

# PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos

---

VOL. 16 NO. 31 JULIO-DICIEMBRE DE 2024



*PJR*

**C O N T E N I D O**

<b>PERSPECTIVA ESTUDIANTIL DE POSGRADO SOBRE VIDEOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN CIENTÍFICA</b>	<b>13</b>
América Kislew Gutiérrez Tirado, Virginia Macías Ayón y Kristian Armando Pineda Castillo	
<b>RELEVANCIA DEL USO DE VIDEOS EDUCATIVOS ENFOCADOS A LA REDACCIÓN CIENTÍFICA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE</b>	<b>23</b>
Amilcar Guadalupe Osuna Duarte, María Esmeralda Sánchez Navarro y Kristian Armando Pineda Castillo	
<b>PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR</b>	<b>41</b>
Cecilia Antonia Hernández Moreno, Gumaro Álvarez Vizcarra y Lisandro José Alvarado Peña	
<b>ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE POSGRADO SOBRE LA CLARIDAD Y ESTRUCTURACIÓN DE CONCEPTOS DE REDACCIÓN CIENTÍFICA EN VIDEOS EDUCATIVOS</b>	<b>55</b>
Gabriela Gallardo Escageda, Kristian Armando Pineda Castillo y Virginia Macías Ayón	
<b>LA PROCRASTINACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE. EXPLICACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b>	<b>66</b>
Guillermo Aglael Verdugo Carrillo, Margarita Armenta Beltrán y Héctor Manuel Jacobo García	
<b>LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO: DEL PLAN DE ONCE AÑOS AL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA</b>	<b>83</b>
Jorge Iván Chavarín Montoya y Dina Beltrán López	
<b>COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EVALUACIÓN A PARTIR DEL MARCO DE REFERENCIA DE LA COMPETENCIA DIGITAL</b>	<b>96</b>
María de los Ángeles Aguayo Higuera y María Luisa Pereira Hernández	
<b>LA ENSEÑANZA DE UNA CANCIÓN YOREME-MAYO Y LA IDENTIDAD HÍBRIDA DE NIÑOS DE UNA ESCUELA EN LOS MOCHIS, SINALOA</b>	<b>108</b>
María de los Ángeles Ruiz Vázquez y Ernesto Guerra García	
<b>INFLUENCIA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO</b>	<b>121</b>
Miriam Guadalupe Valenzuela Félix, Gumaro Álvarez-Vizcarra y Lisandro José Alvarado-Peña	
<b>LA RESIGNIFICACIÓN DEL MÉTODO LANCASTERIANO EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE</b>	<b>136</b>
Neri Carolina Báez Rivera, Margarita Armenta Beltrán y Héctor Manuel Jacobo García	

<b>LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE UNA SECUNDARIA NO INDÍGENA CON UN ESTUDIANTE YOREME MAYO EN EL FUERTE SINALOA</b> Olivia Guadalupe Heras Castillo y Ernesto Guerra García	<b>150</b>
<b>EL TIEMPO ESCOLAR EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES</b> Oscar Isaac Corral Arias y Erick Zorobabel Vargas Castro	<b>162</b>
<b>RESILIENCIA Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19</b> Oscar Noel Carrillo Martínez, Iliana Danitze Jiménez Díaz y Kristian Armando Pineda Castillo	<b>175</b>
<b>APROXIMACIÓN AL CAMBIO CONCEPTUAL EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b> Virginia Mirella Zatarain Avendaño, María Luisa Pereira Hernández y Héctor Manuel Jacobo García	<b>188</b>
<b>CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA Y PRINCIPALES PROBLEMAS EN SU APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA</b> Maria Ludim Arreola Hernández y Zaret Jazmín Hernández Soto	<b>202</b>

INDIZADA EN:



INCLUIDA EN:



Edutec



Desde 1998  
en Internet...  
Gracias  
por acompañarnos.



## DIRECTORIO

### DIRECTOR

Dr. Arturo Barraza Macías

### COORDINADORA EDITORIAL

Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas

### CONSEJO EDITORIAL

#### Miembros Internacionales:

Dr. Julio Cabero Almenara (*Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla; España-UE*); Dra. Milagros Elena Rodríguez (*Universidad de Oriente: Venezuela*); Dr. Sergio Tobón Tobón (*Centro de Investigación en Formación y Evaluación; Colombia*); Dra. C. Zaida Irene Nieves Achón (*Facultad de Psicología. Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara; Cuba*); Dr. José Antonio García Fernández (*Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid; España*); Dra. Giselle León León (*División de Educología, del Centro de Investigación en Educación, Universidad Nacional Heredia; Costa Rica*).

#### Miembros Nacionales:

Dra. Patricia Camarena Gallardo (*Instituto Politécnico Nacional*); Dr. Pedro Ramón Santiago (*Universidad Juárez Autónoma de Tabasco*); Dr. Víctor Luís Porter Galetar (*Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco*); Dr. Francisco Nájera Ruiz (*Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, estado de México*); Dra. Jacqueline Zapata Martínez (*Universidad Autónoma de Querétaro*); Dr. Manuel Ortega Muñoz (*Universidad Pedagógica de Durango*); Dr. Luis Felipe El Sahili González (*Universidad de Guanajuato*); Dra. Zardel Jacobo Cupich (*Proyecto de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y de la Educación UIICSE de la FES-IZTACALA-UNAM*); Dr. José Luís Pariente Fragoso (*Universidad Autónoma de Tamaulipas*); Dr. Miguel Álvarez Gómez (*Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara*); Dra. Alicia Rivera Morales (*Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*); Dr. Héctor Manuel Jacobo García (*Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa*); Dr. Roberto González Villarreal (*Universidad Pedagógica Nacional; Unidad Ajusco*); Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo (*Instituto Tecnológico de Sonora*). Dr. Pavel Ruiz Izundegui (*Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica; Yucatán-Campeche*); Dr. Víctor Gutiérrez Olivarez (*Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa de la Sección XVIII del SNTE-CNTE*); Dra. María de la Luz Segovia Carrillo (*Colegio de Investigación y Posgrado del Instituto Universitario Anglo Español*); Dra. Adriana De Jesús Salazar García (*Universidad Guadalupe Victoria*).

### CORRECCIÓN DE ESTILO

Mtra. Rosa de Lima Moreno Luna

## **PARES EVALUADORES EXTERNOS QUE PARTICIPARON EN EL PRESENTE NÚMERO**

**Doctora Ana Luz Ruelas Monjardín** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa*); **Doctor Ernesto Guerra García** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en la Unidad Los Mochis*); **Doctor Gumaro Álvarez Vizcarra** (*Instituto de Investigaciones de REOALCel*); **Doctora Dina Beltrán López** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Doctor Enrique Ibarra Aguirre** (*Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Doctora Ana Alejandra Ibarra Ruelas** (*Investigadora honorífica en el SSIT de CONFIE, Sinaloa*); **Doctor Héctor Manuel Jacobo García** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa*); **Doctora María Luisa Urrea Zazueta** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Doctora Silvia Evelyn Ward Bringas** (*Red de Ciencia Tecnología y Género y de la Red-C de divulgadores de la Ciencia*); **Doctor Daniel García Urquídez** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Subsede Guasave*); **Doctora Iliana Danitze Jiménez Díaz** (*Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*); **Doctora María Luisa Pereira Hernández** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa*); **Doctora María Del Rosario Salmán Valdez** (*Universidad Autónoma de Sinaloa*); **Doctor Erick Zorobabel Vargas Castro** (*Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa*); **Dr. Manuel Ortega Muñoz** (*Universidad Pedagógica de Durango*); **Dra. Anahí Citlalli Barraza Cárdenas** (*Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental*).

## PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE

La Revista Electrónica “PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE” (PIR) pretende impulsar la difusión de los resultados de la investigación educativa, social y humanista que, por su importancia, representen un avance substancial en el conocimiento epistemológico, teórico, metodológico e instrumental de sus respectivos campos de estudio.

