

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay**

ISSN en línea: 2789-3855, 2026

**De la exploración a la agencia docente: el progreso  
de docentes universitarios en competencia digital de  
base**

From exploration to agency: university professors' progress in  
foundational digital competence through a professional development  
intervention

**Alba Magdalena Sandoval Andrade**

alba.sandoval@ujed.mx  
<https://orcid.org/0009-0005-0286-8166>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**María del Carmen Olvera Martínez**

carmen.olvera@ujed.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-7361-1687>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**Jesús Guillermo Sotelo Asef**

jesus.sotelo@ujed.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-0560-866X>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**Josefina Bárcenas López**

josefina.barcenas@icat.unam.mx  
<https://orcid.org/0009-0001-3984-2438>  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad de México – México

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5896>

**Artículo recibido:** 12 de enero de 2026.  
**Aceptado para publicación:** 19 de mayo de 2026.  
**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

  
**LATAM**

Revista Latinoamericana de  
Ciencias Sociales y Humanidades

**VOLUMEN VII**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5896>

## De la exploración a la agencia docente: el progreso de docentes universitarios en competencia digital de base

From exploration to agency: university professors' progress in foundational digital competence through a professional development intervention

**Alba Magdalena Sandoval Andrade**

alba.sandoval@ujed.mx  
<https://orcid.org/0009-0005-0286-8166>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**María del Carmen Olvera Martínez**

carmen.olvera@ujed.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-7361-1687>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**Jesús Guillermo Sotelo Asef**

jesus.sotelo@ujed.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-0560-866X>  
Universidad Juárez del Estado de Durango  
Durango – México

**Josefina Bárcenas López**

josefina.barcenas@icat.unam.mx  
<https://orcid.org/0009-0001-3984-2438>  
Universidad Nacional Autónoma de México  
Ciudad de México – México

Artículo recibido: 12 de enero de 2026. Aceptado para publicación: 19 de mayo de 2026.  
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

El presente estudio tiene como propósito comprender y analizar las experiencias de docentes universitarios sobre su progreso en competencia digital de base durante una intervención formativa, la finalidad es contribuir a la aproximación de un modelo tecnopedagógico de formación. A partir de un enfoque cualitativo se encuentran categorías que dan cuenta de un proceso que evoluciona desde la exploración de las tecnologías digitales hasta el desarrollo de la agencia docente. Los resultados encontrados demuestran que la interacción entre participantes favorece la reflexión y la construcción del conocimiento. Se reconoce las implicaciones del contexto institucional en la configuración de las experiencias.


*Palabras clave:* competencia digital, formación docente, reflexión docente, tecnologías digitales

### Abstract

The purpose of this study is to understand and analyze the experiences of university professors regarding their progress in digital competence throughout a professional development intervention,

with the aim of contributing to the formulation of a techno-pedagogical training model. Drawing on a qualitative approach, the analysis identified categories that reveal a process evolving from the exploration of digital technologies to the development of teacher agency. The findings demonstrate that interaction among participants fosters reflection and knowledge construction. The implications of the institutional context in shaping these experiences are also acknowledged.

*Keywords:* digital competence, faculty development, teacher reflection, digital technologies

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Sandoval Andrade, A. M., Olvera Martínez, M. del C., Sotelo Asef, J. G., & Bárcenas López, J. (2026). De la exploración a la agencia docente: el progreso de docentes universitarios en competencia digital de base. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 7 (2), 3186 – 3195. <https://doi.org/10.56712/latam.v7i2.5896>

## **INTRODUCCIÓN**

Tras la disrupción originada por el virus COVID-19 (SARS-CoV-2), las tecnologías digitales (TD) se consideraron esenciales para la continuidad de la educación en casi todos los niveles educativos (Salinas Ibáñez, 2020). Ante la emergencia sanitaria, en México se revisó el estado de las TD en las Instituciones de Educación Superior (IES), revelando desafíos como la falta de infraestructura y de formación docente en competencias digitales, factores que influyeron en la trayectoria educativa de los estudiantes (Zorrilla Abascal et al., 2021).

En la actualidad, las IES enfrentan nuevas tensiones derivadas de los avances tecnológicos particularmente en la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG). De los retos encontrados, se destaca la falta de normativas claras en cuanto a las orientaciones de uso de la IAG o de los principios éticos que deben adoptarse en la práctica educativa, además, de la necesaria formación en competencias digitales en los docentes y estudiantes que les posibilite integrar la IAG para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje (Rondon-Morel et al., 2024; Ruiz Muñoz & Vasco Delgado, 2025). Otros estudios con respecto a la IAG reportan ventajas como la mejora en tareas de gestión escolar y en la elaboración de materiales educativos. (Bejar Alegria et al., 2025; Chao-Rebolledo & Rivera-Navarro, 2024; Salazar Sisalima et al., 2024).

