	Método mixto; prueba oral y WTC	Resultados favorables en competencia oral y disposición para comunicarse	Moderada
Wu y Hung (2022)	56 estudiantes de sexto grado	VR frente a apoyo con imágenes	Dos grupos; prueba oral y cuestionarios	Mejora en gramática y léxico; sin efecto equivalente en pronunciación, fluidez, WTC o autonomía	Alta

Estudio	Contexto y muestra	Estrategia	Diseño y medida	Resultado principal	Calidad
Bashori et al. (2022)	Aprendices EFL	Aprendizaje mediado por tecnología	Intervención; escala de ansiedad	El entorno digital incidió en ansiedad al hablar; no equivale a ganancia de competencia	Moderada
Chaves-Yuste (2023)	78 estudiantes de secundaria, España	Creación y uso de pódcast	Cuasiexperimental; pruebas por destreza	Diferencias favorables en speaking y listening	Alta
Simbaña-Simbaña et al. (2023)	50 estudiantes de 13-14 años, Ecuador	Gamificación	Pretest-postest; comunicación oral	Mejora reportada en componentes de comunicación oral	Moderada
Zhang et al. (2024)	131 universitarios chinos EFL	Asistente de habla con IA	Cuasiexperimental; escalas afectivas	Mayor disfrute y WTC y menor ansiedad; alcance principalmente afectivo	Alta
Peng et al. (2025)	70 mujeres EFL intermedias	Pódcast; 17 sesiones/8 semanas	Dos grupos; pruebas y cuestionarios	Mejora en speaking, aprendizaje digital informal y compromiso	Alta
Cheng (2025)	40 universitarios, China	Aprendizaje combinado basado en POA	Pre-post; dos jueces y rúbrica	Mejora significativa; alta concordancia entre evaluadores	Moderada

Nota. WTC = **willingness to communicate**; SVVR = **spherical video-based virtual reality**; POA = **production-oriented approach**. La valoración se refiere al peso interpretativo del reporte, no a una certificación del estudio.

4. Discusión

La síntesis permite reformular la pregunta habitual sobre qué tecnología funciona. Los estudios no comparan objetos equivalentes y, por ello, resulta más productivo preguntar qué condiciones de diseño transforman un recurso en una oportunidad de aprendizaje oral. La respuesta convergente señala cuatro condiciones: una tarea que obligue a formular significado, tiempo suficiente de producción, retroalimentación interpretable y una nueva oportunidad para actuar. Sin esta secuencia, la innovación corre el riesgo de aumentar novedad o satisfacción sin modificar la competencia.

La cantidad de habla constituye un mecanismo básico, pero no suficiente. Los pódcast, las simulaciones y los asistentes conversacionales pueden ampliar el tiempo de práctica más allá del turno breve disponible en una clase numerosa. No obstante, repetir errores sin orientación puede estabilizarlos. Por ello, la práctica debe combinarse con modelos, criterios y feedback. Las rúbricas analíticas permiten que el estudiante identifique si el objetivo está en fluidez, inteligibilidad, precisión gramatical, amplitud léxica u organización discursiva.

Los resultados de Wu y Hung (2022) ilustran la importancia de evitar indicadores globales. La mejora en gramática y léxico coexistió con resultados no significativos en pronunciación, fluidez e intonación. Si el estudio hubiese comunicado solo una valoración general, esta diferencia habría quedado oculta. Para la docencia, el hallazgo implica que una secuencia de realidad virtual orientada a vocabulario situacional debe complementarse con actividades específicas de ritmo, segmentación, enlace, velocidad y reparación interactiva cuando esos sean los objetivos.

La producción de pódcast reúne varias operaciones valiosas: investigación del contenido, elaboración de guion, ensayo, grabación, escucha de la propia voz y revisión. Su eficacia potencial procede de esta arquitectura. La publicación ante una audiencia real o simulada puede elevar la

responsabilidad comunicativa, pero también inducir una lectura demasiado controlada. Las tareas posteriores deberían incluir preguntas espontáneas, reformulación y conversación para comprobar transferencia desde el producto ensayado hacia el habla menos planificada.

En gamificación, la literatura analizada aconseja separar motivación momentánea de aprendizaje. Un sistema de niveles puede aumentar la participación, pero el objetivo lingüístico debe gobernar la mecánica. La puntuación debería premiar, por ejemplo, el uso de estrategias de reparación, la claridad de la idea, la escucha del interlocutor y la mejora entre intentos, y no solo la rapidez o el número de intervenciones. Además, la competencia pública puede perjudicar a estudiantes con mayor ansiedad; las metas cooperativas y el progreso individual ofrecen alternativas.

La realidad virtual aporta contexto, sensación de presencia y posibilidad de simular escenarios, pero exige decisiones sobre carga cognitiva. Un entorno visualmente complejo puede consumir atención que el aprendiz necesita para planificar el lenguaje. Las actividades iniciales deben familiarizar al estudiante con la interfaz antes de evaluar su producción. También conviene alternar práctica inmersiva con actuaciones frente a interlocutores reales, porque la transferencia es una condición central para valorar el aprendizaje.

La inteligencia artificial conversacional ofrece disponibilidad y baja amenaza social, dos rasgos relevantes para estudiantes que evitan hablar. Sin embargo, la calidad del intercambio depende de reconocimiento de voz, latencia, coherencia de las respuestas y pertinencia de las correcciones. La retroalimentación automática debería tratarse como una fuente que el estudiante contrasta con criterios docentes, no como autoridad infalible. Además, la investigación debe reportar versión del sistema, idioma, configuración y tratamiento de datos, pues estos elementos afectan reproducibilidad y ética.

Los resultados afectivos merecen una interpretación propia. Menor ansiedad y mayor disposición para comunicarse pueden incrementar la probabilidad de que un estudiante participe y persista. Son condiciones habilitadoras, no pruebas directas de dominio lingüístico. Una evaluación sólida debe combinar autoinforme con una tarea oral calificada mediante criterios claros y, cuando sea posible, jueces que desconozcan la condición del participante. Esta triangulación evita confundir entusiasmo por una herramienta con progreso lingüístico.

La heterogeneidad impide una estimación cuantitativa conjunta. Las muestras varían en edad, nivel, lengua materna y experiencia tecnológica; las intervenciones difieren en duración e intensidad; y las pruebas miden componentes distintos. La ausencia frecuente de tamaños de efecto, intervalos de confianza o datos suficientes para calcularlos reduce la comparabilidad. Presentar todos los resultados como mejora significativa produciría una falsa homogeneidad y ocultaría los estudios con efectos parciales.

La concentración geográfica también limita la transferencia. Una estrategia viable en una universidad con dispositivos individuales y conectividad estable puede no serlo en escuelas con acceso intermitente. A la inversa, actividades de pódcast con teléfonos compartidos o gamificación de baja tecnología pueden ser sostenibles si el diseño prevé trabajo cooperativo. Las recomendaciones deben considerar infraestructura, formación docente, tiempo de retroalimentación, accesibilidad y protección de datos.

La evaluación de la producción oral requiere además una correspondencia explícita entre constructo, tarea e interpretación. Una exposición preparada puede revelar organización,

pronunciación y control discursivo, pero ofrece poca información sobre negociación de significado o manejo de turnos. Una entrevista mide interacción, aunque su dificultad depende del interlocutor. Las tareas de descripción, narración y resolución de problemas activan repertorios diferentes. Por ello, los estudios deberían justificar por qué la tarea representa la habilidad que afirman mejorar y utilizar, cuando sea viable, más de una situación comunicativa. La grabación permite una calificación diferida y el control entre jueces, pero no elimina la necesidad de capacitar evaluadores y reportar acuerdo.

También es importante distinguir retroalimentación correctiva, evaluación formativa y puntuación. La corrección señala una discrepancia lingüística; la evaluación formativa relaciona la actuación con criterios y próximos pasos; la puntuación resume el desempeño. Las plataformas suelen ofrecer correcciones inmediatas de pronunciación o gramática, pero pueden no explicar la relevancia comunicativa del error. Un diseño pedagógico sólido combina feedback automático para aspectos frecuentes y observables con retroalimentación docente o entre pares para discurso, adecuación y estrategia interactiva. La revisión posterior debe exigir una nueva actuación: sin ella, la información recibida no se convierte necesariamente en aprendizaje observable.

La equidad es otro criterio de calidad. Las intervenciones digitales pueden beneficiar a quienes disponen de conexión, espacio silencioso, dispositivos recientes y experiencia tecnológica, mientras generan una carga adicional para otros estudiantes. Las diferencias de acento también pueden afectar el reconocimiento automático del habla. Los estudios deberían describir accesibilidad, soporte técnico, pérdidas de participantes y fallos de la herramienta, y analizar si el beneficio se distribuye de forma semejante según nivel inicial. En el aula, deben existir alternativas funcionalmente equivalentes para quien no pueda usar una aplicación y reglas claras sobre conservación de audios, consentimiento y uso de datos.

Para una práctica docente fundamentada, se propone una secuencia de cinco decisiones. Primero, definir el componente oral que se espera mejorar. Segundo, seleccionar una tarea que produzca evidencia observable de ese componente. Tercero, elegir la tecnología solo si reduce una restricción real o aumenta la calidad de la práctica. Cuarto, establecer feedback y oportunidad de revisión. Quinto, evaluar transferencia mediante una tarea distinta de la empleada durante el entrenamiento. Esta lógica evita que la herramienta determine el currículo.

Para la investigación futura, son prioritarios los diseños con grupos comparables, registro previo de hipótesis, descripción de fidelidad de implementación y seguimiento. Los estudios deberían informar asistencia, tiempo efectivo de habla y exposición adicional fuera de la intervención. También deben publicar rúbricas, confiabilidad entre evaluadores, medias y desviaciones o estadísticas equivalentes, tamaños de efecto e intervalos. Estos datos permitirían futuras síntesis cuantitativas y comparaciones más sólidas.