La Revista Electrónica “Praxis Investigativa ReDIE” (PIR) se encuentra indizada en el Índice ARE, Actualidad Iberoamericana, Latindex, IRESIE, Dialnet, Clase, BIBLAT, Scientific Journal Impact Factor (SJIF 2018 = 8.058; SJIF 2019 = 8.347), Matriz de Información para el Análisis de Revistas (MIAR: ICDS = 3.5), Directory of Research Journals Indexing (DRJI), Open Academic Journals Index (OAJI) y Cosmos Impact Factor (2018 : 5.38) y ha sido incorporada a Google Metrics (h5-index: 5; h5-median: 8), Maestroteca (catálogo digital), índice de revistas de la Biblioteca Digital de la OEI-CREDI, índice de revistas mexicanas de educación del Centro de Investigación y Docencia, Bibliomedia (hemeroteca y biblioteca digital), el catálogo de revistas de política educativa del Observatorio Latinoamericano de Política Educativa, Livre (Portal para revistas de libre acceso), Active Search Results (motor de búsqueda especializada), la Red de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, ¿Dónde lo publico? (catálogo digital), Semantic Scholar (motor de búsqueda especializada), la Biblioteca de Revista Electrónicas del Centro de Ciencias Sociales de Berlín (WZB), KindCongress - World With Science (catálogo digital), OpenAIRE/Explore (motor de búsqueda especializada), al catálogo de revistas del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla y Google Académico. Así mismo, somos signatarios de DORA: Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica y se asumen los principios propuestos por el Manifiesto de Leiden para métricas de investigación.. La política editorial de la revista se compromete de manera explícita con el pluralismo metodológico, teórico y disciplinario presente en la actualidad en el campo de la investigación educativa, social y humanista.

Los trabajos presentados no reflejan necesariamente la opinión de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. y son responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de los trabajos indicando la fuente y otorgando los créditos correspondientes al autor. Correspondencia dirigirla a Josefa Ortiz de Domínguez No. 104, Fracc. Francisco Sarabia, Durango, Dgo. México. C. P. 34214. E-mail: [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

## PRINCIPIOS DE ÉTICA Y POLÍTICA DE DETECCIÓN DE PLAGIO

La revista "Praxis Investigativa ReDIE" se adhiere a los "Principios éticos de los psicólogos y código de conducta: Sección 8: Investigación y Publicación" de la American Psychological Association <http://www.apa.org/ethics/code/>. Así como al "Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación en Salud: Título segundo. De los Aspectos Éticos de la Investigación en Seres Humanos" del Gobierno de México <http://www.salud.gob.mx/unidades/cdi/nom/compi/rlgsmis.html>. Para la publicación de artículos en esta revista es necesario que el(los) autor(es) garantice(n) el cumplimiento de los principios éticos de ambos documentos.

### 1. Compromisos de la revista

El Director de la revista es el responsable final de la publicación, o no, de los artículos postulados a la revista. Esta decisión se basará exclusivamente en criterios científicos y académicos proporcionados por los revisores externos.

Todos los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no utilizar, sin la autorización expresa del autor (es), la información generada por los originales enviados a la revista y no revelar información sobre ellos a personas ajenas al proceso editorial.

La revista verificará posibles plagios en los artículos postulados, sin embargo, es responsabilidad final del autor el contenido de su artículo y la posible violación de los derechos de autor de terceros. Para la verificación de posibles plagios la revista utilizará los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

El director de la revista, los miembros del Consejo Editorial y del Directorio de Evaluadores se comprometen a no divulgar la

información relacionada con los artículos recibidos, y la correspondencia derivada del propio proceso de evaluación, a otras personas ajenas al proceso editorial (es decir, autores y revisores) de tal manera que el anonimato conserve la integridad intelectual del trabajo.

Todas las evaluaciones de los artículos serán llevadas a cabo bajo las condiciones de la más estricta confidencialidad, siendo responsabilidad del director de la revista la totalidad del proceso.

La revista se compromete a vigilar y preservar los principios éticos, a los que se ha adscrito públicamente, así como la calidad científica de la publicación.

La revista se reserva el derecho de retirar cualquier trabajo recibido, aceptado o ya publicado en caso de verificarse plagio, fraude científico, falsificación o publicación duplicada.

## 2. Compromisos de los revisores.

La revisión por pares deberá realizarse de manera objetiva, sin prejuicios de algún tipo (raciales, económicos, políticos, etc.), contribuyendo de manera efectiva y con un carácter académico a la decisión editorial; para esto los evaluadores se encargarán de hacer propuestas de mejora en los artículos asignados, de modo pertinente y, sobre todo, basados en su conocimiento como especialistas.

Los revisores se comprometen a mantener la confidencialidad antes, durante y después del proceso de revisión, así como declarar posibles conflictos de interés y respetar los tiempos de respuesta establecidos por la revista.

## 3. Compromiso de los autores (originalidad, plagio y conflicto de intereses).

Los autores se comprometen a enviar artículos originales libres de plagio. Así mismo, deberán indicar si han recibido financiamiento externo e indicar cualquier conflicto de interés que pueda existir.

Los autores se comprometen a realizar en su artículo las sugerencias y correcciones de errores que sugieran los informes de los evaluadores de los textos, y corregir y/o retractarse ante posibles errores detectados posteriormente.

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores y no comprometen la opinión científica y la política editorial de la revista. Para su posible o potencial verificación los autores deberán almacenar por un plazo no menor a 5 años el material experimental o la información generada por las diferentes técnicas de investigación que le permitan proporcionar, de así requerirse, copias de los datos en bruto, las puntuaciones y, en general, del material que se considere relevante para los lectores interesados.

Los autores se comprometen a no realizar la divulgación pública de los contenidos de los informes de evaluación y la correspondencia con el director de la revista. Cualquier autor que actúe en este sentido pierde sus derechos a la protección de su privacidad por parte de la revista.

Cuando un autor identifica un error de contenido o forma en un artículo publicado en la revista, deberá informar al director de la revista y proporcionar la información necesaria para realizar las correcciones pertinentes.

## INDICADORES PARA UNA POLÍTICA EDITORIAL DE CALIDAD

Con el objetivo de asegurar criterios mínimos de calidad en el proyecto editorial "PRAXIS INVESTIGATIVA ReDIE" se ha tenido a bien establecer los siguientes indicadores:

- a) Más del 50% de los artículos deberán de ser trabajos que comuniquen resultados de investigación originales (en este rubro se considera también la difusión de fichas técnicas de instrumentos de investigación).
- b) Más del 50% de los autores deberán de ser ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se presentarán en cada número la cantidad de trabajos recibidos, aceptados y/o rechazados (en este rubro no se consideran las fichas técnicas de instrumentos de investigación).

En el presente número

- a) El 100% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 100% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se recibieron 19 trabajos en total; se aceptaron 15 y no se rechazó ninguno.

Acumulativo (treinta y un números)

- a) El 75% de los artículos son trabajos que comunican resultados de investigación.
- b) El 90% de los autores son ajenos a la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- c) Se han recibido 383 trabajos en total; se han aceptado 255 y se han rechazado 129.