El presente reporte forma parte de una investigación más amplia que estudia la competencia digital de base del docente universitario (CDBDU) como el conjunto de conocimientos pedagógicos, tecnológicos y tecnopedagógicos que permiten al docente integrar las tecnologías digitales de manera crítica, creativa y sistemática en la generación del conocimiento, en su práctica educativa y en su desarrollo profesional (INTEF, 2022; Janssen et al., 2013; Perdomo et al., 2020; Ruiz-Velasco Sánchez et al., 2024).

Para efectos del presente, se centra en el propósito de analizar y comprender cómo los docentes experimentan su progreso en competencia digital de base durante la intervención, diseñada a partir de la aproximación a un modelo tecnopedagógico. Estas vivencias permiten contrastar los hallazgos empíricos con las dimensiones del modelo propuesto, aportando elementos para su refinamiento y fortalecimiento.

## **METODOLOGÍA**

Este apartado describe la metodología que se adopta desde un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, se centra en la descripción de la conducta humana de manera imparcial y detallada, lejos de prejuicios, para conocer las vivencias que los docentes atraviesan en espacios de formación en tecnologías digitales y cómo esto incide en el progreso de su competencia digital (Martínez Miguelez, 2015; Ñaupas Paitán et al., 2014; Taylor & Bogdan, 1975).

Para esta fase, se contó con el apoyo de seis participantes: cinco mujeres y un hombre, actualmente están frente a grupo en el contexto de la universidad pública del Estado de Durango, en las áreas temáticas de las Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Económico - Administrativas, adicionalmente tres de ellos colaboran en programas de educación a distancia.

El proceso de la implementación del programa formativo, que dio lugar a las experiencias docentes de estructura de la siguiente manera:

- Solicitud de acceso a un espacio de formación continua institucional.
- Diseño del programa formativo, con base en la aproximación al modelo CDBDU.
- Revisión del programa de actividades con expertos en formación docente y tecnologías digitales.

- Implementación del programa formativo, desarrollado en cuatro sesiones en línea con una duración de dos horas cada una y la grabación de las sesiones para su análisis previamente con la aceptación vía consentimiento informado de los participantes.
- Elaboración de la transcripción detallada de las notas de campo y de la entrevista respetando los códigos lingüísticos y orales con ayuda de los símbolos propuestos por tannen (1982a, 1982b, como se cita en martínez miguel, 2017) lo que permitió conformar el material empírico para su análisis.
- Codificación y categorización de la información a partir de las notas de campo y la entrevista siguiendo los propósitos por flick (2007), estructurar los datos a través de conexiones y relaciones entre ellos.
- Descripción e interpretación de las categorías, mediante la triangulación de la información, a partir del contraste de las vivencias registradas de los participantes, así como su correspondencia con la teoría.

## RESULTADOS

El presente reporte corresponde a un análisis preliminar de los datos recolectados durante la intervención, en donde se revelan algunas implicaciones del contexto estudiado, en ese sentido Patton (2002), sugiere que los primeros acercamientos de análisis nos permiten reformular supuestos, generar nuevas hipótesis e incluso distinguir comportamientos o patrones que enriquecen el proceso investigativo.

Mediante un consentimiento informado los participantes autorizan su participación y la grabación de las sesiones, facilitando la elaboración de las notas de campo, cuyo registro queda en la transcripción de la evidencia empírica en donde se integran fragmentos verbales, descripción de acciones, interacción entre participantes, expresiones observadas y toma de decisiones ante las tecnologías digitales exploradas. A fin de resguardar la confidencialidad de los participantes se les reconoce de la siguiente manera: docente 1 (D1), docente 2 (D2), docente 3 (D3), docente 4 (D4), docente 5 (D5) y docente 6 (D6).

A partir de varias lecturas de las notas de campo, se buscan expresiones que demuestran lo vivido por los participantes como: emociones, tensiones, formas de apropiación de la tecnología y dinámicas de colaboración entre el grupo, de acuerdo con Martínez Miguelez (2015), es una actividad creadora de quien investiga, ya que debe alternar entre lo que dicen los participantes a lo significan.

