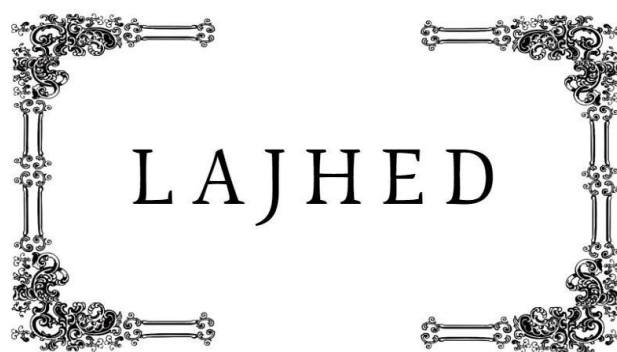




Interacción digital y aprendizaje significativo: un estudio de caso en la educación rural post-pandemia en Arauco, Chile

Digital interaction and meaningful learning: a case study in post-pandemic rural education in Arauco, Chile

Michael Ruiz Troncoso

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

mruiz@magister.ucsc.cl

María Belen Ortega Senet

Universidad del Bío-Bío, Chillán, Ñuble, Chile

[0000-0001-5457-6847](https://doi.org/10.5457-6847) | belenmim@gmail.com

Citación/como citar este artículo: Ruiz, M. y Ortega, M. (2026). Interacción digital y aprendizaje significativo: un estudio de caso en la educación rural post-pandemia en Arauco, Chile. *Latin American Journal of Humanities and Educational Divergences*, Vol 5(1), 247-267.

Resumen

Esta investigación analiza la interacción entre estudiantes de enseñanza media y las redes sociales digitales, bajo el prisma de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, en un liceo rural de la comuna de Arauco, Chile. El estudio surge ante la brecha persistente entre las prácticas pedagógicas tradicionales y la vida digital cotidiana de los estudiantes en la era post-pandemia. Se empleó una metodología mixta de corte descriptivo-transversal y alcance inductivo, utilizando un estudio de caso en el Liceo Bicentenario Filidor Gaete Monsalve. La muestra incluyó 60 estudiantes para una fase cuantitativa (encuesta digital) y 10 para una fase cualitativa (entrevistas semiestructuradas). Los resultados revelan un alto nivel de conectividad (93%) y una preferencia marcada por plataformas como TikTok e Instagram, con un consumo diario que supera las 8 horas en la mayoría de los casos. Si bien el entretenimiento es la función principal (78%), emerge una valoración significativa del "aprendizaje" como funcionalidad (60-71%), especialmente mediante microcontenidos visuales y estrategias de autogestión algorítmica. Se concluye que existe un potencial pedagógico subutilizado en las lógicas de las redes sociales; sin embargo, persisten riesgos de ansiedad y falta de autorregulación. Se recomienda una transición desde la prohibición hacia una innovación didáctica que emule la síntesis visual y la inmediatez digital, posicionando al docente como un mediador crítico en el ecosistema digital rural.

Palabras claves: redes sociales; aprendizaje significativo; brecha digital; TIC en educación; innovación pedagógica.

Abstract

This research analyzes the interaction between high school students and digital social networks through the lens of Ausubel's Meaningful Learning Theory in a rural school in the commune of Arauco, Chile. The study addresses the persistent gap between traditional pedagogical practices and students' daily digital lives in the post-pandemic era. A mixed-methods approach with a descriptive-transversal design and inductive scope was used, employing a case study at the Liceo Bicentenario Filidor Gaete Monsalve. The sample included 60 students for a quantitative phase (digital survey) and 10 for a qualitative phase (semi-structured interviews). The results reveal high connectivity levels (93%) and a strong preference for platforms such as TikTok and Instagram, with daily consumption exceeding 8 hours in most cases. Although entertainment is the primary function (78%), a significant valuation of "learning" as a functionality emerges (60-71%), especially through visual micro-content and algorithmic self-management strategies. The study concludes that there is an underutilized pedagogical potential in social media logics; however, risks of anxiety and lack of self-regulation persist. The study recommends a transition from prohibition toward didactic innovation that emulates visual synthesis and digital immediacy, positioning the teacher as a critical mediator in the rural digital ecosystem.

Keywords: social media; meaningful learning; digital gap; ICT in education; educational innovation.

Introducción

La educación, entendida como un proceso dinámico de desarrollo humano, ha debido actualizar históricamente sus metodologías para responder a los cambios sociales, políticos y culturales de cada época (Guichot, 2006). En la actualidad, esta dinámica exige una transformación profunda en la forma en que se concibe el aprendizaje escolar, demandando estrategias que integren dimensiones tecnológicas y sociales para formar ciudadanos con conciencia histórica y roles activos en su entorno (García et al., 2023). En este escenario, la relación entre el sistema educativo y la innovación social se vuelve cíclica: la estabilidad de la condición humana depende, en gran medida, de la eficacia de los procesos de comunicación cultural y política que ocurren dentro y fuera de la escuela (Batista y Helal, 2023).