La revisión posee limitaciones propias. La reconstrucción se efectuó sin las exportaciones originales y, por tanto, no permite afirmar exhaustividad ni calcular duplicados de una búsqueda histórica. La consulta se concentró en registros abiertos y portales editoriales; estudios indexados únicamente en servicios cerrados pueden no haber sido recuperados. La evaluación crítica se basó en la información publicada y no en datos proporcionados por los autores. Finalmente, la diversidad de resultados obligó a una síntesis narrativa. Estas limitaciones están declaradas para que el alcance de las conclusiones sea verificable.

5. Conclusiones

La evidencia verificable de 2019 a 2025 indica que las estrategias innovadoras pueden contribuir a la producción oral en EFL, pero sus efectos dependen del diseño pedagógico. Los pódcast, la gamificación, la realidad virtual, la evaluación entre pares, los asistentes conversacionales y el aprendizaje combinado son medios para reorganizar la práctica; ninguno garantiza por sí solo una mejora global. Los resultados más consistentes aparecen cuando la intervención aumenta el tiempo efectivo de habla, incorpora criterios explícitos, ofrece retroalimentación y permite repetir o transferir la actuación.

La síntesis también muestra que los efectos son multidimensionales. Una estrategia puede mejorar gramática y léxico sin producir cambios en pronunciación o fluidez; puede disminuir ansiedad sin demostrar una mejora equivalente en desempeño. Las revistas y los autores deben preservar esos matices, publicar resultados nulos y evitar conclusiones causales cuando el diseño no las sostiene. Para el aula, la recomendación es partir del objetivo lingüístico y utilizar la tecnología únicamente cuando añada una oportunidad concreta de interacción, feedback o contextualización.

La reconstrucción metodológica elevó la trazabilidad del artículo al retirar referencias no verificables, corregir el DOI de Peng et al. (2025), diferenciar desempeño de afecto y sustituir un flujo PRISMA no documentado por un rastro de auditoría explícito. El resultado no pretende cerrar el campo, sino ofrecer un mapa crítico y reproducible que pueda convertirse en una revisión sistemática exhaustiva cuando se disponga de exportaciones completas, cribado independiente y datos comparables.

Referencias

- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiaroni, C. (2022). Effects of technology-mediated language learning on speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1908244>
- Chaves-Yuste, B. (2023). Podcasts' effects on the EFL classroom: A socially relevant intervention. *Smart Learning Environments*, 10, Article 20. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00241-1>
- Cheng, J. (2025). Blended learning reform in English viewing, listening and speaking course based on the POA in the post-pandemic era. *Frontiers in Education*, 10, 1512667. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1512667>
- Chien, S.-Y., Hwang, G.-J., & Jong, M. S.-Y. (2020). Effects of peer assessment within the context of spherical video-based virtual reality on EFL students' English-speaking performance and learning perceptions. *Computers & Education*, 146, 103751. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103751>
- Ebadi, S., & Ebadijalal, M. (2022). The effect of Google Expeditions virtual reality on EFL learners' willingness to communicate and oral proficiency. *Computer Assisted Language Learning*, 35(8), 1975–2000. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1854311>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)*, version 2018. McGill University.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Peng, L., Akhter, S., & Hashemifardnia, A. (2025). Podcast-integrated speaking instruction: Enhancing informal digital learning of English, academic engagement, and speaking skills. *Acta Psychologica*, 258, 105158. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105158>
- Simbaña-Simbaña, E. A., Sarabia-Guevara, D. A., García-Vilema, F. R., & Pico-Poma, J. P. (2023). Gamification for improving oral communication skills in English as a Foreign Language learners. *Cienciamatria*, 9(2), 359–379. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i2.1176>

- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Wu, Y.-H. S., & Hung, S.-T. A. (2022). The effects of virtual reality infused instruction on elementary school students' English-speaking performance, willingness to communicate, and learning autonomy. *Journal of Educational Computing Research*, 60(6), 1558–1587. <https://doi.org/10.1177/07356331211068207>
- Zhang, C., Meng, Y., & Ma, X. (2024). Artificial intelligence in EFL speaking: Impact on enjoyment, anxiety, and willingness to communicate. *System*, 124, 103259. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103259>

Programa lector integrado para competencias comunicativas en secundaria: diseño y aplicación piloto de Leer es mi plan

An Integrated Reading Program for Communication Skills in Secondary Education: Design and Pilot Implementation of Leer es mi plan

Consuelo Carmela León Chávez¹  Jesús Martín Tantaleán Vásquez²  Carlos Oswaldo Caballero Alayo¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

² UGEL Ascope, La Libertad, Perú

* Autor de correspondencia: ccleonch@unitru.edu.pe

Cómo citar: León Chávez, C. C., Tantaleán Vásquez, J. M., & Caballero Alayo, C. O. (2026). Programa lector integrado para competencias comunicativas en secundaria: diseño y aplicación piloto de Leer es mi plan. *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22948477>

Copyright © 2026 por los autores. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

El objetivo fue diseñar y realizar una aplicación piloto del programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes de tercer grado de secundaria. Se desarrolló un estudio piloto de métodos mixtos con diseño preexperimental de un grupo y medición antes y después, complementado con observación participante, análisis de productos y entrevistas semiestructuradas. Participaron 23 estudiantes de 13 a 15 años de una institución educativa pública de Paiján, Perú. La intervención comprendió cuatro sesiones de 90 minutos durante dos semanas e integró anticipación y formulación de hipótesis, lectura guiada, preguntas literales e inferenciales, escritura por procesos, discusión y exposición oral. Cuatro especialistas valoraron el contenido del programa; los coeficientes V de Aiken oscilaron entre 0.81 y 0.94, con un promedio de 0.89. En la medición inicial, 39.1 % de los estudiantes se ubicó en Inicio y 34.8 % en En proceso. Después del piloto, estos porcentajes fueron 8.7 % y 26.1 %, respectivamente; Logro esperado pasó de 21.7 % a 43.5 % y Logro destacado de 4.4 % a 21.7 %. Los registros pedagógicos describieron mayor elaboración de inferencias, mejor organización de textos y participación oral más sostenida. Debido al tamaño de la muestra, la duración y la ausencia de grupo de comparación, los cambios deben interpretarse como resultados descriptivos de factibilidad y respuesta inicial, no como estimaciones de eficacia. El programa presenta coherencia curricular y viabilidad para una evaluación posterior con mayor duración y control metodológico.

Palabras clave: plan lector; competencias comunicativas; comprensión lectora; producción escrita; expresión oral; educación secundaria.

Abstract

This study aimed to design and pilot “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?”, a reading program intended to strengthen communication skills among third-year secondary students. A mixed-methods pilot study was conducted using a one-group pre-experimental pretest-posttest design, complemented by participant observation, analysis of student work, and semi-structured interviews. Participants were 23 students aged 13 to 15 from a public school in Paiján, Peru. The intervention consisted of four 90-minute sessions over two weeks and integrated prediction, guided reading, literal and inferential questions, process writing, discussion, and oral presentation. Four specialists assessed program content. Aiken’s V coefficients ranged from 0.81 to 0.94, with an overall mean of 0.89. At baseline, 39.1% of students were at the Beginning level and 34.8% at the Developing level. After the pilot, these percentages were 8.7% and 26.1%, respectively; the Expected Achievement level increased from 21.7% to 43.5%, and Outstanding Achievement from 4.4% to 21.7%. Pedagogical records described more elaborated inferences, better text organization, and more sustained oral participation. Given the small sample, short duration, and absence of a comparison group, these changes should be interpreted as descriptive findings on feasibility and initial response rather than estimates of effectiveness. The program shows curricular coherence and sufficient feasibility for a longer and methodologically controlled evaluation.

Keywords: reading program; communication skills; reading comprehension; written production; oral communication; secondary education.

1. Introducción

Las competencias comunicativas integran la comprensión de textos, la producción escrita y la interacción oral en situaciones con propósitos y destinatarios definidos. En secundaria, estas capacidades sostienen el aprendizaje en las distintas áreas, porque permiten localizar información, relacionar ideas, argumentar, revisar explicaciones y comunicar resultados. No se desarrollan como habilidades aisladas: leer proporciona contenidos y modelos discursivos; escribir obliga a reorganizar lo comprendido; y la conversación permite contrastar interpretaciones y precisar razones.

Los resultados de PISA 2022 muestran una dificultad persistente para el sistema educativo peruano. Aproximadamente 50 % de los estudiantes peruanos alcanzó al menos el nivel 2 en lectura, frente a 74 % en el promedio de la OCDE, y solo 1 % llegó al nivel 5 o superior (OECD, 2023a). Estas cifras corresponden a una evaluación estandarizada y no describen por sí mismas las prácticas de cada aula, pero sitúan la necesidad de intervenciones que enseñen a comprender, evaluar y usar información escrita.

El Currículo Nacional de la Educación Básica organiza el área de Comunicación mediante tres competencias: leer diversos tipos de textos escritos, escribir diversos tipos de textos y comunicarse oralmente en la lengua materna (Ministerio de Educación del Perú, 2016). Esta formulación exige articular procesos. Una actividad que termina en preguntas literales ofrece evidencia limitada de comprensión; del mismo modo, una exposición oral desconectada de la lectura y la escritura no permite observar cómo el estudiante transforma información en un discurso propio.

Un plan lector puede responder a esa articulación si se entiende como una secuencia de experiencias de lectura y producción, no como una relación de títulos o una cuota de textos. La selección debe considerar complejidad, diversidad textual, intereses, disponibilidad y relación con

problemas que los estudiantes puedan discutir. La intervención también necesita procedimientos explícitos para anticipar, monitorear la comprensión, integrar información, revisar interpretaciones y comunicar una postura.

La enseñanza de estrategias es especialmente pertinente durante la adolescencia, cuando aumentan la densidad conceptual de los textos y las demandas de argumentación. Sin embargo, el uso de una estrategia no garantiza comprensión. Su utilidad depende del texto, la tarea, el conocimiento previo y la capacidad de decidir cuándo aplicarla. Por esa razón, las sesiones deben pasar del modelado y la práctica guiada hacia decisiones más autónomas, con retroalimentación sobre el proceso y no únicamente sobre la respuesta final.