Los dichos y acciones de los participantes dieron pie a las unidades de sentido, posteriormente se agruparon en códigos y categorías que representan manifestaciones concretas de la experiencia vivida como se presentan en la Tabla 1. Para el proceso de análisis se utilizó el software MaxQDA, versión 26.2.1

**Tabla 1**

*Categorías y ejemplos de códigos generados a partir de citas empíricas y acciones de los participantes*

<b>Categorías</b>	<b>Código</b>	<b>Ejemplos de citas empíricas de los participantes</b>
Exploración y apropiación tecnológica	Dificultades técnicas	D1 no se puede integrar de manera inmediata a la sesión de Zoom, recibe asistencia personalizada.
Uso pedagógico de las tecnologías digitales	Uso pedagógico de recursos	D6 responde: "se puede utilizar como un video ilustrativo de la clase de economía de primer semestre".

Ajustes en la práctica docente	Integración secuencial	D3 mencionó que utilizó el ChatGPT para generar su guión y después desarrollo su audio en ElevenLabs.
Construcción colaborativa y desarrollo de la agencia docente	Co-construcción entre pares	D5 mencionó tener problemas para hacer una actividad. D4 mediante su pantalla y D3 desde el Chat le ayudaron a resolver el problema".
Emociones y tensiones en la integración de las tecnologías digitales	Tensión generacional y desafíos	"nuestros alumnos evidentemente han crecido con el desarrollo de la tecnología y eso nos obliga a nosotros a ponernos al corriente" (D2).

**Nota:** La tabla presenta la relación entre los fragmentos de las vivencias de los participantes y los códigos construidos.

**Fuente:** elaboración propia.

Con base en los códigos de mayor frecuencia se identifican cinco categorías que explican las experiencias docentes durante el proceso formativo:

**Exploración y apropiación tecnológica:** Describe las experiencias iniciales de los participantes al interactuar con las tecnologías digitales, especialmente en la exploración, el reconocimiento y al enfrentarse a dificultades técnicas y una apropiación progresiva basada en la práctica. Se evidencia que el dominio se construye a partir del ensayo, error y familiarización de las herramientas utilizadas.

**Uso pedagógico de las tecnologías digitales:** esta categoría se configura con las experiencias en las que los participantes consideran a las tecnologías digitales como un recurso didáctico, en donde su único objetivo es el apoyo de actividades ya conocidas.

**Ajustes en la práctica docente:** esta categoría da cuenta de cómo los docentes reconfiguran su práctica docente a partir de la integración de las tecnologías digitales desde una comprensión crítica y ética que permite observar su pertinencia, incluyendo procesos de toma de decisiones, identifica riesgos, adaptación de estrategias y resignificación del papel de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje.

**Construcción colaborativa y desarrollo de la agencia docente:** esta categoría reconoce las experiencias en las que los participantes se apoyan e interactúan entre sí para la construcción conjunta del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de la agencia docente, la autoconfianza, la toma de decisiones y la apropiación del propio proceso formativo.

**Emociones y tensiones en la integración de las tecnologías digitales:** esta categoría reúne experiencias emocionales que son parte del proceso de la integración de las tecnologías digitales como resistencias, inseguridades, motivaciones. Estas vivencias cuentan cómo los participantes enfrentan los desafíos del proceso formativo y cómo reconfiguran su disposición para adaptarse a los cambios.

Durante el proceso formativo se observa una constante relación entre las categorías. La exploración es un punto de partida del proceso, siguiendo con el uso pedagógico de la tecnología como un recurso de apoyo. Ambas categorías convergen en la categoría de ajustes en la práctica docente. A partir de ello surge la construcción del conocimiento y la colaboración entre pares dando lugar a la agencia docente. De manera transversal se encontró que la categoría de emociones y tensiones influye en todas las categorías, como se puede apreciar en la Figura 1.

**Figura 1**

*Relación entre categorías*



**Nota:** La figura representa la relación entre las categorías derivadas del proceso de codificación.

**Fuente:** elaboración propia.

### **DISCUSIÓN**

La interpretación y discusión de los resultados se sustentan desde la perspectiva del marco de referencia de la competencia digital docente (INTEF, 2022) el cual se articula con el marco internacional DigComEdu propuesto por el Consejo Europeo (2017) y del modelo propuesto por Mishra y Koehler (2006) del conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido o TPACK por sus siglas en inglés, dichos referentes teóricos conforman el sustento teórico de la aproximación al modelo tecnopedagógico de formación en competencia digital de base del docente universitario (CDBDU).

Martínez Miguez (2015) menciona que las nuevas percepciones contribuyen al conocimiento de cualquier objeto, en ese sentido, desde un proceso investigativo, se busca responder a la pregunta de investigación ¿cómo experimentan los docentes su progreso en competencia digital de base durante un proceso de formación? Ante la revisión de los datos surgen las primeras conclusiones que son pertinentes al contexto estudiado.