Paralelamente, las redes sociales, han evolucionado desde una dimensión política y democrática (Lozano y Cadavid, 2009) hacia complejos entornos de conectividad que condicionan la subjetividad contemporánea (Rueda, 2015). En estos espacios, los individuos diseñan perfiles y establecen relaciones de información que unifican la cultura social con el entorno virtual (Lara-Navarra et al., 2018; Saud et al., 2023). Ambos universos, educativos y virtuales, experimentaron un auge simbiótico durante la crisis global del COVID-19, que obligó, no solo a la educación, a una transición emergente hacia entornos digitales, validando la importancia de redes de conocimiento pluralistas y extendidas (Zhukova et al., 2023). En el que se fortalece un enfoque pedagógico donde la tecnología no reemplaza al docente, sino que actúa como un campo didáctico que fomenta la colaboración y el "saber haciendo" (Lozano, 2011; Sanabria y Hernández, 2011).

Considerando el avance y relación de ambos escenarios, y entendiendo el rol como recurso pedagógico que las redes sociales pueden llegar a ocupar en educación, esta investigación se configura como un estudio de caso desde la noción post pandemia de desconexión entre la vida digital cotidiana de estudiantes de enseñanza media y las prácticas pedagógicas de un liceo rural en la comuna de Arauco. Investigando la interacción como un fenómeno social que involucra factores conductuales, comunicacionales y afectivos (Sandstrom y Dunn, 2014). Y en búsqueda de comprender la polaridad ideológica de una construcción que sea digitalmente situada y territorialmente significativa.

El objetivo general de este estudio es analizar la interacción entre estudiantes de enseñanza media y redes sociales digitales con foco en el desarrollo del aprendizaje significativo, en un liceo de la comuna de Arauco. Entendiéndose bajo el prisma de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1983). La cual parte de la premisa de que el aprendizaje ocurre cuando la información nueva se vincula con los esquemas cognitivos previos del estudiante, los cuales hoy están indisolublemente ligados a su vida digital.

A pesar del reconocimiento de las redes sociales como canales de alto impacto comunicativo, especialmente en rangos etarios que abarcan desde los 13 años (Cadem, 2022), existe un vacío significativo en la literatura y en la política educativa nacional respecto a su finalidad académica. La investigación actual ha explorado las redes sociales como recursos para fortalecer la interacción profesor-estudiante o la identidad docente (Colunche et al., 2025; Jáquez-Polanco, 2025), pero persiste una carencia de comprensión sobre cómo la interacción cotidiana y espontánea de los estudiantes en estas plataformas puede transformarse en estrategias pedagógicas efectivas dentro del aula.

No obstante, de la ubicuidad de los dispositivos, donde hasta un 97% de los estudiantes declara poseer móviles para fines académicos (Hamat et al., 2012), persiste una brecha significativa entre el uso informal de las redes y su aprovechamiento formal en el aula. En América Latina, investigaciones en Brasil han validado la vigencia de la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel, enfatizando que para que ocurra un aprendizaje real, el material debe conectar con las estructuras cognitivas previas del alumno (Oliveira et al., 2020; Agra et al., 2019). No obstante, el informe regional *Kids Online* (Brasil, Chile, Costa Rica, Uruguay) advierte que la brecha digital no es solo de acceso, sino de competencias: la disponibilidad de tecnología no garantiza por sí misma el desarrollo de habilidades sociales, éticas o cognitivas (Trucco y Palma, 2020).

En el contexto chileno, esta brecha se agudiza en los sectores rurales. Mientras que las políticas públicas nacionales se han centrado en la entrega de equipamiento y la formación docente técnica (Ministerio de Educación, 2019), se ha ignorado a menudo la riqueza identitaria y el contexto ambiental donde ocurre el aprendizaje (Díaz et al., 2021). Estudios en escuelas rurales muestran que, aunque existe un alto interés de los estudiantes por las actividades mediadas por TIC, estas

no forman parte de su cotidianidad escolar debido a la escasa conectividad y a una valoración del currículum que margina la realidad local (Bautista y Méndez, 2015; Serna y Patiño, 2018). Existe, por tanto, un vacío de conocimiento sobre cómo la interacción socio-emocional y digital de los estudiantes de enseñanza media en contextos rurales puede transformarse en un motor para el aprendizaje significativo, superando la visión de las redes sociales como meras herramientas de ocio o adicción (Tariq et al., 2012).