La discusión de textos aporta un segundo mecanismo. Pulles et al. (2022) analizaron conversaciones entre estudiantes durante lectura dialógica y mostraron cómo la integración y evaluación de información se construyen en los intercambios entre pares. El valor pedagógico no reside en hablar de cualquier modo, sino en solicitar razones, volver al texto, comparar interpretaciones y responder a los argumentos de otros. Estas acciones convierten la oralidad en medio para comprender y en objeto de evaluación.

La relación entre diálogo y escritura también tiene respaldo empírico. Al-Adeimi y O'Connor (2021) encontraron asociaciones entre formas de habla docente más dialógicas y la escritura persuasiva del alumnado. Este resultado no permite asumir que toda conversación mejora automáticamente un texto, pero orienta el diseño de preguntas y seguimientos docentes: pedir elaboración, justificación y conexión entre intervenciones puede preparar la planificación de argumentos escritos.

La escritura por procesos completa el circuito. Planificar, textualizar, revisar y reescribir permite distribuir una tarea compleja y hacer visible el razonamiento. La evidencia acumulada sobre el enfoque de proceso señala mejoras en la calidad de la escritura cuando la enseñanza ofrece tiempo, estrategias, apoyo y revisión (Graham & Sandmel, 2011). En el programa estudiado, la producción escrita se vinculó con el texto leído y culminó en una exposición, de modo que cada producto funcionó como insumo del siguiente.

La motivación lectora requiere un tratamiento preciso. Una experiencia atractiva puede aumentar la disposición inmediata, pero el interés sostenido depende de oportunidades de elección, sentido de la tarea, percepción de competencia y apoyo social. El metaanálisis de van der Sande et al. (2023) concluyó que las intervenciones basadas en mecanismos motivacionales pueden mejorar motivación y comprensión, aunque los efectos varían según sus componentes. En consecuencia, el programa incorporó textos contextualizados, trabajo entre pares y productos comunicables, sin convertir la motivación en un resultado supuesto.

La integración de componentes también responde a la naturaleza de la comprensión. Comprender un texto no consiste en aplicar una lista fija de técnicas, sino en construir una representación coherente, reconocer relaciones, controlar inconsistencias y evaluar la información según el propósito de lectura. Las acciones de subrayar o resumir solo son útiles si ayudan a seleccionar, organizar o conectar ideas. Por ello, el programa no consideró esos procedimientos como fines autónomos: el subrayado alimentó el sumillado; las sumillas sirvieron para discutir; y la discusión aportó razones para la escritura.

La oralidad exige criterios propios. La participación frecuente no equivale necesariamente a competencia comunicativa: una intervención debe ser comprensible, pertinente para el tema, relacionada con lo dicho por otros y respaldada cuando expresa una postura. A su vez, escuchar implica recuperar información, formular preguntas y modificar una idea ante razones suficientes. El diseño incluyó debate, mesa redonda y exposición porque estas situaciones demandan operaciones distintas, aunque el piloto breve no permitió evaluar cada género oral de forma independiente.

El contexto de Paiján plantea además la necesidad de seleccionar materiales cercanos sin reducir la experiencia lectora a lo local. Los textos contextualizados pueden activar conocimientos y facilitar una primera participación, mientras que la diversidad de géneros, perspectivas y registros amplía los recursos discursivos del estudiante. El criterio no es que todo texto describa su entorno inmediato, sino que la mediación ofrezca información suficiente para relacionarlo con experiencias, conocimientos escolares y asuntos que admitan interpretación.

El manuscrito inicial proponía el programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” y registraba una aplicación de cuatro sesiones con 23 estudiantes. Para convertir esa experiencia en un artículo evaluable fue necesario distinguir tres niveles: la validez de contenido del diseño, la viabilidad de su implementación y los cambios descriptivos observados. El objetivo del estudio fue diseñar y realizar una aplicación piloto del programa para fortalecer competencias comunicativas en estudiantes de tercer grado de secundaria. Las preguntas fueron: ¿qué grado de validez de contenido presenta el programa?, ¿cómo se implementan sus componentes en el aula? y ¿qué cambios descriptivos aparecen en los niveles globales de desempeño antes y después del piloto?

2. Método

Se realizó un estudio piloto de métodos mixtos. El componente cuantitativo siguió un diseño preexperimental de un solo grupo con medición antes y después. El componente cualitativo describió la implementación mediante observación participante, análisis de fichas y textos producidos, y entrevistas semiestructuradas al cierre. Esta clasificación metodológica sustituye la denominación exclusivamente cualitativa del proyecto inicial, pues el estudio empleó frecuencias y porcentajes pre y post. El propósito fue examinar contenido, factibilidad y respuesta inicial; no estimar eficacia causal.

El estudio se desarrolló en la Institución Educativa N.º 80057 Inmaculada Concepción, ubicada en Paiján, La Libertad, Perú. Participó la sección 3.º B, integrada por 23 estudiantes: 12 mujeres y 11 varones, con edades entre 13 y 15 años. La selección correspondió al grupo disponible para la experiencia pedagógica. No se utilizó muestreo probabilístico ni grupo de comparación.

El programa se sustentó en el enfoque comunicativo y en una concepción sociocultural de la lectura. Su estructura relacionó cuatro componentes: activación de conocimientos previos; comprensión literal, inferencial y crítica; producción escrita por procesos; y expresión oral. La evaluación formativa articuló los componentes mediante preguntas, revisión entre pares, autoevaluación, coevaluación y retroalimentación docente.

La intervención comprendió cuatro sesiones de 90 minutos distribuidas en dos semanas. La primera activó experiencias lectoras y formulación de hipótesis a partir de un texto narrativo contextualizado. La segunda trabajó un texto expositivo mediante lectura guiada, subrayado, sumillado, preguntas e intercambio en parejas. La tercera organizó la planificación, redacción,

revisión entre pares y reescritura de un texto argumentativo. La cuarta se centró en la exposición de los textos, una mesa redonda y la reflexión metacognitiva.

Se emplearon una lista de cotejo de participación oral, una rúbrica de comprensión lectora, una rúbrica de producción escrita, una rúbrica de expresión oral, fichas de análisis, autoevaluación y diario de campo. El registro global ubicó el desempeño en cuatro niveles curriculares: Inicio, En proceso, Logro esperado y Logro destacado. Los resultados disponibles permiten comparar la distribución global de esos niveles, pero no calcular cambios individuales por dimensión.

La correspondencia entre instrumentos y componentes buscó evitar que una única evidencia representara toda la competencia. Las fichas lectoras recogieron respuestas y procedimientos de comprensión; los textos permitieron observar planificación y revisión; las actividades orales aportaron información sobre claridad, fluidez y argumentación; y el diario documentó condiciones de ejecución. La autoevaluación recogió la percepción del estudiante, pero no se utilizó para asignar el nivel global porque su función era formativa.

Cuatro especialistas en educación y didáctica de la lectura evaluaron pertinencia, coherencia interna, claridad metodológica, viabilidad pedagógica e innovación didáctica mediante una escala de 1 a 5. La validez de contenido se resumió con V de Aiken, donde las puntuaciones se transformaron respecto del valor mínimo y se dividieron entre el producto del número de jueces y el rango de categorías. Además, los expertos valoraron claridad, coherencia y pertinencia de cuatro instrumentos; estas valoraciones se presentan como promedios y no como coeficientes de validez.

La implementación siguió tres momentos. En el diagnóstico se aplicó el registro global de competencia comunicativa. Después se ejecutaron las cuatro sesiones y se recogieron fichas, productos, observaciones y autoevaluaciones. Al cierre se repitió la valoración global y se realizaron entrevistas semiestructuradas. Las frecuencias y porcentajes se calcularon para cada nivel; la variación se expresó en puntos porcentuales. No se aplicó una prueba inferencial porque el manuscrito no contenía los pares individuales de puntuaciones y el piloto no fue diseñado con potencia estadística.

Los registros cualitativos se organizaron a partir de tres categorías previstas por el programa: comprensión lectora, producción escrita y expresión oral. La interpretación se concentró en cambios observables en las tareas y en dificultades de implementación. Las opiniones de los estudiantes se utilizaron para examinar aceptación y utilidad percibida, no como prueba de mejora objetiva.

Se contó con autorización de la institución educativa y se informó a los estudiantes sobre los objetivos de la experiencia. La presentación de resultados usa datos agrupados y no incluye nombres ni productos que permitan identificar a participantes. El documento fuente no consignó evaluación por un comité de ética ni describió el procedimiento de consentimiento de madres, padres o tutores; por ello, no se formula una aprobación que no esté documentada.

2.1. Estructura de la intervención

Tabla 1

Sesiones, propósitos, estrategias y productos de la intervención

Sesión	Propósito	Estrategias principales	Producto o evidencia
1	Activar saberes previos e interés	Predicción, lluvia de ideas, preguntas generadoras	Hipótesis lectoras y registro de participación
2	Comprender un texto expositivo	Lectura guiada, subrayado, sumillado, preguntas e intercambio en pares	Ficha de análisis textual
3	Producir un texto argumentativo	Planificación, borrador, revisión entre pares y reescritura	Texto argumentativo revisado
4	Comunicar y reflexionar	Exposición, mesa redonda, autoevaluación y coevaluación	Presentación oral y reflexión final

Nota. Cada sesión tuvo una duración de 90 minutos.

2.2. Matriz de variables y evidencias

Tabla 2

Variables, dimensiones, indicadores y fuentes

Variable	Dimensión	Indicadores observados	Fuente
Programa lector	Diseño e implementación	Coherencia, claridad, viabilidad, cumplimiento de sesiones y componentes	Juicio de expertos y diario de campo
Competencias comunicativas	Comprensión lectora	Información explícita, inferencias y valoración del texto	Rúbrica y fichas
Competencias comunicativas	Producción escrita	Planificación, coherencia, cohesión, adecuación y revisión	Rúbrica y textos
Competencias comunicativas	Expresión oral	Claridad, fluidez, argumentación, escucha y turnos	Rúbrica y lista de cotejo

3. Resultados

Los jueces otorgaron valores de V de Aiken entre 0.81 y 0.94. Pertinencia y viabilidad obtuvieron 0.94; coherencia y claridad metodológica, 0.88; e innovación didáctica, 0.81. El promedio fue 0.89. Los valores respaldan la correspondencia del contenido con el propósito del programa, aunque deben interpretarse considerando el reducido número de especialistas y la ausencia de intervalos de confianza en el registro original.