Un hallazgo para esta investigación fue reconocer la importancia de la categoría construcción colaborativa y desarrollo de la agencia docente, en convergencia con Bruner (2013) la interacción entre participantes da lugar a la construcción de significados en el marco de espacios formativos de docentes, donde relaboran sus experiencias, contrastan sus interpretaciones mediante la intersubjetividad, co- construyen soluciones y saberes que luego comparten para favorecer una reflexión crítica sobre la integración de las tecnologías digitales, este comportamiento coincide con lo planteado por el Instituto Nacional de Tecnologías del Aprendizaje y de Formación del Profesorado

(INTEF, 2022) que menciona, que la práctica pedagógica se ve fortalecida mediante el diálogo entre pares en un clima de confianza que posibilita contrastar impresiones personales con las de otros.

Sobre la relación entre las categorías de exploración y apropiación tecnológica y su relación con el uso pedagógico, los resultados se interpretan a partir de las experiencias de los docentes en actividades de evaluación de plataformas de IAG, en las cuales se evidencia los procesos de reconocimiento de lo conveniente para su práctica educativa. El intercambio de ideas facilita al grupo tomar decisiones sobre que plataforma es más apropiada para distintos momentos de la impartición de clases o como previamente se mencionó, en acciones concretas y situadas del proceso de enseñanza aprendizaje, como en la retroalimentación, la creación de planeaciones, actividades, recursos y materiales; aunado a eso, se revisan las limitaciones y las implicaciones éticas de su uso, llevando a un espacio de reflexión sobre prácticas digitales y de agencia docente. Esto se alinea con el apartado de la práctica reflexiva del marco de referencia de la competencia digital docente (INTEF, 2022), que menciona la relevancia de los espacios de reflexión individual o colectiva que permita la toma de decisiones sobre aspectos técnicos o metodológicos importantes para la integración de las tecnologías digitales.

La categoría ajustes en la práctica se ve reflejada en diversas acciones de los participantes, como lo encontrado en D6 que mediante diversas pruebas realizadas en plataformas IAG, al no obtener los resultados esperados, reorienta sus ideas iniciales, ajusta su práctica con base en la exploración de la prueba y error para crear otro contenido educativo que le permitió completar las actividades realizadas. Esto revela una capacidad de agencia docente y se acompaña con un marco claro de acciones que le permiten experimentar con libertad y generar confianza en sus descubrimientos.

Debido al nivel heterogéneo de nivel de competencia digital de los participantes surge desmotivación o una constante comparación de los alcances, como lo encontrado en D1, quien es docente universitaria frente a grupo, con más de cuarenta años de experiencia: "veo a mis compañeras expertas en inteligencia artificial y en muchísimas cosas, que sí me hace pensar, que estoy en ciernes, que domino muy poco..." (D1). Partiendo de la evidencia, se propone integrar actividades que permitan que los participantes desarrollen evidencias en correspondencia con su nivel de competencia digital desde el inicio, de esta manera fortalecer la agencia y empoderamiento (INTEF, 2022).

De la categoría sobre las emociones y disposiciones ante el proceso formativo revela una dualidad, la intención de participación como lo encontrado en D1 "yo no quiero ser resistente al cambio", o del lado contrario, generando sentimientos y posturas al respecto: "la tecnología no es mi fuerte"; D6 "la verdad me estreso y me perdí, pero voy a compartir lo que salió". Asimismo, se encontraron tensiones relacionadas a los cambios generacionales: "no sé hasta dónde podemos atraer a los jóvenes o hasta dónde nuestra labor docente puede alcanzarlos (D6). La reflexión revela una vivencia emocional sobre el sentido y el alcance de su rol profesional, con base en ello, la implementación del programa se enriquece con espacios de diálogo y discusión de ideas, en un clima de confianza y acompañamiento, debido a los tiempos de incertidumbre que actualmente los docentes atraviesan ante los avances de las tecnologías digitales (Gallent Torres et al., 2023).

A partir de la evidencia, se reconocen algunas limitaciones propias de esta etapa del estudio; sin embargo, estas no se asumen como restricciones metodológicas, sino como puntos de inflexión que abren futuras líneas de investigación. El descubrimiento sobre la postura actitudinal que asumen los docentes universitarios frente a las vivencias sobre la integración de las tecnologías digitales no se caracteriza por el rechazo, sino por una sensación persistente de inseguridad tecnológica, vinculada a la percepción de desventaja en dominio tecnológico o brecha digital, esto inhibe la experimentación didáctica y la exploración de usos innovadores de las tecnologías digitales en la práctica educativa.