# PERSPECTIVA ESTUDIANTIL DE POSGRADO SOBRE VIDEOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA REDACCIÓN CIENTÍFICA

## POSTGRADUATE LEARNERS' PERSPECTIVE OVER THE USE OF VIDEOS FOR THE LEARNING OF SCIENTIFIC WRITING

América Kislev Gutiérrez Tirado (1) Virginia Macías Ayón (2) y  
Kristian Armando Pineda Castillo (3)

---

1.- Maestra en Ciencias en Ingeniería Bioquímica. Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa. [akgutierrez@cobaes.edu.mx](mailto:akgutierrez@cobaes.edu.mx)

2.- Doctora en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [virginia.macias@upes.edu.mx](mailto:virginia.macias@upes.edu.mx)

3.- Doctor en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [Kristian.pineda@upes.edu.mx](mailto:Kristian.pineda@upes.edu.mx)

---

*Recibido: 24 de septiembre de 2024*

*Aceptado: 22 de noviembre de 2024*

### Resumen

En este artículo se aborda la problemática relacionada con la falta de habilidades de redacción científica y el uso de normas de referencia en ambientes universitarios. El objetivo del estudio fue describir, desde la perspectiva de estudiantes de posgrado, la manera en la que una serie de videos desarrollados por el equipo de investigación contribuyen al aprendizaje de la redacción científica. Se siguió un enfoque de métodos mixtos bajo un diseño de conversión, dentro del método de investigación-acción. Se diseñaron videos educativos con criterios de tiempo de duración, diseño y referencias en estilo APA séptima edición. Se aplicó un cuestionario en línea de preguntas abiertas a 25 participantes estudiantes de maestría en una institución de educación superior pedagógica. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico a nivel descriptivo con frecuencias absolutas y relativas. Los resultados revelaron que los estudiantes ampliaron sus conocimientos sobre la redacción científica, aclararon conceptos y adquirieron herramientas para mejorar la estructura de sus escritos. Además, aumentaron su confianza para escribir y percibieron un impacto positivo del material en su aprendizaje. Entre las conclusiones, se considera que el uso de videos educativos son herramientas valiosas y efectivas que contribuyen al aprendizaje y la comprensión de la redacción científica.

**Palabras clave:** redacción, cita bibliográfica, aprendizaje, video educativo.

### Abstract

This paper addresses the problem related to the lack of scientific writing skills and the use of reference standards in university environments. The purpose of the study was to describe, from the perspective of postgraduate students, the way in which a series of videos developed by the research team contribute to the learning of scientific writing. A mixed methods approach was followed under a conversion design, within the action research method. Educational videos were designed with criteria of duration, text

reduction, images, appropriate use of voice and references in APA seventh edition style. An online questionnaire of open questions was applied to 25 master's students at pedagogical higher education institution. Subsequently, a statistical analysis was carried out at a descriptive level with absolute and relative frequencies. The results revealed that students expanded their knowledge about scientific writing, clarified concepts and acquired tools to improve the structure of their writing. Additionally, they increased their confidence in writing and perceived a positive impact of the material on their learning. Among the conclusions, it is considered that the use of educational videos are valuable and effective tools that contribute to the learning and understanding of scientific writing.

**Keywords:** technical writing, citation, learning, educational video.

## Introducción

La habilidad de la redacción científica en profesionales y estudiantes del área educativa es sustantiva; no obstante, en la mayoría de los casos no forma parte de la educación formal. En su lugar, la escritura del docente activo está encaminada a elaborar planes de clase, reportes y reflexiones de la práctica. Las debilidades en la redacción académica y uso de un sistema de citación se evidencian cuando se requiere la producción de textos científicos para la obtención de un grado académico o para generar publicaciones en la investigación educativa (Rodríguez-Hernández y Leal-Vera, 2017). Consecuentemente, diversos estudios han encontrado la falta de competencia para la redacción científica en estudiantes de posgrado (Caron-Estrada et al., 2020). Por tal motivo, es indispensable que en las universidades se fortalezcan las habilidades para la redacción científica, puesto que la producción de textos académicos asegura la socialización del conocimiento (Aponte-Rojas, 2020).

En este contexto, se ha notado que una considerable cantidad de estudiantes de maestría de una institución de educación superior pedagógica (IESP) muestran dificultades de redacción científica y uso del estilo de la American Psychological Association (APA) en su séptima edición. Igualmente, a través de observaciones preliminares y entrevistas informales, se ha notado un interés por parte de los estudiantes en aprender y acceder al conocimiento a través de herramientas digitales en diversas plataformas.

Dentro de la problematización del objeto de estudio, una de las preguntas de mayor interés fue ¿cuál es la perspectiva de los estudiantes universitarios sobre la contribución de los videos en el aprendizaje propio de la redacción científica? Así, se estableció el objetivo de describir la perspectiva del alumnado en una IESP sobre la contribución del material multimedia en formato de video desarrollado por el equipo de investigación en su aprendizaje de la redacción científica. Siguiendo la indagación cualitativa se formuló un supuesto de investigación (Schmelkes y Elizondo-Schmelkes, 2010) para dar respuesta a la pregunta de investigación: el supuesto sostiene que los videos educativos sobre la redacción científica impactan positivamente en el aprendizaje y comprensión de estudiantes de posgrado, al presentarse en un formato digital, atractivo y práctico.

## Uso de medios audiovisuales para el aprendizaje

El uso de videos con fines de enseñanza va en aumento, debido a la versatilidad y capacidad para combinar la palabra, imagen y sonido, lo que facilita el pensamiento crítico y el conocimiento. En este sentido, Sandoval-Benavides et al. (2020) desarrollaron módulos audiovisuales digitales (MAD) para investigar su efecto en la mejora de habilidades digitales, en estudiantes universitarios. Encontraron mayor interés en el contenido del uso del sistema APA y la búsqueda avanzada de información. La prueba aplicada antes y después de consultar los MAD, mostró una mejoría en las habilidades digitales evaluadas.

En su investigación Vázquez-Hernández et al. (2019) desarrollaron materiales multimedia, aplicando la metodología ADDIE, para estudiantes en preparación para el EXANI II. Estos materiales impactaron positivamente el pensamiento analítico y la motivación, aunque destacaron la necesidad de mejorar la duración y el diseño de los materiales. Por su parte Hernández-Infante et al. (2019) identificaron que el uso adecuado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) mejora la calidad de los escritos de los estudiantes universitarios, especialmente cuando se integran en proyectos que consolidan conocimientos previos. Los autores sugieren que las herramientas digitales, desde procesadores de texto básicos hasta plataformas en línea, pueden apoyar la mejora en las habilidades de redacción.

Por otro lado, Noetel et al. (2021) midieron el efecto del uso de videos en el aprendizaje universitario. Sus hallazgos indican que remplazar métodos de enseñanza tradicionales por videos trae pequeñas mejoras en el aprendizaje, mientras que añadir los videos a la enseñanza tiene un beneficio significativo en el aprendizaje.

Por su parte, Olufunke et al. (2022) exploraron las ventajas del aprendizaje multimedia auténtico. Su evidencia les permite sostener que el aprendizaje multimedia auténtico genera mejoría en los resultados de aprendizaje, interacción social entre estudiantes y docentes, visualización de objetos simulados y aportación al aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje incrementa la motivación y el compromiso, y permite mayor flexibilidad en los programas. Además, se observó que las metas de logro de los estudiantes tienen una relación positiva con los resultados (Kuhlmann et al., 2023).

## Conectivismo

El conectivismo propuesto por George Siemens representa una ruptura con las teorías tradicionales del aprendizaje al enfatizar la importancia de las redes y las conexiones en la construcción del conocimiento. Si bien, para algunos autores (Islas-Torres, 2021), esta teoría comparte con el constructivismo la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y personal de construcción de conocimiento, el conectivismo va más allá al incorporar la dimensión tecnológica y social. Al igual que el constructivismo, el conectivismo reconoce que el conocimiento se construye a partir de la interacción con el

entorno, pero lo amplía a la interacción en redes digitales cada vez más complejas. Downes (2022) diferencia al conectivismo de la concepción constructivista y desde una mirada más biológica según la estructura cerebral. Para la educación, el conectivismo destaca la importancia de desarrollar habilidades para navegar y aprender en entornos digitales (Domínguez-Medina et al., 2020).