La valoración de los instrumentos fue alta en la escala de cinco puntos. La rúbrica de escritura obtuvo el promedio mayor (4.85), seguida de la rúbrica de lectura (4.78), la lista de cotejo (4.75) y la ficha de autoevaluación (4.70). Estas puntuaciones informan sobre el juicio de contenido. No sustituyen el análisis de estructura interna, consistencia ni acuerdo entre evaluadores, que requeriría aplicaciones adicionales y datos a nivel de ítem.

La ejecución mostró que los cuatro componentes podían desarrollarse en el tiempo previsto. La progresión entre sesiones evitó tratar lectura, escritura y oralidad como tareas independientes: las hipótesis iniciales orientaron la comprensión; la ficha de análisis sirvió para planificar el texto; y el texto revisado se convirtió en base de la exposición. La principal restricción fue la duración de dos semanas, insuficiente para observar estabilización de hábitos o transferencia a otros textos.

En la medición inicial, 9 estudiantes (39.1 %) se ubicaron en Inicio, 8 (34.8 %) en En proceso, 5 (21.7 %) en Logro esperado y 1 (4.4 %) en Logro destacado. En conjunto, 17 participantes (73.9 %) se concentraron en los dos primeros niveles. Esta distribución describió el punto de partida del grupo y justificó priorizar modelado, práctica guiada y retroalimentación.

Después del piloto, 2 estudiantes (8.7 %) se ubicaron en Inicio, 6 (26.1 %) en En proceso, 10 (43.5 %) en Logro esperado y 5 (21.7 %) en Logro destacado. La proporción conjunta de los dos niveles superiores pasó de 26.1 % a 65.2 %. Inicio disminuyó 30.4 puntos porcentuales; En proceso, 8.7; Logro esperado aumentó 21.8 y Logro destacado, 17.3. Se trata de cambios descriptivos en la distribución del grupo. Sin pares individuales, control y seguimiento, no puede atribuirse el cambio exclusivamente al programa.

En comprensión lectora, los registros de aula describieron un paso desde respuestas predominantemente literales hacia intervenciones que relacionaban ideas y formulaban inferencias. Las fichas mostraron uso de subrayado y sumillado para seleccionar información. La evidencia disponible no incluyó puntuaciones separadas por nivel literal, inferencial y crítico, de modo que no es posible cuantificar qué componente cambió más.

En producción escrita, los primeros productos presentaron dificultades de planificación, conexión entre oraciones y organización de párrafos. Durante la tercera sesión, la guía de planificación y la revisión entre pares hicieron visibles esos problemas antes de la versión final. Los registros describieron mayor orden de ideas y uso de conectores en las reescrituras. Esta observación corresponde a los productos de la secuencia y no demuestra mantenimiento fuera de ella.

En expresión oral, aumentó la participación durante el debate, la mesa redonda y las exposiciones. El diario de campo registró mayor continuidad de las intervenciones, respeto de turnos y uso de razones vinculadas con los textos. Las entrevistas señalaron que la discusión en grupos pequeños facilitó la participación de estudiantes que al inicio intervenían poco. Como no se conservaron frecuencias de intervenciones ni puntuaciones orales desagregadas, estos hallazgos cumplen una función descriptiva.

Las percepciones estudiantiles fueron favorables a la variedad de tareas y al intercambio entre pares. Los comentarios recuperados en el manuscrito se referían a mejor comprensión y mayor seguridad para exponer. Estas apreciaciones apoyan la aceptabilidad inicial del programa, pero pueden estar influidas por novedad, deseabilidad social y presencia del docente investigador.

3.1. Validez de contenido del programa

Tabla 3

Validez de contenido del programa

Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	V de Aiken
Pertinencia	5	5	4	5	0.94
Coherencia interna	5	4	4	5	0.88
Claridad metodológica	4	5	4	5	0.88
Viabilidad pedagógica	5	5	5	4	0.94

Criterio	Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	V de Aiken
Innovación didáctica	4	5	4	4	0.81
Promedio global	—	—	—	—	0.89

3.2. Distribución de niveles antes y después

Tabla 4

Distribución de niveles antes y después de la intervención

Nivel	Pre n	Pre %	Post n	Post %	Variación en puntos porcentuales
Inicio	9	39.1	2	8.7	-30.4
En proceso	8	34.8	6	26.1	-8.7
Logro esperado	5	21.7	10	43.5	+21.8
Logro destacado	1	4.4	5	21.7	+17.3
Total	23	100.0	23	100.0	—

Nota. Las variaciones describen cambios en la distribución del grupo; no corresponden a estimaciones causales.

4. Discusión

El piloto mostró una redistribución de los niveles globales de competencia comunicativa hacia las categorías superiores después de cuatro sesiones. El resultado es compatible con una respuesta inicial favorable, pero el diseño no permite separar el efecto del programa de la práctica con el instrumento, la maduración, otras actividades escolares o variaciones en la valoración docente. La conclusión adecuada se limita a la factibilidad y a la presencia de cambios descriptivos.

La coherencia del programa proviene de la relación funcional entre leer, dialogar, escribir y exponer. La discusión no se añadió como actividad final, sino que permitió contrastar interpretaciones antes de escribir. Este funcionamiento coincide con el análisis de Pulles et al. (2022), en el que los estudiantes construyeron comprensión más profunda al integrar y evaluar información durante conversaciones sobre textos. La comparación debe mantenerse en el nivel del mecanismo, porque aquel estudio analizó interacción discursiva en otro nivel educativo y no evaluó este programa.

La secuencia de preguntas y seguimientos docentes también puede explicar parte de la participación observada. Al-Adeimi y O'Connor (2021) relacionaron el habla docente dialógica con la escritura persuasiva, especialmente cuando las intervenciones exigían elaborar y justificar ideas. En “Leer es mi plan”, las preguntas de predicción, inferencia y argumentación prepararon contenidos para el texto escrito. Para comprobar este mecanismo sería necesario registrar las conversaciones y analizar la relación entre tipos de preguntas, respuestas y calidad posterior de los textos.

La mejora descriptiva en producción escrita es coherente con el enfoque de proceso: planificación, borrador, revisión y reescritura. Graham y Sandmel (2011) encontraron efectos positivos del enfoque de proceso sobre la calidad de la escritura en estudios de educación escolar. El piloto incorporó esos componentes, pero solo desarrolló una sesión específica de producción. Una evaluación de mayor duración debería incluir varios ciclos y valorar por separado planificación, organización, cohesión, adecuación y revisión.

El componente motivacional se expresó en textos contextualizados, productos con destinatario y colaboración. El metaanálisis de van der Sande et al. (2023) indica que las intervenciones basadas en mecanismos de motivación pueden mejorar tanto la motivación como la comprensión, aunque el efecto depende del diseño. En este estudio, la percepción favorable informa aceptación de las actividades; no permite concluir un cambio estable en motivación porque no se utilizó una medida específica ni seguimiento.

La reducción de Inicio de 39.1 % a 8.7 % es el cambio descriptivo de mayor magnitud. Sin embargo, la ausencia de puntuaciones individuales impide saber si los mismos estudiantes avanzaron uno o más niveles y si existieron retrocesos. Tampoco se conoce el error de medición ni el acuerdo entre evaluadores. Para una investigación posterior, las rúbricas deben producir puntajes por dimensión, aplicarse por evaluadores entrenados y acompañarse de un análisis de concordancia.

El tamaño del grupo permitió acompañamiento cercano y revisión de productos, una condición que puede favorecer la implementación. La transferencia a secciones más numerosas no debe asumirse. En aulas con mayor matrícula, la revisión entre pares necesita ejemplos de criterios, tiempos delimitados y supervisión; la discusión requiere estructuras que distribuyan turnos; y la retroalimentación docente debe priorizar aspectos para evitar devoluciones tardías.

La alineación con el Currículo Nacional es directa porque el programa integra las tres competencias del área de Comunicación (Ministerio de Educación del Perú, 2016). No obstante, una intervención curricular necesita especificar desempeños, evidencias y criterios por grado, además de demostrar que la selección textual responde al nivel de complejidad esperado. La versión piloto ofrece la arquitectura didáctica; aún requiere ampliar textos, sesiones y progresión para funcionar como plan lector institucional.

La evaluación formativa fue coherente con esa arquitectura porque acompañó la secuencia y permitió revisar productos antes de calificarlos como terminados. Su función no fue acumular instrumentos, sino producir información para una decisión inmediata: releer, explicar una inferencia, reorganizar un párrafo o precisar un argumento oral. En una versión ampliada, cada evidencia debería vincularse con un criterio comunicado previamente al estudiante. De este modo, la autoevaluación y la coevaluación tendrían referentes comunes y no se limitarían a opiniones generales sobre el esfuerzo o la actividad.

Los resultados nacionales de lectura explican la pertinencia del problema, no la eficacia de la solución. Que cerca de la mitad del alumnado peruano no alcanzara el nivel 2 en PISA 2022 (OECD, 2023b) no autoriza a generalizar los resultados de una sección de Paiján. La contribución del estudio reside en documentar un diseño aplicable y señalar qué datos deben obtenerse antes de afirmar efectos.

La comparación con referentes internacionales debe mantener la diferencia de escala. PISA evalúa el uso de la lectura en tareas estandarizadas, mientras el piloto registró desempeño curricular dentro de una secuencia concreta. Ambos datos pueden dialogar sobre el problema general, pero sus niveles no son equivalentes. Una futura evaluación podría incluir una medida de comprensión con textos no trabajados y conservar las rúbricas para los productos del aula. Esa combinación permitiría valorar transferencia sin perder información sobre procesos de lectura, escritura y oralidad.