Conceptualización del Ecosistema Digital en Educación

La identidad en el siglo XXI es mutable y está influenciada por un flujo bidireccional de información. Los usuarios dentro del ecosistema de redes digitales utilizan su "cuerpo virtual" como perfil para la interacción, entregando una gran cantidad de datos personales a cambio de pertenencia (Mayer et al., 2020). Esta exposición conlleva riesgos significativos en aspectos psicosociales, ante la necesidad de gestionar una identidad en línea que sea popular y congruente con la vida fuera de ella. Generando estrés y distorsiones en la construcción de la personalidad (Gómez y Jiménez, 2022) y limitando su percepción de la realidad global, sesgada algorítmicamente (Han, 2022).

No obstante, los desafíos a los que se enfrenta la educación no solo responden a los aspectos relacionados a la identidad del usuario, sino que también a los factores temporales que modifican la manera en que la información solía ser tratada. Constatando una preferencia marcada por la instantaneidad de los datos, el lenguaje visual por sobre el texto y la necesidad de interactuar a cambio de una recompensa inmediata (Kincl y Scratch, 2021; Careaga, 2020). Factores que posicionan al usuario en un escenario abusivo y desregulado del tiempo en redes que limita actividades saludables y somete la autoestima a la retroalimentación digital (Arab y Díaz, 2015; Sezgin y Güler, 2020). Además de un bombardeo de contenido e información que no se traduce necesariamente como adquisición de aprendizaje, sino más bien a la saturación errática del ocio (Aguaded y Guzmán, 2014; Cánovas et al., 2023).

Frente a estos riesgos, surge la necesidad de reformular las redes sociales como recursos educativos. La literatura identifica diversas ventajas pedagógicas, tales como el fomento del aprendizaje autónomo, la mejora de la interacción profesor-estudiante y la creación de comunidades de práctica (Castañeda y Gutiérrez, 2010; Haro, 2010). Comprendiendo que la integración de estas

plataformas permite una transición de una educación tradicional a una centrada en el estudiante, que capitaliza la motivación intrínseca y la disponibilidad tecnológica, donde el docente asume un rol de guía o monitor en una red de aprendizaje colaborativo (Kaminskiene et al., 2022; Marin, 2019).

Con base en estos parámetros, la motivación intrínseca y la disponibilidad tecnológica, es que esta investigación se articula en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976). Cuya naturaleza radica en la relación de la adquisición de nuevos significados vinculados a la experiencia individual y única. Posible, en primera instancia, por la intervención de un material potencialmente significativo y en segundo lugar, por la disposición del estudiante que puede ser observado en el interés manifestado por las plataformas digitales. Si bien, esta teoría aborda un campo que aún presenta ámbitos que quedan abiertos a la investigación y comprensión de aquellos quienes se dedican a la práctica pedagógica, existe una variedad de autores han llevado a cabo investigaciones que contribuyen a responder interrogantes respecto a la funcionalidad de estrategias y métodos vinculados a esta teoría con enfoque en los principios del autor Ausubel (Fardoun et al. 2015; De Oliveira y De Lima, 2017; Agra et al. 2019; Oliveira et al. 2020; López y Soler, 2021; Bryce y Blown, 2023).

Metodología

La investigación se realizó como estudio de caso en el Liceo Bicentenario Filidor Gaete Monsalve, una institución educativa de características rurales situada en la localidad costera de Llico, comuna de Arauco, Chile. El muestreo fue de carácter intencional no probabilístico (Hernández, 2021). Los criterios de inclusión fueron en primer lugar, ser estudiante regular de enseñanza media (1° a 4° medio) y contar con los consentimientos de sus apoderados o tutores y asentimientos informados debidamente firmados.

La recolección de datos se segmentó en dos fases diferentes, siendo la primera de carácter cuantitativa y la segunda cualitativa. En la primera instancia participaron 60 estudiantes, representando el 60% del universo total de enseñanza media del establecimiento. La distribución por niveles fue equitativa: 1° medio (27%), 2° medio (28%), 3° medio (22%) y 4° medio (23%). Mientras que, durante la segunda fase se

seleccionó una submuestra de 10 estudiantes a partir de los resultados de la primera fase, buscando representatividad por sexo y nivel académico.

Consecuentemente, se optó por un enfoque mixto de investigación, integrando una fase cuantitativa de corte objetivista con una fase cualitativa de carácter interpretativo (Walker, 2022). El diseño es de tipo estudio de caso, con un alcance descriptivo-transversal (Hernández-Sampieri et al., 2014), lo que permitió especificar las propiedades y perfiles de los estudiantes en un contexto y tiempo determinados (segundo semestre de 2023). El estudio siguió una lógica principalmente inductiva, permitiendo que los hallazgos particulares sobre la interacción digital se contrastaron con la literatura teórica para generar conclusiones generales (Prieto, 2017).