Siemens (2004) propone el conectivismo como una teoría de integración y conexión de conjuntos de información que permiten aprender, considerando que el aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones, donde el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos y puede estar contenido en dispositivos no humanos. La capacidad de saber más es más importante que aquello que se sabe en un momento dado. Igualmente, favorece la inclusión del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Islas-Torres (2021) sostiene que el profesor desempeña el papel de guía del estudiante en la búsqueda, selección y síntesis de información utilizando recursos tecnológicos. En tal, tanto el profesor como el estudiante actúan como generadores y presentadores de contenido, convirtiéndose en nodos activos dentro de la red. En general, los estudiantes suelen ser consumidores de información, por lo que el docente debe fomentar su creatividad e incentivarlos a participar en actividades productivas.

## **La redacción científica**

La redacción científica es una habilidad esencial para cualquier profesional. Se trata de un estilo de comunicación que busca transmitir de manera clara, concisa y objetiva los hallazgos de una investigación, y permite la construcción y validación del conocimiento científico (Aponte-Rojas, 2020).

Los escritos científicos deben cumplir con tres características fundamentales: precisión, claridad y brevedad. La precisión implica escribir pensando en el lector, utilizando un vocabulario que comunique exactamente lo que se desea expresar. Las oraciones deben estar bien estructuradas y emplear un lenguaje sencillo para facilitar la lectura y comprensión, dando claridad del texto. Los párrafos, por su parte, deben desarrollar ideas en una secuencia lógica. Asimismo, se recomienda incluir solo información relevante al tema en cuestión, evitando distractores al lector (Padrón-Novales et al., 2014). Por su parte, Aponte-Rojas (2020) sugieren otros rasgos importantes en la redacción científica, como la concisión, un buen estilo, rigor científico y redacción impersonal. Además, identifica tres etapas del proceso de redacción, planificación, escritura y reescritura.

En este sentido, Cassany (2009) señala que el proceso cognitivo involucrado en la composición de textos comprende varias etapas claves que los aprendices deben seguir para perfeccionar sus habilidades de escritura. En primer lugar, es fundamental la generación de ideas, un momento en el que el escritor reflexiona sobre los contenidos que desea incluir en su texto. Luego, formula objetivos, donde define si desea informar, persuadir o narrar. Posteriormente, las ideas deben organizarse de manera lógica y coherente, utilizando esquemas o borradores que faciliten la estructuración del texto.

Enseguida se realiza la redacción. Después de este paso, se lleva a cabo una revisión detallada para evaluar y corregir aspectos esenciales relacionados con la coherencia, la cohesión y la adecuación del contenido. Finalmente, se pasa a la evaluación, una etapa que implica reflexionar sobre el proceso y el producto final, identificando oportunidades de mejora para futuras composiciones. Este enfoque destaca que la escritura es una habilidad compleja que requiere práctica constante y autorregulación, permitiendo a los aprendices avanzar de manera efectiva en su desarrollo escrito.

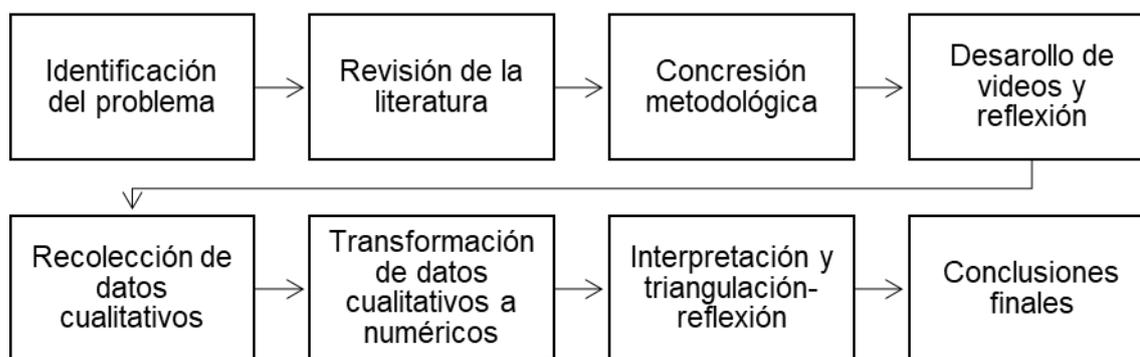
En lo que respecta a los aspectos normativos de la redacción científica, existen diversos estándares para la citación y referencia de fuentes. En general, su propósito es evitar el plagio, el autoplagio y otorgar el crédito debido a las ideas de cada autor. En la investigación educativa, el sistema de comunicación escrita se rige por las normas APA, vigente en séptima edición. Este manual es un estándar para la publicación de textos académicos, y su propósito es normalizar los procedimientos y el estilo de la redacción científica, así como regular las publicaciones (Moreno y Carrillo, 2019).

## Metodología

Este estudio siguió un enfoque de métodos mixtos con un diseño de conversión y se enmarcó en un proyecto de investigación-acción. Inicialmente, se recolectaron datos cualitativos que posteriormente fueron transformados numéricamente. Los datos cualitativos se analizaron a través de un sistema de codificación. Los códigos generados se integraron en categorías y luego se transformaron a frecuencias (Acosta-Faneite, 2023).

Figura 1.

*Representación de la ruta metodológica*



Fuente: elaboración propia.

*Participantes.* La investigación incluyó a 25 estudiantes de maestría de una IESP: 22 mujeres y 3 hombres, con edades de 27 a 50 años. Se aplicó muestreo intencional (Cohen et al., 2018), al seleccionar casos que cumplieron con criterios específicos: ser estudiante de la IESP, estar o haber realizado algún trabajo de investigación, mostrar debilidades de redacción científica y falta de dominio de las normas APA séptima edición.

*Técnicas e instrumentos de investigación.* Se utilizó un cuestionario en línea por su facilidad, eficiencia y bajo costo en la distribución, recolección y análisis de la información (Creswell y Creswell, 2018). Este fue diseñado en Microsoft Forms de Office 365 para recopilar datos demográficos, así como opiniones y percepciones sobre el impacto de los videos. El cuestionario se validó por juicio de expertos.

*Ética y rigor.* La investigación forma parte del proyecto “Uso de la Web 2.0 para la creación y difusión de contenido académico relacionado con la redacción científica: investigación-acción para la mejora de la experiencia educativa universitaria”, registrado en una IESP para su seguimiento institucional. Los participantes aceptaron un consentimiento informado digital antes de completar el cuestionario, para asegurar la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Los datos se analizaron por la autora principal y se triangularon con la coevaluación del equipo de investigación, liderado por el tercer autor, responsable del proyecto general.

*Procedimiento.* Entre septiembre y diciembre de 2023 se diagnosticaron las necesidades de redacción académica y uso de normas APA. De febrero a mayo de 2024 se diseñaron videos de apoyo utilizando PowerPoint y Canva. Estos videos, de un máximo de cinco minutos, contienen imágenes, voz adecuada y referencias APA séptima edición. A partir de junio, luego de la validación por el equipo de investigación, se hizo difusión de los videos a través de grupos de WhatsApp con estudiantes de maestría de la IESP. Posteriormente, se aplicó un cuestionario en línea creado por el equipo de investigación.

Las preguntas abiertas permitieron a los estudiantes expresar sus opiniones y experiencias, las cuales proporcionaron datos cualitativos, que fueron analizados para identificar códigos y categorías (Lune y Berg, 2017). Para efectos del presente estudio, se analizaron los datos de las respuestas a la pregunta ¿de qué manera crees que los videos sobre la redacción científica han impactado tu aprendizaje y comprensión de los temas abordados? Para ello, los datos se descargaron de Microsoft Forms y se organizaron en tablas para su codificación. El análisis de contenido se realizó con apoyo de la Inteligencia Artificial (IA) ChatGPT versión 4o. Se generó una instrucción (prompt) para que la IA utilizara el análisis de contenido y separara unidades de análisis textuales para crear códigos, categorías y descripciones. Luego, se agruparon los códigos por categorías. Las interpretaciones de la IA fueron validadas por el equipo de investigación.