La evaluación futura puede adoptar un diseño cuasiexperimental con dos secciones comparables, medición basal y seguimiento. El resultado primario debería definirse antes de la implementación y medirse con un instrumento validado independiente de las actividades de enseñanza. Los productos del programa pueden funcionar como resultados secundarios. También se requiere documentar asistencia, cumplimiento de actividades, calidad de la mediación y exposición real a cada componente.

El componente cualitativo necesita mayor trazabilidad. Las entrevistas deberían registrar número de participantes, criterio de selección, guía, procedimiento de transcripción y estrategia de análisis. Las categorías pueden partir del modelo del programa, pero deben admitir hallazgos no previstos. Incluir fragmentos anonimizados permitiría mostrar cómo los estudiantes explican su comprensión o las dificultades de escritura sin sustituir el análisis cuantitativo.

La fidelidad de implementación es otra condición para una prueba posterior. Debe comprobarse si se trabajaron los textos previstos, cuánto tiempo recibió cada componente, qué proporción del grupo completó los productos y qué apoyos adicionales ofreció el docente. Un resultado nulo puede originarse en un programa inadecuado o en una implementación incompleta; un resultado favorable puede depender de adaptaciones no registradas. Una lista breve de componentes por sesión, aplicada por un observador o revisada con evidencias, permitiría interpretar los resultados con mayor precisión.

También conviene separar resultados próximos y distales. Las respuestas de una ficha, el texto producido en la sesión y la exposición final están estrechamente vinculados con la enseñanza recibida y son sensibles al aprendizaje inmediato. Una prueba con textos nuevos, una producción independiente y una situación oral diferente permitirían valorar transferencia. El seguimiento, varias semanas después, informaría si los cambios permanecen. Esta distinción evitaría que el dominio de una tarea practicada se presente como mejora general de la competencia comunicativa.

La heterogeneidad inicial requiere decisiones pedagógicas y analíticas. Los estudiantes ubicados en Inicio pueden necesitar modelado adicional, textos graduados o apoyos para vocabulario, mientras quienes se encuentran en Logro esperado pueden trabajar contraste de fuentes y argumentos más complejos. Diferenciar apoyos no implica reducir las expectativas, sino variar el nivel de andamiaje. En la evaluación, conviene informar trayectorias individuales y examinar si el programa beneficia de modo comparable a quienes parten de niveles distintos.

El rol del docente investigador pudo favorecer la adaptación inmediata de las actividades, pero también introducir expectativas en la observación y la calificación. Una siguiente fase debería emplear criterios detallados, productos codificados y, cuando sea posible, un segundo evaluador que desconozca el momento de medición. La concordancia entre evaluadores aportaría información distinta de la validez de contenido emitida por expertos, pues examinaría la consistencia de las puntuaciones durante el uso real de las rúbricas.

Las limitaciones principales fueron el diseño de un solo grupo, la muestra de 23 estudiantes, la intervención de dos semanas, la falta de puntajes individuales por dimensión y la participación del docente en implementación y registro. Tampoco hubo seguimiento para determinar mantenimiento. Estas restricciones no invalidan la experiencia como piloto, pero obligan a evitar términos como impacto, efectividad o demostración causal.

5. Conclusiones

El programa “Leer es mi plan: ¿Te lo cuento?” articuló comprensión lectora, escritura por procesos y expresión oral en cuatro sesiones consecutivas. La valoración de cuatro especialistas produjo un promedio V de Aiken de 0.89, con valores entre 0.81 y 0.94 para los componentes evaluados. Estos datos respaldan la validez de contenido inicial del diseño, dentro de los límites del número de jueces.

La distribución global del desempeño cambió entre las mediciones: Inicio pasó de 39.1 % a 8.7 %, mientras Logro esperado aumentó de 21.7 % a 43.5 % y Logro destacado de 4.4 % a 21.7 %. Los registros de aula describieron avances en elaboración de inferencias, organización textual y participación oral. Debido a la ausencia de grupo de comparación, puntuaciones individuales y seguimiento, estos resultados no establecen eficacia.

El piloto fue viable en el grupo estudiado y permitió identificar ajustes para una evaluación posterior: ampliar la duración, producir puntajes por dimensión, verificar acuerdo entre evaluadores, documentar fidelidad, incorporar comparación y registrar con mayor detalle las entrevistas. Con estas condiciones, el programa podrá evaluarse como intervención y no únicamente como experiencia pedagógica.

Referencias

- Al-Adeimi, S., & O'Connor, C. (2021). Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing. *Learning and Instruction*, 71, 101388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396–407. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.488703>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- McBreen, M., & Savage, R. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1125–1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- OECD. (2023a). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results: Country note—Peru*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/peru_21d86e8b/3e71791c-en.pdf
- Pulles, M., Berenst, J., de Glopper, K., & Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Rojas-Drummond, S., Barrera, M. J., Hernández, I., Alarcón, M., Hernández, J., Márquez, A. M., & Mercer, N. (2020). Dialogic interactions, co-regulation and the appropriation of text composition abilities in primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 24, 100354. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100354>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. R. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Article 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

Más allá del aula tradicional: cuándo y cómo funcionan las metodologías activas en educación superior

Beyond the Traditional Classroom: When and How Active Learning Methodologies Work in Higher Education

Emilio César Fernández Salas¹  Ruth Ivonne Lujan Perez¹  Graciela Anita Moya Aguilar¹
María Elizabeth Mora Mau¹ 

¹ Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

* Autor de correspondencia: efernandez@unitru.edu.pe

Cómo citar: Fernández Salas, E. C., Lujan Perez, R. I., Moya Aguilar, G. A., & Mora Mau, M. E. (2026). Más allá del aula tradicional: cuándo y cómo funcionan las metodologías activas en educación superior. *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e005. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22948880>

Copyright © 2026 por los autores. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

Resumen

Contexto: las metodologías activas han adquirido relevancia en la educación superior al promover participación, interacción y aplicación del conocimiento; sin embargo, su efectividad presenta resultados heterogéneos según las estrategias y contextos educativos. **Objetivo:** analizar la evidencia científica reciente sobre la aplicación y efectividad de las metodologías activas en educación superior. **Metodología:** se realizó una revisión narrativa de estudios publicados entre 2021 y 2026 e indexados en Scopus. De 448 registros identificados, 272 fueron examinados mediante títulos y resúmenes y 20 artículos fueron seleccionados. El cribado se apoyó en ASReview y la exploración temática en VOSviewer. La evidencia se analizó mediante síntesis temática narrativa. **Resultados:** las metodologías activas mostraron efectos favorables sobre aprendizaje, rendimiento, pensamiento de orden superior, participación, autorregulación y competencias profesionales. No obstante, se identificaron resultados divergentes según las variables evaluadas. Su efectividad estuvo condicionada por el diseño pedagógico, contexto disciplinar, características estudiantiles e indicadores de evaluación. **Conclusión:** las metodologías activas presentan potencial para transformar el aprendizaje universitario, aunque ninguna estrategia resulta uniformemente superior. Su implementación requiere coherencia entre objetivos, diseño instruccional, actividades, recursos y evaluación.

Palabras clave: aprendizaje activo; educación superior; estrategias de enseñanza; innovación pedagógica; métodos de enseñanza.

Abstract

Context: Active learning methodologies have gained relevance in higher education by promoting participation, interaction, and knowledge application; however, their effectiveness varies across strategies and educational contexts. **Objective:** To analyze recent scientific evidence on the application and effectiveness of active learning methodologies in higher education. **Methodology:** A narrative review of studies published between 2021 and 2026 and indexed in Scopus was conducted. Of 448 records identified, 272 were screened by title and abstract, and 20 articles were selected. Screening was supported by ASReview, while thematic exploration was conducted using VOSviewer. The evidence was analyzed through narrative thematic synthesis. **Results:** Active learning methodologies showed favorable effects on learning, academic performance, higher-order thinking, participation, self-regulation, and professional competencies. However, divergent results were identified depending on the variables assessed. Their effectiveness was influenced by pedagogical design, disciplinary context, student characteristics, and assessment indicators. **Conclusion:** Active learning methodologies have the potential to transform university learning, although no single strategy is uniformly superior. Their implementation requires alignment among learning objectives, instructional design, activities, resources, and assessment.

Keywords: active learning; higher education; teaching strategies; pedagogical innovation; teaching methods.

1 Introducción

La educación superior enfrenta el desafío de responder a escenarios formativos que demandan estudiantes capaces de participar activamente, aprender con autonomía y aplicar sus conocimientos ante situaciones complejas. Frente a estas exigencias, los modelos centrados predominantemente en la transmisión unidireccional de contenidos pueden resultar insuficientes para promover procesos de aprendizaje que involucren análisis, reflexión, resolución de problemas y transferencia del conocimiento. En este contexto, las metodologías activas han adquirido creciente relevancia como alternativas orientadas a reorganizar la relación entre enseñanza y aprendizaje, otorgando al estudiante un papel más participativo en su formación. Almendros et al. (2021) sitúan esta transformación en experiencias que articulan el trabajo autónomo y colaborativo, mientras que Li et al. (2023) destacan la importancia de diseñar actividades que favorezcan la aplicación del conocimiento en tareas de mayor complejidad.

Desde una perspectiva conceptual, las metodologías activas comprenden diversos enfoques que comparten el principio de involucrar al estudiante en actividades cognitivas, sociales y prácticas vinculadas con los objetivos de aprendizaje. Entre ellas se encuentran el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en casos, el aprendizaje basado en equipos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida, además de configuraciones que integran dos o más estrategias. Estos enfoques desplazan el énfasis desde la recepción de información hacia procesos de análisis, interacción y construcción del conocimiento. Chi et al. (2022) abordan esta integración mediante la articulación del aula invertida y el aprendizaje basado en problemas, mientras que Zhou et al. (2026) muestran la complementariedad entre estrategias basadas en casos y herramientas de organización conceptual. En esta perspectiva, las metodologías activas pueden entenderse como configuraciones pedagógicas flexibles cuya selección debe responder a los propósitos formativos y a las características del contexto educativo.