Respecto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se realizaron siguiendo un modelo secuencial (Obez et al., 2018), y estructurado en dos etapas:

1. Encuesta Digital: Diseñada en *Google Forms*, se distribuyó mediante códigos QR. El instrumento constó de dos secciones: una de caracterización socio-tecnológica y otra de profundización de usos pedagógicos. Para mitigar la brecha de conectividad rural (Caballero, 2017), el establecimiento habilitó laboratorios con acceso a internet para asegurar la participación.
2. Entrevista Semi-estructurada: Se realizaron 9 entrevistas individuales y una en pareja. Esta técnica permitió un diálogo guiado para explorar significados profundos sobre la interacción diaria y el aprendizaje (Hernández-Sampieri et al., 2014). Las sesiones fueron grabadas y transcritas íntegramente para su posterior análisis.

El procedimiento de análisis se realizó mediante la triangulación de métodos para fortalecer la validez de los resultados. En primera instancia se realizó un análisis cuantitativo, aplicando una estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y un análisis bivariado mediante tablas de contingencia (Villasis y Miranda, 2016). Se cruzaron variables como edad, sexo, tiempo de conexión y funcionalidad de las redes con los niveles de logro percibidos. Seguido de esto, se continuó con un análisis cualitativo, empleando el análisis temático (Braun y Clarke, 2006) para identificar patrones recurrentes y categorías emergentes (ej. microcontenido, autogestión del aprendizaje). Las transcripciones incluyeron pausas y onomatopeyas para asegurar un análisis fidedigno. Para posteriormente finalizar triangulando los datos,

utilizando los cuantitativos de base para codificar las categorías iniciales, las cuales fueron profundizadas en la fase cualitativa, permitiendo una visión holística del fenómeno (Batthyány y Cabrera, 2011).

Dada la posición del investigador como docente del establecimiento, para encauzar el rigor ético del estudio, se implementaron estrategias que permitieron regular el sesgo de respuesta por "Rapport" o tensión jerárquica. Siendo la supervisión externa el primer recurso utilizado, en donde los datos y el proceso interpretativo fueron supervisados por el Dr. Belén Ortega para garantizar la objetividad (Batthyány y Cabrera, 2011). Mientras que el anonimato y la voluntariedad permitieron actuar como medio que enfatizó el carácter confidencial de los datos y el derecho al retiro voluntario en cualquier etapa, cumpliendo con los estándares de integridad científica (Salazar et al., 2018).

Finalmente, el estudio se rige bajo la premisa de que, si bien los resultados no son universalmente generalizables debido a la naturaleza del estudio de caso, poseen una alta validez interna para la comprensión de contextos educativos rurales similares (Del Canto y Silva, 2013).

Resultados

Resultados Cuantitativos

El perfil de la muestra de la investigación comprendió a los estudiantes de enseñanza media del Liceo Bicentenario Filidor Gaete Monsalve de Llico. Las edades de estos participantes se establecieron entre 13 y 18 años, siendo su distribución por niveles académicos equitativa, oscilando entre 13 y 17 estudiantes por curso. En cuanto al sexo, se registró una predominancia masculina, especialmente en Primero Medio (81%), mientras que en los niveles superiores se constató una participación paritaria.

Entre los hallazgos fundamentales se encuentra la presencia del alto porcentaje de acceso a la red, en donde se declaró que el 93% de los estudiantes que poseen dispositivos móviles cuentan con conexión a Internet de forma permanente o habitual, este dato abarca el 100% entre los participantes de Segundo y Tercero Medio, lo que establece una base material sólida para una interacción digital constante.

En cuanto a las plataformas utilizadas por los estudiantes de enseñanza media, se identificó una jerarquía clara en cuanto al uso de Instagram WhatsApp y TikTok, posicionándose como las redes sociales digitales más utilizadas. En contraste, plataformas como X (42%) y Facebook (47%) representan un uso moderado. No obstante, aplicaciones como Twitch o Discord muestran una presencia marginal (menor al 8%).

Respecto a la intensidad del uso, los resultados evidencian una inversión temporal significativa. TikTok lidera el tiempo de consumo diario con un promedio, según la percepción individual de cada estudiante, de 3 horas y 42 minutos, seguido de Instagram con 3 horas y 6 minutos. Asimismo, en una visión holística, la mayoría de los estudiantes declara pasar 8 o más horas diarias interactuando con sus dispositivos móviles, lo que denota un hábito de conexión profunda y extensiva.

Por último, la funcionalidad percibida de las redes sociales digitales, por los estudiantes de enseñanza media se desglosa en torno a dos ejes principales: la conectividad interpersonal y el entretenimiento, ambos con una valoración superior al 78%. Sin embargo, la categoría de “aprendizaje” emerge como una funcionalidad relevante, superando la media de la valoración en la mayoría de los cursos, alcanzando su punto más alto en Cuarto Medio (71%), como se observa en la tabla 1 a continuación:

Tabla 1

Síntesis detallada de los resultados de funcionalidad ordenados por nivel académico.