## **CONCLUSIÓN**

Desde la perspectiva de Bruner (2013) los participantes reelaboran sus experiencias, comprueban sus explicaciones mediante la intersubjetividad, co-construyen nuevas alternativas y conocimiento con respecto a un espacio de reflexión. Shulman (1987) sostiene que el objetivo de la formación docente es propiciar el razonamiento a través de la reflexión, de lo que se enseña, de las experiencias y de su desempeño en su actuar; los docentes aprenden a validar sus iniciativas y decisiones, apoyados en sus conocimientos; de esta manera la formación docente trabaja con esos principios que guían sus acciones. Bajo este hallazgo, se sugiere incluir en los espacios de formación docente en tecnologías digitales espacios de diálogo en foros, en grupos colaborativos o revisión entre pares.

Los resultados orientan a que la integración de las tecnologías digitales no puede analizarse únicamente desde las dimensiones propuestas inicialmente como la competencia digital de los docentes y la formación específica del área, sino que exige considerar de forma articulada las condiciones institucionales que la posibilitan. En ese sentido, resulta indispensable revisar con precisión la disponibilidad de recursos, infraestructura, artefactos digitales en las escuelas y facultades que conforman la universidad, así como las políticas institucionales de inversión en licencias para el acceso abierto tanto de la planta docente como de las y los estudiantes. Estas condiciones no sólo posibilitan la práctica docente, sino que dan pauta a una apropiación tecnológica y de desarrollo de la competencia digital de base del docente en un contexto universitario.

## REFERENCIAS

Bejar Alegria, M. X., Anagonó Rosero, G. G., Vera Arroyo, D. M., & Cango Zhinín, M. Á. (2025). Integración de IA en el Aula: Estrategias para que los Docentes Integren IA en sus Métodos de Enseñanza, Optimizando el Tiempo y la Interacción con los Estudiantes. *Revista Social Fronteriza*, 5(1), Article 1. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)613](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)613)

Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*.

Chao-Rebolledo, C., & Rivera-Navarro, M. Á. (2024). Usos y percepciones de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 57-72. <https://doi.org/10.35362/rie9516259>

Flick, U. (2007). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.

Gallent Torres, C., Zapata González, A., & Ortego Hernando, J. L. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2022, enero). Marco de referencia de la competencia digital docente. [https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD\\_V06B\\_GTTA.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf)

Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>

Martinez Miguelez, M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 1017-1054. [https://one2oneheights.pbworks.com/f/Mishra\\_Punya.pdf](https://one2oneheights.pbworks.com/f/Mishra_Punya.pdf)

Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., & Villagómez Paúcar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa -cualitativa y redacción de la tesis*. (4ta edición). Ediciones de la U.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd edition). Sage Publications, Inc.

Perdomo, B., Martinez, O. G., & Barreto, I. B. (2020). Competencias digitales en docentes universitarios: Una revisión sistemática de la literatura. *EDMETIC*, 9(2), Article 2. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>

Rondon-Morel, R. O., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Nuñez, E. A., & Yopez-Salvatierra, P. N. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 368-375. <https://doi.org/10.37843/rtd.v17i2.566>

Ruiz Muñoz, G. F., & Vasco Delgado, J. C. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 60-70. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.006>

Ruiz-Velasco Sánchez, E., Bárcenas-López, J., & García Ortega, V. H. (2024). Educatrónica Tecnología de Inteligencia Artificial. Newton, Edición y Tecnología Educativa.


Salazar Sisalima, M. C., Lapo Fernández, J. M., Romero Sobenis, F. F., & La Rosa Navarro, Y. (2024). La inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la personalización del aprendizaje: Implicaciones y desafíos éticos en el aula para estudiantes de EGB. Reincisol., 3(6), 6983-7007. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6983-7007](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6983-7007)

Salinas Ibáñez, J. (2020). Educación en tiempos de pandemia: Tecnologías digitales en la mejora de los procesos educativos. Innovaciones Educativas, 22(Especial), Article Especial. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3173>

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1975). Introduction to Qualitative Research Methods: The Search for Meanings.

Zorrilla Abascal, M. L., Campos Campos, Y., Espinoza Díaz, Y., & Mondragón Beltrán, E. A. (2021). Estado Actual de las Tecnologías Educativas en las Instituciones de Educación Superior en México. [https://estudio-tic.anuies.mx/Estado\\_actual\\_TE\\_sencillo\\_2021\\_media.pdf](https://estudio-tic.anuies.mx/Estado_actual_TE_sencillo_2021_media.pdf)

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) .