El interés por estos enfoques se relaciona también con la necesidad de desarrollar aprendizajes que trasciendan la memorización y reproducción de contenidos. La

formación universitaria contemporánea requiere capacidades para analizar información, resolver problemas, colaborar, autorregular el aprendizaje y transferir conocimientos a situaciones académicas y profesionales. Anugrah et al. (2025) destacan la pertinencia de experiencias basadas en indagación para promover procesos cognitivos de mayor complejidad. Desde la dimensión social del aprendizaje, Yokoyama et al. (2026) sitúan la participación y la responsabilidad compartida como componentes relevantes de las experiencias basadas en equipos. Paralelamente, la incorporación de tecnologías digitales ha ampliado las posibilidades de estas metodologías mediante entornos combinados y recursos interactivos, aunque su valor educativo depende de la forma en que se articulan con el diseño pedagógico. Gross et al. (2025) abordan esta relación desde propuestas de aprendizaje combinado, mientras que Chi et al. (2022) integran recursos digitales dentro de configuraciones metodológicas activas.

A pesar del creciente interés académico por estas metodologías, la evidencia disponible no permite establecer una superioridad uniforme de los enfoques activos frente a la enseñanza tradicional. La diversidad de estrategias, poblaciones, disciplinas, diseños de investigación e indicadores utilizados para evaluar sus efectos ha generado un cuerpo de conocimiento heterogéneo. Al-Karadsheh et al. (2025) muestran que diferentes modalidades pueden producir resultados académicos comparables, mientras que Seidi et al. (2024) evidenciaron que las variaciones en el aprendizaje no necesariamente coinciden con la satisfacción estudiantil. Asimismo, los efectos sobre las competencias pueden diferir según la dimensión evaluada, como se observa en el análisis de Gholami et al. (2025). Esta heterogeneidad plantea una brecha relevante: aunque existe evidencia sobre la aplicación de metodologías activas, aún resulta necesario comprender de manera integrada qué resultados educativos parecen favorecer, bajo qué condiciones se manifiestan sus beneficios y qué factores pueden explicar las divergencias reportadas.

En consecuencia, el análisis de las metodologías activas requiere superar una perspectiva dicotómica centrada únicamente en determinar si son superiores a la enseñanza tradicional y avanzar hacia una comprensión contextualizada de su efectividad. La diversidad de configuraciones metodológicas permite adaptar las experiencias educativas a las características de los contenidos y los propósitos formativos (Yang et al., 2025), mientras que la multiplicidad de resultados evaluados exige considerar conjuntamente dimensiones académicas, cognitivas, participativas y profesionales (Gross et al., 2025). En este marco, la presente revisión tiene como objetivo analizar la evidencia científica reciente sobre la aplicación y efectividad de las metodologías activas en la educación superior, identificando sus principales efectos sobre el aprendizaje, el rendimiento académico, el pensamiento de orden superior, la participación y las competencias profesionales, así como las condiciones que pueden explicar la heterogeneidad de los resultados reportados.

2 Método

2.1 Diseño y criterios de elegibilidad

El estudio se desarrolló mediante una revisión narrativa o no sistemática sobre la aplicación y efectividad de las metodologías activas en educación superior. La búsqueda se realizó en Scopus,

considerando publicaciones entre 2021 y 2026 sobre aprendizaje activo, aula invertida, aprendizaje basado en problemas, casos y equipos, aprendizaje cooperativo y enseñanza tradicional. Se incluyeron estudios empíricos en educación superior que evaluaran aprendizaje, rendimiento, pensamiento crítico, resolución de problemas, participación, autorregulación o competencias profesionales; se excluyeron estudios no empíricos, revisiones, protocolos, investigaciones con población escolar y publicaciones no pertinentes. De 448 registros identificados, 272 fueron examinados mediante títulos y resúmenes, seleccionándose finalmente 20 artículos por su pertinencia temática y metodológica.

2.2 Herramientas de apoyo

El cribado y la priorización documental se apoyaron en ASReview, mediante aprendizaje activo para organizar y priorizar las referencias, sin sustituir la valoración crítica de los estudios. Complementariamente, VOSviewer permitió explorar relaciones bibliométricas y asociaciones entre términos y temáticas del corpus. Ambas herramientas cumplieron una función instrumental y exploratoria, mientras que las decisiones de inclusión, exclusión y organización temática se sustentaron en la revisión crítica de los registros seleccionados.

2.3 Extracción y síntesis

Los 20 artículos seleccionados se organizaron en una matriz de extracción y síntesis con información bibliográfica, metodológica y analítica. Mediante síntesis temática narrativa se identificaron convergencias, divergencias y relaciones conceptuales, organizadas en ocho subtemas: transformación del aprendizaje universitario; aprendizaje y rendimiento; pensamiento de orden superior y transferencia; aprendizaje colaborativo, participación y autorregulación; competencias profesionales y transversales; tecnologías digitales; condiciones de efectividad; y resultados divergentes. Dado el carácter narrativo y no sistemático de la revisión, no se realizó metaanálisis y los hallazgos se interpretaron considerando la heterogeneidad de diseños, poblaciones, disciplinas e intervenciones.

2.4 Consideraciones éticas y uso de herramientas digitales

Se respetaron los principios de integridad científica, transparencia metodológica, reconocimiento de la autoría y adecuada citación de las fuentes. Por su naturaleza documental, el estudio no involucró participantes humanos ni datos personales identificables. Se utilizó ChatGPT de OpenAI como apoyo en la organización y síntesis de información, identificación de patrones temáticos y asistencia en la redacción y revisión lingüística. Asimismo, ASReview apoyó el cribado documental y VOSviewer la exploración de relaciones temáticas. Estas herramientas no sustituyeron el juicio crítico de los autores, quienes verificaron la evidencia y asumieron plena responsabilidad por su selección, interpretación y por el contenido final del manuscrito.

3 Resultados

El análisis de los estudios evidenció una transición de modelos expositivos hacia propuestas que promueven la participación del estudiante en la construcción y aplicación del conocimiento. Se identificaron estrategias como aula invertida, aprendizaje basado en problemas, casos y equipos, aprendizaje cooperativo y modalidades combinadas. Almendros et al. (2021) encontraron efectos favorables en el aprendizaje y la motivación al integrar aula invertida y aprendizaje colaborativo. Chi et al. (2022) reportaron mejoras académicas y formativas mediante la combinación de aula

invertida, aprendizaje basado en problemas y tecnología. Asimismo, Yang et al. (2025) destacaron la pertinencia de combinar estrategias según los contenidos y propósitos educativos. La Tabla 1 sintetiza las características de los 20 estudios incluidos y sus principales resultados.

Tabla 1

Características generales de los estudios incluidos en la revisión

Autor y año	Contexto	Muestra	Diseño	Metodología activa	Resultado principal
Gross et al. (2025)	Medicina	164	Ensayo controlado aleatorizado	Aprendizaje combinado	Mayor conocimiento y satisfacción; mejoras en comunicación centrada en el paciente
Almendros et al. (2021)	Ingeniería agroambiental	101	Comparativo	Aula invertida y aprendizaje colaborativo	Mejora del aprendizaje y la motivación, sin reducción del abandono
Li et al. (2023)	Salud pública	NR	Cuasi experimental	Aula invertida y CBL	Sin diferencias en puntuación global; mejores resultados en tareas de diseño
Chi et al. (2022)	Enfermería	NR	Cuasi experimental	Aula invertida, SPOC y PBL	Mejoras en aprendizaje autónomo, comunicación, pensamiento clínico y rendimiento
Pérez-Guillén et al. (2025)	Fisioterapia	23	Transversal	TBL	Mayor compromiso, responsabilidad, preferencia y satisfacción
Wei y Peng (2025)	Odontología	NR	Comparativo	Aula invertida basada en taxonomía de Bloom	Mejora del conocimiento, rendimiento, interés y satisfacción
Anugrah et al. (2025)	Computación	138	Cuasi experimental	Indagación, REACT y laboratorio virtual	Mejora del pensamiento de orden superior y reducción de brechas de rendimiento
Al-Karadsheh et al. (2025)	Odontología	156	Ensayo aleatorizado	Aula invertida con video e interactiva	Sin diferencias de rendimiento entre métodos; mayor satisfacción con modalidad interactiva
Yang et al. (2025)	Geografía económica	NR	Estudio de caso pedagógico	Integración PBL, CBL y TBL	La efectividad depende de la adecuación de las estrategias al contenido
Liu et al. (2024)	Medicina basada en evidencia	76	Comparativo entre cohortes	Aprendizaje combinado y aula invertida	Mayor rendimiento, ganancia de aprendizaje y satisfacción
Zhou et al. (2026)	Bioquímica médica	60	Experimental aleatorizado	CBL y mapas conceptuales	Mayor rendimiento e integración entre conocimientos básicos y práctica clínica
Anthony et al. (2025)	Medicina	120	Intervención no aleatorizada	PBL	Mejores resultados en aprendizaje y resolución de problemas

Autor y año	Contexto	Muestra	Diseño	Metodología activa	Resultado principal
Seidi et al. (2024)	Medicina	60	Comparativo	Aula invertida con escenarios clínicos	Mayor aprendizaje, pero menor satisfacción respecto a la enseñanza tradicional
Varajão et al. (2026)	Sistemas y tecnologías de información	NR	Design Science Research	Juegos serios, gamificación y aprendizaje colaborativo	Mejora de conocimientos y preferencia por el aprendizaje basado en juegos
Beigzadeh et al. (2024)	Ciencias médicas	30	Cuasi experimental	Aprendizaje cooperativo	Mejora del aprendizaje y resultados favorables en dimensiones comunicativas
Yokoyama et al. (2026)	Fisioterapia	151	Longitudinal observacional	TBL	Mayor actitud activa y aumento del tiempo dedicado al estudio
Ngoc et al. (2024)	Enfermería	192	Cuasi experimental	TBL	Resultados favorables en aprendizaje, participación, satisfacción y actitudes
Zareie et al. (2024)	Enfermería	NR	Semi experimental	TBL	Mayor conocimiento respecto al método tradicional de conferencia
Rehman et al. (2024)	Enfermería	60	Cuasi experimental	Jigsaw	Rendimiento significativamente superior al método de conferencia
Gholami et al. (2025)	Enfermería	65	Cuasi experimental	Aprendizaje combinado, storytelling y CBL	Mejora de competencia cultural, sin diferencias significativas en empatía

Los estudios evidenciaron que las metodologías activas adoptan configuraciones según el contexto y las necesidades formativas. Li et al. (2023) integraron aula invertida y aprendizaje basado en casos, mientras que Zhou et al. (2026) combinaron casos y mapas conceptuales, con resultados favorables en la vinculación de conocimientos y el rendimiento. El aprendizaje en equipos favoreció la responsabilidad individual y colectiva (Yokoyama et al., 2026), y Gross et al. (2025) reportaron mayores puntuaciones mediante aprendizaje combinado, mientras que Jigsaw superó al método de conferencia (Rehman et al., 2024). Sin embargo, la superioridad de estas metodologías no fue uniforme: Al-Karadsheh et al. (2025) no encontraron diferencias significativas entre modalidades y Li et al. (2023) observaron ventajas solo en tareas complejas. En contraste, Anugrah et al. (2025) reportaron mejoras en pensamiento de orden superior; Chi et al. (2022), en capacidad analítica y pensamiento clínico; y Anthony et al. (2025), en resolución de problemas. En conjunto, los beneficios parecen más evidentes en actividades que exigen participación, análisis y aplicación del conocimiento.