Cada participante fue identificado como E1, E2, ..., E25 con el orden progresivo de las respuestas registradas. Los datos cualitativos se transformaron a cuantitativos, mediante un análisis estadístico descriptivo. Se registraron las frecuencias absolutas y relativas de cada código y categoría en una hoja de cálculo de Microsoft Excel.

Figura 2.  
Muestra del proceso de análisis con ChatGPT versión 4.0

Para organizar las respuestas proporcionadas y generar códigos con sus respectivas descripciones, voy a clasificar las participaciones en categorías, identificar patrones y proporcionar ejemplos representativos de cada grupo. Aquí te presento una posible categorización con ejemplos.

**Tabla de Respuestas:**

Código	Descripción	Cita Ejemplo
001	<b>Comprensión y estructura:</b> Los videos han ayudado a comprender mejor la redacción científica y a estructurar de manera más organizada los textos.	"He encontrado que estos videos mejoran mi capacidad para estructurar, organizar y redactar artículos científicos, aumentando mi confianza y comprensión de las normas y estilos necesarios para la escritura académica."
002	<b>Confianza y seguridad:</b> Han aumentado la confianza en la habilidad de redactar artículos científicos.	"Me dieron una clara idea de lo que tenemos que desarrollar durante nuestra tesis, mostrándonos un poco del trabajo y como se realiza, con ejemplos claros."
003	<b>Impacto positivo general:</b> Los videos han tenido un impacto positivo en el aprendizaje y la comprensión de los temas.	"Han impactado de manera positiva, porque sirven como herramientas de consulta que están disponibles en cualquier momento y sirven de apoyo para aclarar dudas sobre cada tema."
004	<b>Utilidad práctica:</b> Los videos son percibidos	"Son conocimientos que realmente no los tenía, acerca

Envía un mensaje a ChatGPT

Puedes generar categorías y sus descripciones para estos códigos

Claro, aquí tienes las categorías con descripciones generales que engloban los códigos que generé anteriormente:

**Categorías y Descripciones:**

1. Desarrollo de habilidades de redacción científica (Código 001, 002):

- **Descripción:** Los videos han ayudado a los estudiantes a mejorar sus habilidades de redacción científica, permitiéndoles estructurar, organizar y redactar artículos con mayor confianza. Esto incluye tanto la comprensión de las normas y estilos académicos como la aplicación práctica de dichas normas en sus trabajos.
- **Códigos asociados:** 001, 002

2. Impacto positivo en el aprendizaje (Código 003, 004):

- **Descripción:** Los videos han tenido un impacto positivo general en el aprendizaje de los estudiantes, sirviendo como herramientas útiles y accesibles que les permiten aclarar dudas y reforzar su comprensión de los temas. La utilidad práctica y la disponibilidad de los videos son aspectos clave en esta categoría.
- **Códigos asociados:** 003, 004

Envía un mensaje a ChatGPT

Fuente: elaboración propia.

## Resultados

Enseguida se describen las categorías y los códigos asociados a las respuestas (Figura 4) ante la pregunta planteada.

Figura 4.  
*Códigos y categorías generados a partir del análisis cualitativo*



Fuente: elaboración propia.

### *Desarrollo de habilidades de redacción científica*

En esta categoría los estudiantes indicaron que pueden mejorar en la estructuración y organización de sus artículos, lo que al parecer contribuye a su confianza y comprensión de las normas y estilos de escritura académica. La clarificación de conceptos clave ha permitido a los estudiantes distinguir y aplicar diferentes estilos de redacción según el contexto y propósito de su trabajo.

*Mejora en la estructura y organización.* Los estudiantes denotaron que los videos les han ayudado a desarrollar habilidades para estructurar y organizar sus escritos académicos, aprendiendo a seguir un formato coherente que mejora la calidad y presentación. Un estudiante expresó: “he encontrado que estos videos mejoran mi capacidad para estructurar, organizar y redactar artículos científicos, aumentando mi confianza y comprensión de las normas y estilos necesarios” (E1).

*Incremento de confianza.* Para algunos de los estudiantes los videos han sido cruciales para aumentar su confianza para escribir artículos científicos, al mejorar su comprensión de normas y estilos académicos y proporcionar técnicas efectivas de redacción. Un estudiante sostuvo: “me han ayudado a comprender más mi aprendizaje en el cual, podré tener mejor conocimiento y me facilitará mucho en mi proceso de construcción que estoy elaborando” (E5).

*Clarificación de conceptos.* Los videos han aclarado y mejorado la comprensión de conceptos clave en la redacción científica y académica,

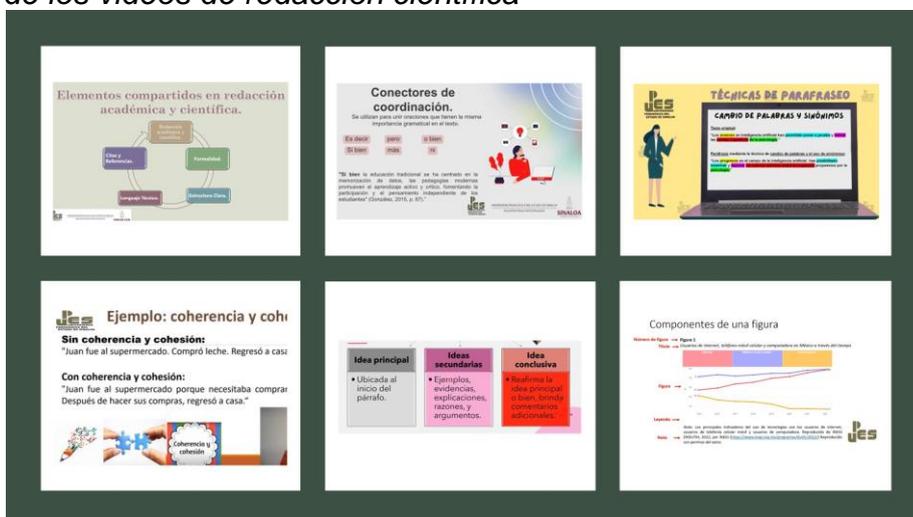
ayudando a los estudiantes a distinguir entre diferentes estilos de escritura y profundizando en los elementos esenciales de la redacción. Un estudiante indicó: “han ayudado a clarificar las diferencias y similitudes entre la redacción académica y científica, fundamental para adaptar el estilo de escritura según el contexto y el propósito del trabajo; mejorando tanto la comprensión y la habilidad para aplicarlos de manera efectiva en la práctica” (E2).

*Accesibilidad y utilidad de los recursos educativos*

En esta categoría se incluyen códigos que destacaron la importancia de la accesibilidad y la utilidad práctica de los videos como recursos educativos. Los estudiantes revelaron que valoran los videos como herramientas de consulta que pueden ser utilizadas en cualquier momento para aclarar dudas y guiar el proceso de redacción. Destacaron que la descomposición del proceso en pasos claros a través de los videos facilitó la comprensión y aplicación de las técnicas de redacción.

*Disponibilidad de recursos.* Los datos indican que los estudiantes valoran la accesibilidad de los videos, ya que pueden consultarlos en cualquier momento. Esta disponibilidad facilita el aprendizaje continuo y apoya la redacción de sus trabajos. La disponibilidad se reveló cuando un estudiante sostiene lo siguiente sobre los videos: “...han impactado de manera positiva, porque sirven como herramientas de consulta que están disponibles en cualquier momento y sirven de apoyo para aclarar dudas sobre cada tema” (E4).

Figura 3.  
Muestra de los videos de redacción científica



Fuente: elaboración propia.