	Niveles Académicos							
	1° medio		2° medio		3° medio		4° medio	
	16 participantes		17 participantes		13 participantes		14 participantes	
	n°	%	n°	%	n°	%	n°	%
conectar con personas	11	69%	14	82%	8	62%	13	93%
compartir información	4	25%	10	59%	7	54%	10	71%
conocer gente nueva	4	25%	8	47%	5	38%	9	64%

aprender	9	56%	11	65%	6	46%	10	71%
expresar opinión	4	25%	7	41%	5	38%	9	64%
entretenimiento	12	75%	12	71%	11	85%	12	86%

Nota. La tabla muestra los resultados de las respuestas de los encuestados, con foco en la funcionalidad y los niveles académicos, ofreciendo una vista porcentual ordenada que facilita la lectura de los datos.

Por ende y considerando esta información, se observa que, a medida que los estudiantes avanzan en su escolaridad, incrementa también el interés por funcionalidades más complejas, como el aprendizaje, la expresión de opiniones y el intercambio de información. No obstante, el interés por el entretenimiento es transversal a todos los niveles educativos, demostrando un potencial educativo como medio para el aprendizaje e innovación metodológica.

Resultados Cualitativos

Desde el componente cualitativo se logra dar profundidad a una dimensión subjetiva de la interacción entre estudiantes y las redes sociales digitales, revelando una ambivalencia entre el ocio y la utilidad académica. Los estudiantes manifiestan que, si bien el uso inicial de estas plataformas es por entretenimiento, entienden que también pueden operar como canales de aprendizaje no formal. Asimismo, los entrevistados valoran especialmente la intervención de profesionales como docentes o especialistas en salud, que generan contenido en TikTok e Instagram. Destacando la "simpleza" y "practicabilidad" de estos formatos, lo que se traduce en una disposición positiva hacia el conocimiento cuando este se presenta de forma breve y concisa.

De las respuestas entregadas se desprende que en gran medida, dicha simpleza y practicabilidad en la entrega de la información de estos contenidos, se debe a la forma audiovisual en las que operan estas canales virtuales, actuando como un catalizador efectivo en estudiantes con estilos de aprendizajes audiovisuales. Los entrevistados, encuentran en los videos una ventaja frente a las metodologías tradicionalistas de textos escritos, logrando y evidenciando en su propia experiencia una comprensión más ágil y sustancial. Además, los estudiantes reconocieron que aplican estrategias de autogestión, como la manipulación del algoritmo (mediante

likes selectivos), para asegurar que el contenido de su interés, incluyendo tips de estudio, se mantenga presente en las plataformas que utilizan.

No obstante, a pesar de que los estudiantes reconocen el potencial pedagógico de las redes como recurso para el aprendizaje de su interés, advierten una baja frecuencia de la integración formal en el aula. Esto, por razones como: identificar al docente como una figura guía indispensable en el aula, considerar sus intereses como conocimiento no formal para el contexto escolar, reconocer que la distracción que generan las redes sociales desafía incluso su capacidad para gestionar los tiempos de uso o evitar el contenido basura, llevándoles a atravesar periodos de ansiedad y frustración. Concluyendo que el uso predominante de las redes tiene como foco el entretenimiento, como si esto las excluyera de la dimensión educativa.

En síntesis, el grupo de estudiantes entrevistados reconoce el potencial de las redes sociales digitales en cuanto al aprendizaje, sin embargo también son conscientes de las resistencias que estas presentan en el campo educacional, advirtiendo un escenario deficiente en la posibilidad de su integración formal en el aula, aún cuando se admite haberlas utilizado de manera didáctica y satisfactoria con la guía docente para la realización de proyectos en determinadas asignaturas. Lo que no necesariamente indica la prevalencia de una visión tradicionalista, más abre, inadvertidamente, una fractura que permite la integración de la lógica metodológica de las redes en la pedagogía.

Discusión y Conclusiones

La investigación analizó la relación entre estudiantes de educación media y las redes sociales digitales en el contexto rural de un liceo en particular de la comuna de Arauco, buscando entender cómo estas plataformas influyen en su aprendizaje bajo el alero de la Teoría del Aprendizaje Significativo (Ausubel, 1976). En donde, se reconoce la motivación intrínseca y con significatividad lógica del material, debido a su carácter visual, breve y algorítmicamente personalizado, que este tipo de plataformas presentan para el estudiante, respondiendo así al cumplimiento efectivo de las condiciones de la teoría mencionada. Permitiendo la adquisición de un aprendizaje y la posibilidad del desarrollo de habilidades que validan las metodologías de las redes sociales digitales como una herramienta con potencial académico en la innovación de la educación formal (Jeong, 2023; Obeso et al., 2023).