Las metodologías activas favorecieron la transferencia, participación y desarrollo de competencias. Zhou et al. (2026) vincularon casos y mapas conceptuales con la integración entre ciencias básicas y práctica clínica, mientras que Li et al. (2023) identificaron ventajas en tareas de diseño. El aprendizaje en equipos mejoró la actitud y el tiempo de estudio (Yokoyama et al., 2026), así como la participación y satisfacción (Ngoc et al., 2024), mientras que Jigsaw favoreció el rendimiento académico (Rehman et al., 2024). En el ámbito profesional, Gross et al. (2025)

reportaron mejoras en comunicación centrada en el paciente y Chi et al. (2022) en comunicación, cooperación y pensamiento clínico, aunque Gholami et al. (2025) encontraron efectos en competencia cultural, pero no en empatía. La tecnología también apoyó el aprendizaje activo mediante videos interactivos (Gross et al., 2025), SPOC (Chi et al., 2022), laboratorios virtuales (Anugrah et al., 2025) y estrategias de gamificación y microaprendizaje (Varajão et al., 2026), mostrando mayor potencial cuando favorece la participación y aplicación del conocimiento.

La efectividad de las metodologías activas estuvo condicionada por su diseño y contexto. Yang et al. (2025) destacaron la necesidad de alinear los objetivos y las actividades y adaptar las estrategias a los contenidos. Almendros et al. (2021) identificaron la influencia de los recursos y la relación docente-estudiante, y Al-Karadsheh et al. (2025) observaron efectos según el rendimiento previo. Asimismo, Seidi et al. (2024) reportaron mayor aprendizaje, pero menor satisfacción, mientras que Al-Karadsheh et al. (2025) encontraron mayor satisfacción sin diferencias en rendimiento. Gholami et al. (2025) evidenciaron también efectos diferenciados según la competencia evaluada. En conjunto, aunque los hallazgos favorecen las metodologías activas, ninguna resultó uniformemente superior, pues sus efectos dependen del diseño, contexto, características estudiantiles e indicadores evaluados. La síntesis de las principales convergencias y divergencias se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Síntesis temática de los efectos de las metodologías activas en educación superior

Subtema	Síntesis de hallazgos	Resultados favorables	Divergencias y matices
Metodologías activas como transformación del aprendizaje universitario	Se identificó una transición desde modelos predominantemente expositivos hacia propuestas centradas en la participación y aplicación del conocimiento. Predominaron estrategias combinadas más que metodologías utilizadas de forma aislada.	Mayor participación del estudiante, aprendizaje autónomo, interacción y vinculación entre teoría y práctica.	La efectividad parece depender de la adecuación de las estrategias a los contenidos, objetivos formativos y contexto disciplinar.
Efectos sobre el aprendizaje y rendimiento académico	La mayoría de los estudios reportó mejoras en conocimientos, comprensión o desempeño académico mediante metodologías activas.	Mayores puntuaciones, ganancias de aprendizaje y mejores resultados en actividades de aplicación.	Algunos estudios no encontraron diferencias significativas frente a modalidades tradicionales, particularmente en puntuaciones globales.
Pensamiento de orden superior y transferencia del aprendizaje	Las estrategias basadas en problemas, casos, indagación y experiencias contextualizadas mostraron potencial para favorecer procesos cognitivos complejos.	Mejoras en pensamiento crítico, razonamiento clínico, capacidad analítica, resolución de problemas y transferencia del conocimiento.	Las ventajas fueron más evidentes en tareas complejas que en evaluaciones centradas en reproducción o recuperación de información.

Subtema	Síntesis de hallazgos	Resultados favorables	Divergencias y matices
Aprendizaje colaborativo, participación y autorregulación	Las metodologías basadas en interacción entre pares favorecieron el involucramiento activo y la responsabilidad individual y colectiva.	Mayor participación, compromiso, cooperación, actitud activa, autonomía y tiempo dedicado al estudio.	Algunos estudios evaluaron principalmente percepciones y actitudes, por lo que los efectos sobre el rendimiento objetivo no fueron uniformemente establecidos.
Desarrollo de competencias profesionales y transversales	Las metodologías activas mostraron efectos que trascendieron los resultados académicos y alcanzaron competencias vinculadas con el desempeño profesional.	Mejoras en comunicación, cooperación, pensamiento clínico y competencia cultural.	Los efectos fueron selectivos; una misma intervención pudo mejorar determinadas competencias sin generar cambios significativos en otras, como la empatía.
Integración de tecnologías digitales	Los recursos tecnológicos mostraron mayor utilidad cuando se integraron en diseños pedagógicos activos y estructurados.	Videos interactivos, SPOC, laboratorios virtuales, gamificación y recursos multimedia facilitaron participación, aplicación y autonomía.	La incorporación de tecnología no garantizó por sí misma mejores resultados; su aporte dependió del diseño pedagógico y de la interacción generada.
Condiciones asociadas con la efectividad	Los resultados estuvieron condicionados por factores pedagógicos, contextuales y relacionados con las características de los estudiantes.	La alineación entre objetivos, metodología, actividades y evaluación favoreció mejores resultados educativos.	Influyeron el diseño instruccional, duración de la intervención, recursos disponibles, contenido disciplinar, rendimiento previo y tipo de resultado evaluado.
Tensiones y resultados divergentes	La evidencia mostró una tendencia global favorable, aunque los efectos no fueron homogéneos entre estudios ni dimensiones evaluadas.	Las metodologías activas presentaron ventajas especialmente en aplicación del conocimiento, participación y determinadas competencias.	Mayor rendimiento no implicó necesariamente mayor satisfacción; tampoco una metodología produjo mejoras uniformes en todas las competencias o perfiles de estudiantes.

4 Discusión

Los hallazgos muestran que las metodologías activas favorecen la transformación del aprendizaje universitario, aunque no presentan una superioridad uniforme frente a los modelos tradicionales. Almendros et al. (2021) evidenciaron beneficios en aprendizaje y motivación mediante aula invertida y trabajo colaborativo, mientras que Chi et al. (2022) reportaron mejoras académicas y formativas al integrar aula invertida, aprendizaje basado en problemas y tecnología. Asimismo, Gross et al. (2025) encontraron mayores niveles de conocimiento mediante aprendizaje combinado, y Zhou et al. (2026) observaron mejores resultados al combinar casos y mapas conceptuales. En conjunto, la evidencia sugiere que el valor de estas metodologías radica en promover una participación más activa y una mayor aplicación del conocimiento; sin embargo, la heterogeneidad de diseños e instrumentos exige diferenciar sus efectos sobre el rendimiento, la aplicación práctica y las competencias específicas.

La ausencia de diferencias significativas en algunos estudios cuestiona la superioridad uniforme de las metodologías activas. Al-Karadsheh et al. (2025) reportaron mejoras en distintas modalidades sin diferencias significativas entre grupos, mientras que Li et al. (2023) encontraron ventajas únicamente en tareas complejas. Esto sugiere que sus beneficios pueden ser más evidentes en actividades que exigen análisis, transferencia y aplicación del conocimiento. En este sentido, Anugrah et al. (2025) evidenciaron mejoras en habilidades cognitivas superiores mediante indagación, aprendizaje experiencial y laboratorios virtuales, mientras que Chi et al. (2022) identificaron efectos favorables en la capacidad analítica y el pensamiento clínico. Por tanto, la efectividad de estas metodologías requiere evaluaciones que valoren el pensamiento de orden superior y no se limiten a la adquisición de conocimientos declarativos.

La dimensión social constituye un componente relevante de las metodologías activas. Yokoyama et al. (2026) observaron que el aprendizaje basado en equipos incrementó la actitud activa y el tiempo de estudio, mientras que Rehman et al. (2024) reportaron mayor rendimiento mediante Jigsaw. Estos hallazgos sugieren que la interacción entre pares favorece el compromiso, la responsabilidad y la autorregulación, aunque las percepciones positivas no implican necesariamente mejoras objetivas del desempeño. Asimismo, Gross et al. (2025) evidenciaron beneficios en habilidades comunicativas, mientras que Gholami et al. (2025) encontraron mejoras en competencia cultural, pero no en empatía. Por tanto, los efectos sobre las competencias son diferenciados y la selección de una metodología debe responder al resultado formativo que se pretende desarrollar.

La integración tecnológica mostró mayor valor cuando estuvo articulada con diseños pedagógicos activos. Gross et al. (2025) emplearon módulos interactivos en una experiencia combinada, mientras que Anugrah et al. (2025) incorporaron laboratorios virtuales para favorecer el aprendizaje por indagación y el pensamiento de orden superior. Estos hallazgos indican que la tecnología actúa como soporte y no garantiza por sí misma la transformación del aprendizaje. En este sentido, Wei y Peng (2025) evidenciaron resultados favorables mediante un aula invertida estructurada según la Taxonomía de Bloom, mientras que Yang et al. (2025) destacaron la necesidad de adaptar las metodologías a los contenidos. Por tanto, su efectividad depende de la coherencia entre objetivos, diseño instruccional, actividades, recursos y evaluación.