*Facilitación del proceso de redacción.* Los estudiantes opinaron que los videos descomponen el proceso de redacción en pasos manejables y claros, ayudándoles a abordar sus escritos de manera sistemática y organizada, lo que facilita la comprensión y aplicación de las técnicas de redacción. Un estudiante enunció: “en mi opinión abordan el tema de una manera sencilla, permiten entender con más claridad lo que se requiere realizar y creo que son de mucha

utilidad para educandos que estén en proceso de elaboración de textos de investigación” (E15).

*Expansión del conocimiento y aprendizaje*

Esta categoría abarca el modo en que los videos han expandido el conocimiento y aprendizaje de los estudiantes. Introdujeron nuevos conceptos y técnicas, especialmente en áreas previamente desconocidas.

*Conocimiento nuevo y ampliación del aprendizaje.* Los estudiantes referenciaron la adquisición de nuevos conocimientos y la ampliación del aprendizaje sobre temas desconocidos. Los videos introdujeron conceptos y técnicas que enriquecieron su comprensión y habilidades en la redacción. Un estudiante sostuvo: “creo que han impactado bastante, sobre todo por que desconocía este tipo de redacción” (E10). Otro estudiante señaló: “todo para mi es información nueva que no conocía, estos videos me ofrecieron nuevos aprendizajes” (E25).

*Impacto positivo en el proceso de aprendizaje*

Esta categoría incluye códigos que sustentan que los videos no solo mejoraron la comprensión de los temas y las habilidades de redacción, sino que también proporcionaron herramientas prácticas y conceptos aplicables directamente en la investigación. Este impacto positivo se refleja en una mayor confianza y competencia en la redacción científica.

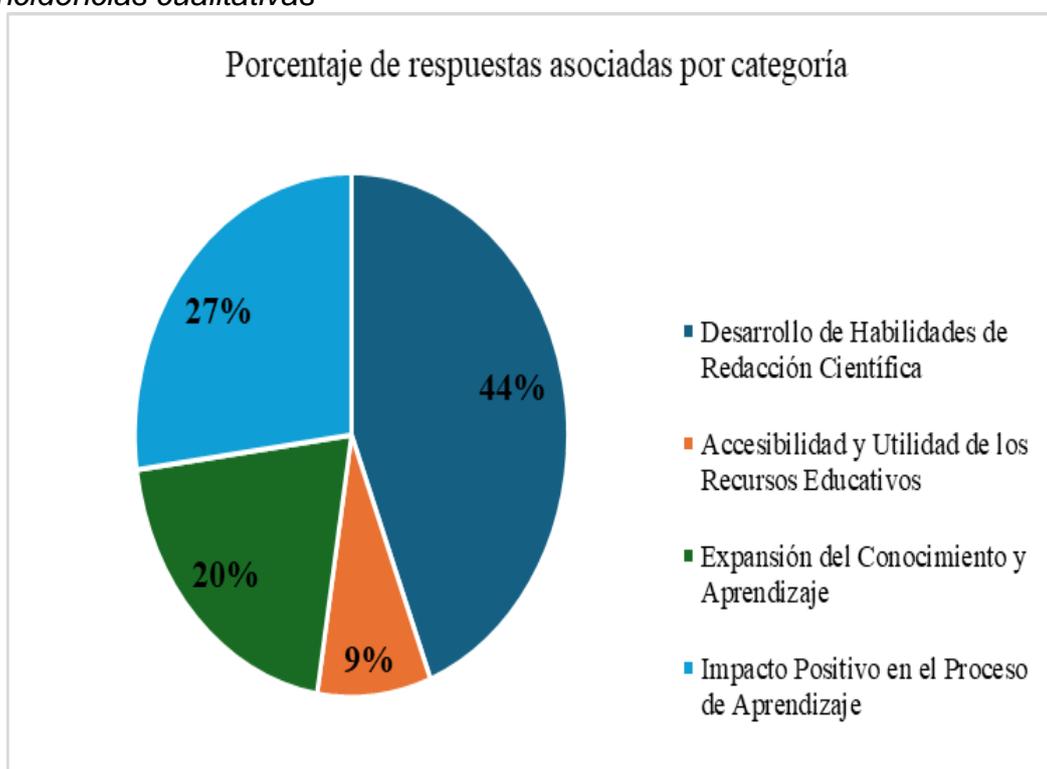
*Impacto positivo en el proceso de aprendizaje.* Los videos impactaron positivamente el aprendizaje de los estudiantes, reflejándose en una mayor comprensión de los temas, mejora en sus habilidades de redacción y un aumento de la confianza en sus capacidades. Un estudiante declaró: “considero que los videos sobre redacción científica han afectado mi aprendizaje considerablemente debido a que no había comprendido tal cual los temas en cuestión” (E12). Otro estudiante manifestó: “han impactado de manera positiva, pues no conocía mucho sobre este tipo de redacción científica” (E14).

*Utilidad práctica en la investigación.* Los videos han proporcionado a los estudiantes herramientas y conceptos prácticos aplicables en sus investigaciones. Esto incluye estrategias para redactar, estructurar y organizar sus escritos de manera efectiva, siguiendo normas académicas actualizadas. Un estudiante declaró: “Me dieron una clara idea de lo que tenemos que desarrollar durante nuestra tesis, mostrándonos un poco del trabajo y cómo se realiza, con ejemplos claros” (E13). Otro estudiante expuso: “Todos los videos presentados sobre redacción científica son interesantes, el impacto en relación con el aprendizaje y comprensión va relacionado a que el objetivo es comunicar los resultados, datos; de la investigación realizada” (E6).

*Análisis estadístico descriptivo*

En la Figura 5 se presenta el porcentaje de respuestas asociadas por categorías. Es evidente que la mayoría de las respuestas se asociaron con el desarrollo de habilidades de redacción científica, mientras que la categoría de accesibilidad y utilidad de los recursos educativos es la que tiene menos vinculación a los datos cualitativos obtenidos con el cuestionario.

Figura 5.  
Coincidencias cualitativas



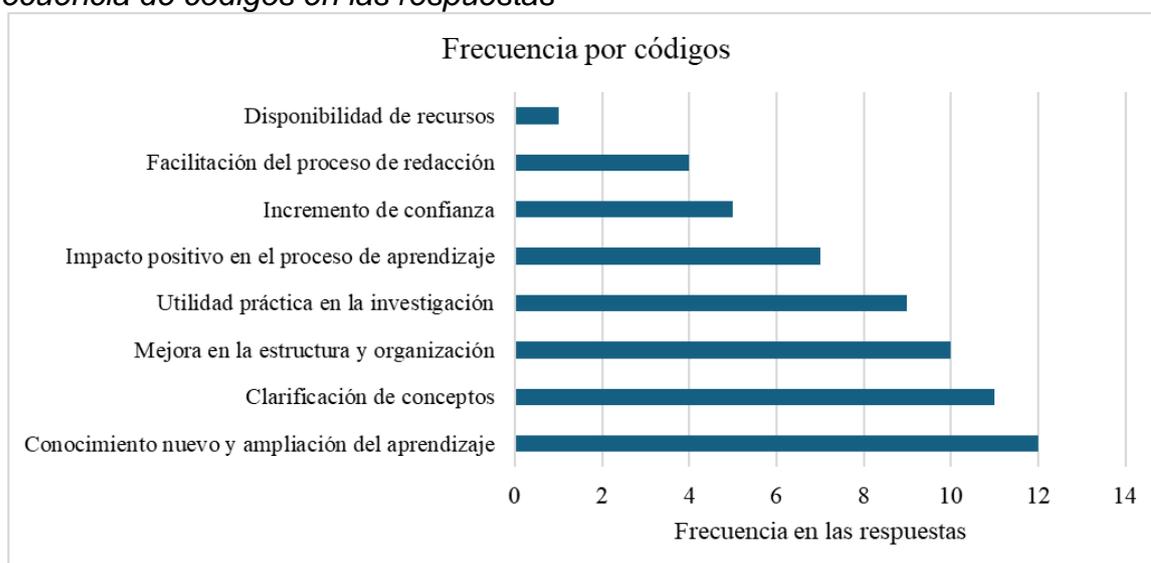
Fuente: elaboración propia.