Aun cuando la principal funcionalidad de las redes sociales se centra en el entretenimiento y la conexión comunicativa (78%), el aprendizaje (60%) es valorado desde su representatividad como recurso visual por los encuestados, incitando la interacción y participación según Lussier et al. (2023). Además, Rein (2023) menciona que la funcionalidad del algoritmo ha fortalecido el vínculo entre los usuarios y sus intereses, revolucionando plataformas como Instagram o TikTok. No obstante, la experiencia pedagógica se ve desafiada por los riesgos relacionados al rendimiento, observándose un vínculo entre el tiempo excesivo de uso y la motivación de aprender. Armaza (2023) considera riesgos como la falta de atención, ansiedad y bajo rendimiento académico que pueden afectar el desarrollo del aprendizaje, lo cual coincide con lo manifestado por los entrevistados.

Los hallazgos obtenidos no solo coinciden con investigaciones que destacan el potencial educativo de las redes sociales (Kaminskiene et al., 2022; Jeong, 2023), sino que amplían esta evidencia al demostrar que dicho potencial también se manifiesta en contextos rurales donde tradicionalmente la literatura ha enfatizado las limitaciones asociadas a la conectividad o al acceso tecnológico (Bautista y Méndez, 2015; Díaz et al., 2021). Esta investigación, y considerando las limitaciones en accesibilidad de un contexto rural, constató que el 93 % de los estudiantes reportó acceso habitual a internet y más de la mitad manifestó una valoración positiva del aprendizaje mediante redes sociales. Esto sugiere que la principal barrera para su integración ya no es exclusivamente tecnológica, sino pedagógica.

En este contexto, la interacción entre los estudiantes y las redes sociales manifiesta una compleja dicotomía en cuanto al promedio de tiempo diario en redes sociales, el cual conlleva riesgos de ansiedad y una identidad algorítmica sesgada debido a la baja capacidad de autorregulación. Esta saturación de contenido recreativo profundiza en la desconexión con el currículum tradicional, lo que exige, según Kaminskiene et al. (2022), un docente capaz de integrar estratégicamente estas plataformas para guiar el desarrollo de competencias tecnológicas. Sin embargo, este proceso enfrenta la resistencia de estudiantes que, pese a ser nativos digitales (Prensky, 2001), a menudo oscilan entre el interés por el ocio digital y la dependencia de modelos de enseñanza pasivos. En última instancia, el desafío educativo radica en aprovechar la inmediatez y el lenguaje visual de las redes para transformar el uso predominantemente recreativo en experiencias de aprendizaje significativo y consciente.

Este estudio que la manera apropiada de gestionar el desafío que se presenta no radica en la prohibición de los dispositivos tecnológicos, sino en la innovación didáctica basada en la emulación de las lógicas metodológicas de las redes sociales, priorizando una didáctica que emule el material visual sintético del microcontenido digital y integre estrategias de gamificación. No obstante, la gratificación instantánea propia del entorno digital suele vincularse a una motivación de carácter adictivo (Navarrete et al., 2023); por lo tanto, una retroalimentación pedagógica oportuna y situada fuera del entorno virtual puede satisfacer esta demanda de inmediatez de los estudiantes, orientándola hacia un aprendizaje profundo y prácticas reflexivas (Canabal y Margalef, 2017). En este escenario, el rol docente debe evolucionar hacia una mediación de educación mediática que, además de integrar formatos atractivos que compitan con el contenido digital, fomente la autonomía crítica y el uso responsable para gestionar eficazmente el constante bombardeo de información.

Por último, aunque la naturaleza del estudio de caso limita la generalización estadística de los resultados, ello no disminuye su valor analítico. Más bien, permite comprender en profundidad un fenómeno poco explorado dentro de un contexto rural específico, ofreciendo evidencia transferible hacia establecimientos que comparten características socioculturales semejantes. En consecuencia, los resultados deben interpretarse como una base para el desarrollo de hipótesis y modelos pedagógicos susceptibles de ser contrastados posteriormente mediante estudios comparativos o investigaciones con muestras probabilísticas en diferentes territorios.

Además, la principal limitación reside en la naturaleza cambiante de la tecnología, no obstante, su lógica de interacción social subyacente permanece. Para futuros estudios se proyecta profundizar en el desarrollo de una investigación acción que evalúe el impacto de las metodologías basadas en la lógica de las plataformas digitales que utilizan los estudiantes, explorando el *storytelling* y la gamificación en el rendimiento académico. Asimismo, es necesario ampliar el alcance geográfico para contrastar las experiencias de la juventud rural con la urbana, consolidando una base de datos que informe políticas públicas de salud digital y actualización curricular.