Las divergencias entre rendimiento y satisfacción evidencian el carácter multidimensional de la efectividad. Seidi et al. (2024) reportaron mayor aprendizaje con aula invertida, pero menor satisfacción, mientras que Al-Karadsheh et al. (2025) encontraron mayor satisfacción sin diferencias significativas en rendimiento. Por ello, la aceptación estudiantil no implica necesariamente eficacia académica y esta debe evaluarse mediante múltiples indicadores. Asimismo, la heterogeneidad metodológica exige interpretar los hallazgos con cautela. Pérez-Guillén et al. (2025) aportaron información sobre compromiso y responsabilidad mediante un diseño transversal, mientras que Liu et al. (2024) identificaron ventajas académicas y de satisfacción mediante una comparación entre cohortes. En consecuencia, los resultados representan tendencias convergentes de estudios con distinta capacidad explicativa y no una estimación homogénea de eficacia.

En conjunto, los hallazgos sugieren superar la comparación entre metodologías activas y enseñanza convencional para determinar qué estrategias funcionan según los objetivos, estudiantes y contextos. Beigzadeh et al. (2024) mostraron beneficios del aprendizaje cooperativo

en dimensiones académicas y comunicativas, mientras que Zareie et al. (2024) informaron mayor conocimiento con aprendizaje basado en equipos frente al método tradicional de conferencia. Así, la principal contribución de estas metodologías radica en promover participación, interacción, aplicación y reflexión, aunque sus beneficios dependen del diseño pedagógico, los contenidos, las características estudiantiles y la evaluación. Futuras investigaciones requieren diseños longitudinales y experimentales más robustos que permitan comparar estrategias, determinar la permanencia de sus efectos e identificar cómo la interacción, la autorregulación y la tecnología condicionan su efectividad.

5 Conclusiones

La evidencia analizada permite concluir que las metodologías activas constituyen una alternativa pedagógica relevante para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, al favorecer una participación más significativa del estudiante en la construcción, aplicación y transferencia del conocimiento. Los estudios revisados muestran una tendencia predominantemente favorable sobre el aprendizaje y el rendimiento académico, particularmente cuando las intervenciones incorporan resolución de problemas, análisis de casos, interacción entre pares y actividades orientadas a vincular los conocimientos teóricos con situaciones académicas o profesionales. Sus beneficios también alcanzan dimensiones relacionadas con el pensamiento de orden superior, la participación, la autorregulación y determinadas competencias profesionales y transversales. Sin embargo, estos efectos no son uniformes ni se manifiestan de igual manera en todas las variables evaluadas, pues una estrategia puede favorecer determinados resultados sin producir cambios significativos en otros. Asimismo, un mayor rendimiento no implica necesariamente una mayor satisfacción, lo que evidencia la necesidad de evaluar la efectividad de estas metodologías mediante indicadores multidimensionales.

En este sentido, la revisión permite establecer que la efectividad de las metodologías activas no depende exclusivamente del tipo de estrategia implementada, sino de la coherencia entre los objetivos de aprendizaje, el diseño instruccional, las actividades propuestas, los recursos tecnológicos, las características de los estudiantes, el contexto disciplinar y los procedimientos de evaluación. Por ello, más que determinar si estas metodologías son universalmente superiores a la enseñanza tradicional, resulta necesario identificar qué estrategias funcionan, para qué resultados, en qué contextos y bajo qué condiciones. Su incorporación en la educación superior debe sustentarse en criterios pedagógicos y evidencia contextualizada, evitando asumir que la innovación metodológica o tecnológica garantiza por sí misma mejores aprendizajes. Futuras investigaciones deberían desarrollar diseños experimentales y longitudinales más robustos, comparar directamente diferentes metodologías activas y evaluar la permanencia de sus efectos, con el propósito de identificar los mecanismos que explican su efectividad y orientar decisiones pedagógicas fundamentadas en evidencia.

Referencias

- Al-Karadsheh, O., Abutayyem, H., Saidi, A., & Shqaidef, A. (2025). Knowledge acquisition and student perceptions of three teaching methods: A randomized trial of live, flipped, and interactive flipped classrooms. *BMC Medical Education*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07156-0>
- Almendros, P., Montoya, M., & Pablo-Lerchundi, I. (2021). Flipped classroom and collaborative learning in chemistry [Aula invertida y trabajo colaborativo en química]. *Educación Química*, 32(5), 142–153. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2021.5.78412>

- Anthony, L., Radha, A., Indushree, T., & Banerjee, S. (2025). Comparison of problem-based learning and didactic lecture as a teaching-learning method among undergraduate medical students: An interventional study. *Journal of Pharmacology and Pharmacotherapeutics*, 16(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/0976500X241285990>
- Anugrah, S., Jalinus, N., Syahril, S., Supendra, D., Austin, D. A., & Putra, A. H. (2025). Enhancing high-order thinking skills in computer courses through the implementation of the inquiry learning and virtual laboratory in higher education. *TEM Journal*, 14(2), 1466–1477. <https://doi.org/10.18421/TEM142-47>
- Beigzadeh, A., Bazyar, H., Delzende, M., Razmi, M. H., & Sharifi, N. (2024). Comparing the effect of lecture method and cooperative teaching method on the learning, communication skills, and attitudes of students: A quasi-experimental study. *Frontiers in Education*, 9, 1449538. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1449538>
- Chi, M., Wang, N., Wu, Q., Cheng, M., Zhu, C., Wang, X., & Hou, Y. (2022). Implementation of the flipped classroom combined with problem-based learning in a medical nursing course: A quasi-experimental design. *Healthcare*, 10(12), 2572. <https://doi.org/10.3390/healthcare10122572>
- Gholami, M., Beiranvand, S., Hassanvand, S., & Mokhayeri, Y. (2025). The effects of blended learning on nursing students' cultural competence and empathy: A quasi-experimental study. *Journal of Medical Education Development*, 18(4), 52–62. <https://doi.org/10.61882/edcj.18.4.52>
- Gross, S., Wunderlich, K., Arpagaus, A., Becker, C., Gössi, F., Bissmann, B., Zumbunn, S. K., Wilde, M., & Hunziker, S. (2025). Effectiveness of blended learning to improve medical students' communication skills: A randomized, controlled trial. *BMC Medical Education*, 25(1), 383. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06938-w>
- Li, Y., Cao, L., Zhang, H., Pang, W., Sun, Y., & Zhang, Z. (2023). Application of flipped classroom combined with case-based learning in introduction to environmental health science. *Frontiers in Public Health*, 11, 1264843. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1264843>
- Liu, K., Liu, S., Ma, Y., Jiang, J., Liu, Z., & Wan, Y. (2024). Comparison of blended learning and traditional lecture method on learning outcomes in the evidence-based medicine course: A comparative study. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05659-w>
- Ngoc, L. D. T., Van, A. L., Duy, B. H., Dieu, T. D. N., Thuy, V. P. T., Truong, S. N., Thanh, P. D. T., Duc, H. D., & Quynh, A. N. N. (2024). Enhancing learning, classroom engagement, and attitude through team-based learning among Vietnamese nursing students: A quasi-experimental study. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 28(4), 885–897. <https://doi.org/10.60099/prijnr.2024.268402>
- Pérez-Guillén, S., Carrasco-Uribarren, A., Yeung, E., Serra-Llobet, P., Pardos-Aguilella, P., & Cabanillas-Barea, S. (2025). Implementing team-based learning in physiotherapy education: Students' perceptions and preferences compared to the traditional lecture. *Advances in Medical Education and Practice*, 16, 1019–1027. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S519244>
- Rehman, A., Raja, R., Husain, A., & Ghouri, A. (2024). The effectiveness of Jigsaw cooperative learning strategy among bachelor nursing students at Ziauddin University, Karachi. *Journal of Medical Sciences*, 32(1), 47–52. <https://doi.org/10.52764/jms.24.32.1.9>
- Seidi, M., Ramezani-Aliakbari, F., & Doosti-Irani, A. (2024). Effectiveness of the flipped classroom method using clinical scenarios and educational technology versus subject-based lectures in a gastrointestinal physiology course for medical students. *BMC Medical Education*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05863-8>
- Varajão, J., Aguiar, M., Brito, M. A., & Araújo, S. (2026). Game-based learning for information systems agile development. *ACM Transactions on Computing Education*, 26(2). <https://doi.org/10.1145/3786758>
- Wei, Y., & Peng, Z. (2025). Application of the flipped classroom model based on Bloom's Taxonomy of Educational Objectives in endodontics education for undergraduate dental students. *PeerJ*, 13, e18843. <https://doi.org/10.7717/peerj.18843>
- Yang, L., Liu, S., & Li, Y. (2025). Application of diverse teaching methodologies: A case study of the economic geography course at Northwest Normal University, China. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2596998>
- Yokoyama, D., Otani, T., Fujisaki, K., Sato, T., Yokoyama, M., & Usuda, S. (2026). Effects of team-based learning on active class attitudes and study time in a physical therapy education program: A longitudinal observational study. *Medical Science Educator*, 36(2), 655–664. <https://doi.org/10.1007/s40670-025-02541-2>
- Zareie, F., Karimirad, M. R., Sharafi, H., Azadmeher, F., & Mollarahimi, K. (2024). Impact of team-based learning on nursing students' knowledge of cardiovascular system examination. *Journal of Medical Education Development*, 16(52), 10–16. <https://doi.org/10.32592/jmed.2023.16.52.10>
- Zhou, T., Wang, H., & Jiang, X. (2026). Integrating case-based learning (CBL) and concept mapping (CM) enhances learning outcomes in medical biochemistry. *BMC Medical Education*, 26(1), 541. <https://doi.org/10.1186/s12909-026-08906-4>