En la Figura 6 se muestra la frecuencia absoluta de los códigos. Es notorio que el conocimiento nuevo y ampliación de aprendizaje es el código mayormente presente en los datos recabados. En contraste la disponibilidad de los recursos es el menos referenciado. De la categoría de desarrollo de habilidades de redacción científica, que fue la más concurrente, los códigos de clarificación de conceptos y mejora en la estructura y organización fueron los más frecuentes.

## Discusión

Los datos recabados e interpretaciones nos dan pauta de reflexionar y contrastar teórica y empíricamente nuestros resultados. Los estudiantes reportaron mejoras significativas en la estructuración y organización de sus escritos, lo que concuerda con estudios previos que subrayan la efectividad de los videos educativos en la enseñanza de competencias específicas (Sandoval-Benavides et al., 2020; Vázquez-Hernández et al., 2019). La clarificación de conceptos clave también fue altamente valorada, lo cual es esencial para la adecuada aplicación de estilos de redacción en distintos contextos. Este hallazgo está alineado con la investigación de Hernández-Infante et al. (2019), que resalta la importancia de herramientas tecnológicas para mejorar la escritura científica.

Figura 6.  
*Frecuencia de códigos en las respuestas*



Fuente: elaboración propia.

Aunque menos mencionada, la accesibilidad y utilidad práctica de los videos como recursos educativos fue otra categoría relevante. Los estudiantes valoraron la disponibilidad de estos videos como herramientas de consulta en cualquier momento, lo cual facilita el aprendizaje autónomo y continuo. Este aspecto es crucial en el contexto actual de educación a distancia y aprendizaje híbrido, donde los recursos digitales desempeñan un papel central en la facilitación del aprendizaje (Noetel et al., 2021). Desde la perspectiva conectivista, la accesibilidad y disponibilidad de los recursos en la red permiten a los estudiantes aprender a su propio ritmo y en su propio entorno, lo que refleja la importancia de la autonomía y la interactividad en el proceso de aprendizaje (Solórzano-Martínez y García-Martínez, 2023).

La descomposición del proceso de redacción en pasos claros a través de los videos también fue destacada por los estudiantes, lo cual facilita la comprensión y aplicación de técnicas de redacción. Este hallazgo es coherente con los resultados de Olufunke et al. (2022), quienes subrayan los beneficios del aprendizaje multimedia en la mejora del rendimiento académico.

Por otra parte, el incremento en la comprensión de los temas, las mejoras en las habilidades de redacción y el aumento de la confianza en sus capacidades, reportados por los estudiantes, refuerzan la idea de que los recursos audiovisuales son herramientas efectivas para el aprendizaje. Este aspecto se vincula con el conectivismo, donde las redes de conocimiento y los recursos digitales juegan un papel central en la construcción de habilidades y la motivación del estudiante (Kuhlmann et al., 2023). Además, la utilidad práctica de los videos en la investigación fue enfatizada, proporcionando estrategias claras para la redacción, estructuración y organización de documentos científicos. Este enfoque práctico y orientado a la aplicación directa en el

trabajo académico destaca la importancia de los recursos multimedia en formato de video (Islas-Torres, 2021).

Aunque se identifican posibles sesgos, como el sesgo de selección y el sesgo de respuesta, es importante contextualizarlos dentro del enfoque cualitativo de la investigación. Dado que este estudio se centra en las percepciones y experiencias subjetivas de los estudiantes, la selección intencional de participantes que ya mostraban interés en mejorar sus habilidades de redacción puede ser vista como una fortaleza del estudio, debido a que garantiza que los datos recopilados provienen de individuos con experiencia y motivación relevante para el tema investigado (Cohen et al., 2018).

Es relevante mencionar que, como observación no participante, algunos estudiantes expresaron su preocupación por la indicación de que el cuestionario podría requerir hasta tres horas para completarse, lo que resultó ser un factor disuasivo. Sin embargo, los datos del cuestionario revelaron que el tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente una hora, lo que indica una sobreestimación en las instrucciones iniciales.

Además, la percepción positiva de los videos, incluso si está influenciada por la relación con los instructores o el deseo de complacer, es un dato significativo en sí mismo dentro del contexto educativo. En un entorno cualitativo, la interpretación de estos resultados se centra en comprender cómo los participantes experimentan y valoran el recurso educativo. El hecho de que los estudiantes hayan percibido un impacto positivo y hayan expresado confianza en su aprendizaje subraya la aceptación y la efectividad percibida del material educativo, lo cual es un hallazgo valioso.

## **Conclusiones**

Los hallazgos permiten apoyar el supuesto de que los videos educativos impactaron de manera positiva en el aprendizaje de la redacción científica y uso de las normas APA con estudiantes de posgrado. Esto se debe a que la indagación se desarrolló en un marco digital, atractivo, conciso y práctico dentro de su formación profesional. Además, la ampliación y claridad del contenido contribuyó a su conocimiento, confianza y mejoró, desde su perspectiva, sus habilidades para estructurar documentos de investigación.

Adicionalmente, nuestros resultados subrayan la importancia y efectividad de los videos en la enseñanza de la redacción científica. Los videos no solo facilitan el desarrollo de habilidades específicas, sino que también ofrecen accesibilidad y utilidad práctica como recursos educativos. La expansión del conocimiento y el impacto positivo general en el proceso de aprendizaje refuerzan la validez de integrar estos recursos en el currículo académico.

Es recomendable que las instituciones educativas consideren la producción y utilización de videos educativos como parte integral de sus estrategias de enseñanza. Además, se sugiere realizar investigaciones adicionales para explorar el impacto a largo plazo de estos recursos en el desarrollo de competencias académicas y profesionales.

## Referencias

- Acosta-Faneite, S. F. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8), 82–95.  
<https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>
- Aponte-Rojas, O. (2020). Epistemología de la redacción científica. En O. Aponte-Rojas (Dir. Ed.), *Metodología de la redacción científica* (17-32). Ronin.
- Caron-Estrada, R., Mattos-Navarro, P., & Barboza-Meca, J. (2020). Dificultades para la elaboración de artículos de investigación científica en estudiantes de posgrado en salud. *Educación Médica Superior*, 34(3).  
<https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1624>
- Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/EL. Monográficos marcoELE, 9, 47-66. ISSN 1885-2211.  
[https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf)
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8va ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Domínguez-Medina, L. A., Tumbaco-Gabino, J. E., Mota-Contreras, B. L., Maceo-Castillo, L. M. (2020). Educación, conectividad y conectivismo: sus desafíos actuales. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 897-911.  
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5273>
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1).  
<http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/623>
- Hernández-Infante, R. C., Rivadeneira-Enríquez, F., Galeano-Páez, C. J., Rosero-Bolaños, M. A., y Infante-Miranda, M. E. (2019). Herramientas informáticas de apoyo a la redacción del texto científico. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 71-82  
<https://doi.org/10.29197/cpu.v16i31.326>
- Islas-Torres, C. (2021). Conectivismo y neuroeducación: transdisciplinas para la formación en la era digital. *CIENCIA ergo-sum*, 28(1).  
<http://doi.org/10.30878/ces.v28n1a11>
- Kuhlmann, S. L., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Hogan, K. A., Evans, M., Plumley, R., Gates, K., y Panter, A. (2023). How do students' achievement goals relate to learning from well-designed instructional videos and subsequent exam performance? *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102162. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102162>
- Lune, H., y Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9a. ed.). Pearson.
- Moreno D., y Carrillo J. (2019). Normas APA 7ª edición Guía de Citación y Referenciación. Universidad Central.
- Noetel, M., Griffith, S., Delaney, O., Sanders, T., Parker, P., del Pozo Cruz, B. y Lonsdale, C. (2021). Video Improves Learning in Higher Education: A