Referencias

- Agra, G., Formiga., de Oliveira, P., Costa, M., Fernandes, M. y da Nabrega, M. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista brasileira de enfermagem*, 72(1), 248-255. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Aguaded Gómez, J. I., y Guzmán Franco, M. D. (2014). Competencia mediática y educación: una alianza necesaria. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (273-274), 38-42
- Arab, E. y Díaz, A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2014.12.001>
- Armaza, J. (2023). El riesgo del uso excesivo de las redes sociales en los estudiantes de latinoamérica. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5241>
- Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H. y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Batista, L. y Helal, D. (2023). Education and Social Innovation: The Reciprocal Formation. *Administração publica e gestao social*, 15(2).
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bautista, S. y Méndez, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107. <https://doi.org/10.21500/22563202.1602>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Bryce, T. y Blown. E. (2023). Ausubel's meaningful learning re-visited. *Current psychology* 43, 4579-4598 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04440-4>

- Caballero, L. (2017). *El camino del éxito de las encuestas y entrevistas*. Documentos de docencia.
- Cadem (2022). El chile que viene. Medios y redes sociales. *Research & estrategia*.
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Del Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revistas de Ciencias Sociales*, 3(141), 25-34.
- Cánovas Pelegrín, R., Ballesta Pagán, J., e Ibáñez López, F. J. (2023). Percepción de los adolescentes sobre el consumo de redes sociales. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 123-134. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.123>
- Careaga, M. (2020). *Aproximaciones a la epistemología para universitarios*. RIL Editores.
- Castañeda, L., y Gutiérrez, I. (2010). Redes sociales y otros tejidos on-line para conectar personas. En L. Castañeda (Coord.), *Aprendizaje con redes sociales. Tejidos educativos para los nuevos entornos* (pp. 17-38).
- Colunche, L., Alarcón, N., García, S. y Vásquez, A. (2025). Uso de las redes sociales para el fortalecimiento de la interacción entre estudiantes y docentes latinoamericanos. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 37(9), 1458 - 1471. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.993>
- De Oliveira, S. y De Lima, L. (2017). Meaningful learning applied to the teaching of audiovisual in the training of graduates. *CEUR Workshop proceedings*, 1877, 369-379.
- Díaz-Pareja, E., Llorent-Vaquero, M., Cámara-Estrella, A. y Ortega-Tudela, J. (2021). Sustainable Education: Using Social Networks in Education for Change. *Sustainability*, 13(18). DOI: <https://doi.org/10.3390/sui31810368>
- Fardoun, H., Albarakati, A. y Ciprés, A. (2015). Creation of meaningful- learning and continuous evaluation education system. *Lecture notes in computer science*, 9192, 218-226. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20609-7_21

- Garcia, M., Alcaniz, L. y Eizaguirre, L. (2023). Shared strategic reflection process by a higher education institution: A case study. *Management in Education*, 37(4), 190-198. DOI: <https://doi.org/10.1177/08920206211030984>
- Gómez Urrutia, V. y Jiménez Figueroa, A. (2022). Identidad en la era digital: construcción de perfiles en redes sociales en adolescentes chilenos/as. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 29, 1-25. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17430>
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(1), 11-51. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>
- Hamat, A., Embi, M. A. y Hassan, H. A. (2012). The use of social networking sites among Malaysian university students. *International education studies*, 5(3), 56-66.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia, la digitalización y la crisis de la democracia*. Editorial Taurus.
- Haro, J. J. (2010). Redes sociales en educación. *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27, 203-216.
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jáquez-Polanco, J. M. (2025). El docente como influencer: Redes sociales, ética e imagen profesional en la era digital. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 10(20), 245-263. <https://doi.org/10.35381/r.k.v10i20.4653>
- Jeong, k. (2023). Integrating Technology into Language Teaching Practice in the Post-COVID-19 Pandemic Digital Age: From a Korean English as a Foreign Language Context. *RELC Journal*, 54(2), 394-409. DOI: <https://doi.org/10.1177/00336882231186431>

- Kaminskiene, L., Järvelä, S. y Lehtinen, E. (2022). How does technology challenge teacher education? *International journal of educational technology in higher education*, (19)1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00375-1>
- Kincl, T. y Scratch, P. (2021). Born digital: Is there going to be a new culture of digital natives?. *Journal of global scholars of marketing science*, 31(1), 30-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808811>
- Lara-Navarra, P., López Borrul, A., Sánchez Navarro, J. y Yáñez, P. (2018). Medición de la influencia de usuarios en redes sociales: propuesta social engagement. *El profesional de la información*, 27(4), 899-908. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.18>
- López, G. y Soler, M. (2021). Ausubel's meaningful learning and educational segregation. *Multidisciplinary journal of educational research*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.17583/remie.o.7431>
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5(1), 45-47. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3647371.pdf>
- Lozano, L. P. y Cadavid, B. Z. (2009). Redes sociales, participación e interacción social. *Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia)*, (11), 147-158.
- Lussier, M., Ditta, S. y Annika, C. (2023). The potential power of “studygram”: Concrete visual representations may increase student motivation, engagement, and enjoyment of routine course assignments. *Psychology in the schools*, 60(12), 4841-4856. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22936>
- Marín Díaz, V. y Cabero Almenara, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), pp. 25-33. <https://doi.org/10.5944/ried.22.2.24248>
- Mayer, G., Alvarez, S., Gronewold, N. y Schultz, J. (2020). Expressions of Individualization on the Internet and Social Media: Multigenerational Focus Group Study. *Journal of medical internet research*, 22(11). DOI: <https://doi.org/10.2196/20528>
- Ministerio de Educación. (2019). Orientaciones para la regulación del uso de celulares y otros dispositivos móviles en establecimientos educativos.

- División de Educación General, biblioteca digital. Disponible en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/5085/OrientacionesCel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Navarrete-Cazales, Z., y Manzanilla-Granados, H. M. (2023). Una perspectiva sobre la inteligencia artificial en la educación. *Perfiles Educativos*, 45(Especial), 87–107. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.Especial.61693>
- Obeso, M., Pérez M., García-Piqueres G. y Serrano-Bedia, A. (2023). Enhancing students' learning outcomes through smartphones: A case study of using instagram in higher management education. *International journal of management education*, 21(3). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100885>
- Obez, R., Avalos, L., Steier, M. y Balbi, M. (2018). Técnicas mixtas de recolección de datos en la investigación cualitativa. Proceso de construcción de las prácticas evaluativas de los profesores expertos en la UNNE. *Investigación cualitativa en educación*, 1.
- Oliveira, M., de Carvalho, M. y Mariano, S. (2020). Contributions of David Ausubel's concept of meaningful learning in the training of young apprentices. *Dialogia*, 34, 34-49. DOI: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.16704>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prieto, B. (2017). El uso de los métodos deductivo e inductivo para aumentar la eficiencia del procesamiento de adquisición de evidencias digitales. *Cuadernos de contabilidad*, 18(46). <https://doi.org/https://doi.org/10.11144/Javeriana.cci8-46.umd1>
- Rein, B. (2023). Making Science Education More Accessible: A Case Study of TikTok's Utility as a Science Communication Tool. *Neuroscience*, 530, 192-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2023.08.021>
- Rueda Ortiz, R. (2015). Redes sociales digitales: de la presentación a la programación del yo. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 36(78), 71-101.
- Salazar, M., Icasa, M. y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1).

- Sanabria, A. y Hernández, C. (2011). Percepción de los estudiantes y profesores sobre el uso de las TIC en los procesos de cambio e innovación en la enseñanza superior. *Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, (29), 273-290. <https://core.ac.uk/download/pdf/39074869.pdf>
- Sandstrom, G. y Dunn, E. (2014). Is Efficiency Overrated? Minimal Social Interactions Lead to Belonging and Positive Affect. *Social psychological and personality science*, 5(4), 437-442. DOI: <https://doi.org/10.1177/1948550613502990>
- Saud, M., Ida, R., Mashud, M., Yousaf, F. y Ashfaq, A. (2023). Cultural dynamics of digital space: Democracy, civic engagement and youth participation in virtual spheres. *International journals of Intercultural Relations*, 97(101904). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101904>
- Serna, J. y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas III*, (12), 189-200. <https://doi.org/10.15332/rt.voi12.2042>
- Sezgin, M. y Güler, S. (2020). The Role of Digital Feedback on the Self-Esteem of Digital Natives. *Turkish review of communication studies*, (35), 46-62. DOI: <https://doi.org/10.17829/turcom.59376>
- Tariq, W., Mehboob, M., Khan, M. A. y Ullah, F. (2012). The impact of social media and social networks on education and students of Pakistan. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 9(4), 407
- Trucco, D. y Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. CEPAL.
- Villasís-Keever, M. Á., y Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 303-310.
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativos y sociocríticos a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33.
- Zhukova, O., Otamas, I., Mandragelia, V., Revyakina, O. y Yereskova, T. (2023). Desarrollo de las habilidades digitales de los educadores en instituciones

Interacción digital y aprendizaje significativo: un estudio de caso en la educación rural post-pandemia en Arauco, Chile

educativas durante el Covid-19 en Ucrania y el mundo: un aspecto comparativo. *Interchange*, 54(3), 379-399. DOI:

<https://doi.org/10.1007/s10780-023-09500-z>