- Systematic Review. *Review of Educational Research*, 91(2), 204–236.  
<https://doi.org/10.3102/0034654321990713>
- Olufunke, O., Harun, J., y Zakaria, M. (2022). The Benefits of Implementing Authentic-Based Multimedia Learning in Higher Education Institutions. *Open Journal of Social Sciences*, 10, 74-86.  
<https://doi.org/10.4236/jss.2022.109006>
- Padrón-Navales, C. I., Quesada-Padrón, N., Pérez-Murguía, A., González-Rivero, P. L., y Martínez-Hondares, L. E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S156131942014000200020&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S156131942014000200020&lng=es&tlng=es)
- Rodríguez-Hernández, B. A., y Leal-Vera, R. A. (2017). La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 224-239.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082017000100224](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000100224)
- Sandoval-Benavides, V. L., Organista-Sandoval, J., López-Ornelas, M. y Reyes-Robinson, S. A. (2020). Elaboración de módulos audiovisuales para mejorar las habilidades digitales de estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), pp. 36-51. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1893>
- Schmelkes, C., y Elizondo, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)* (3a. ed.). Oxford University Press.
- Siemens, G., (2004). Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital.  
[https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/\\_media/cursos/tic/s1x1/modul\\_3/conectivismo.pdf](https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf)
- Solórzano-Martínez, F., y García Martínez, A. (2023). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/3488>
- Vázquez-Hernández, C., Morales-Ojeda, G. y Elizondo-Montemayor, M. M. (2019). Diseño, desarrollo y evaluación de materiales de aprendizaje multimedia (videotutoriales, ejercicios interactivos e infografía) para el perfeccionamiento del pensamiento analítico. *Didáctica, innovación y multimedia*, (37), 0. <https://ddd.uab.cat/record/206268>

# RELEVANCIA DEL USO DE VIDEOS EDUCATIVOS ENFOCADOS A LA REDACCIÓN CIENTÍFICA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

## RELEVANCE OF THE USE OF EDUCATIONAL VIDEOS FOCUSED ON SCIENTIFIC WRITING FOR PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Amilcar Guadalupe Osuna Duarte (1), María Esmeralda Sánchez Navarro (2) y Kristian Armando Pineda Castillo (3)

---

1.-Maestro en Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. [amilcar.osuna@uas.edu.mx](mailto:amilcar.osuna@uas.edu.mx)

2.-Doctora en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [Esmeralda.sanchez@upes.edu.mx](mailto:Esmeralda.sanchez@upes.edu.mx)

3.-Doctor en Educación. Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

[Kristian.pineda@upes.edu.mx](mailto:Kristian.pineda@upes.edu.mx)

---

*Recibido: 13 de agosto de 2024  
Aceptado: 21 de noviembre de 2024*

### Resumen

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relevancia del uso de videos educativos en la redacción científica dentro del proceso de la formación profesional docente. Se adoptó un enfoque metodológico mixto utilizando la metodología por encuesta a 25 estudiantes de un programa de Maestría en Educación perteneciente a la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) ciclo escolar 2023-2024. Los resultados demostraron una percepción contundente de la importancia que los videos sobre la redacción científica poseen en la formación profesional docente. Entre las principales conclusiones se indica que la utilización de este tipo de videos centrados en la redacción científica es de gran relevancia para la formación profesional docente, ya que promueven habilidades de suma utilidad en la redacción científica como la precisión, claridad y brevedad; así como en el desarrollo del análisis crítico de información, reflexión, objetividad y discernimiento que son aspectos sustanciales dentro de una investigación científica y la divulgación del conocimiento. Dentro de los resultados del presente proceso investigativo sobresale la mejora significativa de la redacción científica dentro del proceso de formación docente a partir del uso de los videos educativos que le brindan al estudiante la posibilidad de analizar y valorar diferentes tipos de información a partir de descripciones e imágenes que se percibe sumamente difícil alcanzar a través de otro medio.

**Palabras clave:** Formación docente, formación de investigadores, tecnología educacional, escritura.

### Abstract

The objective of this research was to analyze the relevance of the use of educational videos in scientific writing within the process of professional teacher training. A mixed methodological approach was adopted using survey methodology with 25 students from a Master's in Education program belonging to the Pedagogical University of the State of Sinaloa (UPES) for the 2023-2024 school year. The results

demonstrated a strong perception of the importance that videos on scientific writing have in professional teacher training. Among the main conclusions, it is indicated that the use of this type of videos focused on scientific writing is of great relevance for professional teacher training, since they promote extremely useful skills in scientific writing such as precision, clarity and brevity; as well as in the development of critical analysis of information, reflection, objectivity, discernment that are substantial aspects within scientific research and the dissemination of knowledge. Among the results of this research process, the significant improvement of scientific writing within the teacher training process stands out from the use of educational videos that give the student the possibility of analyzing and evaluating different types of information based on descriptions and images that are perceived extremely difficult to reach through any other medium.

**Key words:** Teacher education, research training, educational technology, writing.

## Introducción

Cada revolución educativa demanda recursos poderosos como fuerzas impulsoras del cambio; entre ellas, las tecnologías de la información, comunicación y aprendizaje posibilitan la creación de entornos inimaginables (Solórzano-Martínez y García-Martínez, 2016). Actualmente, se vislumbra que la formación profesional enfrenta diversos y complejos retos que han surgido con el avance del tiempo y la aparición de nuevos factores del tipo social, cultural, ideológico, económico, educativo y tecnológico. Entre los desafíos más importantes que podemos enunciar se encuentra la adaptación de los métodos de enseñanza-aprendizaje a las demandas de una generación inmersa en el entorno digital (Kozma, 2003). De tal manera que es importante enfatizar que es de nuestro especial interés enfocarnos específicamente en una de las facetas de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como lo son los videos educativos y su relevancia en la redacción científica dentro de la formación docente. Estos apoyos audiovisuales indudablemente han surgido como herramientas de mucha importancia en este proceso de transformación académico, ofreciendo nuevas formas de facilitar el aprendizaje (Cruz-Pérez et al., 2018).

En este sentido y en consonancia con García-Matamoros (2014), quien destaca el gran potencial del video con fines didácticos, su uso en las aulas constituye una excelente herramienta para fomentar aprendizajes significativos. Se considera que tales orientaciones deben servir como guía flexible para adaptarse a los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje. Autores como Gómez-Luna et al. (2014), comparten que la escritura científica es una de las mejores vías para dar a conocer conocimiento. Esto es particularmente relevante para la presente investigación, la cual se enfoca en analizar la relevancia del uso de videos educativos en la redacción científica dentro del proceso de la formación profesional docente.

De este modo, a partir de observaciones en el campo de estudio, se han identificado que algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) tienen dificultades en la redacción académico-científica, así

como en la aplicación del estilo APA en su séptima edición, lo cual ha sido línea de investigación en otros estudios (Cabrera-González et al., 2019).

Es por ello por lo que, se ha planteado el objetivo de analizar la relevancia del uso de videos educativos en la redacción científica dentro del proceso de la formación profesional docente.

### **Relevancia de los videos en la formación profesional docente**

En el México contemporáneo las nuevas tecnologías se han vuelto elementos esenciales para el consumo en la vida cotidiana y traen consigo cambios que repercuten en procesos y fenómenos sociales. Particularmente, esto sucede en el pensamiento del ser humano, en su forma de vivir, pensar y hacer. Carneiro et al. (2021), indica que el uso de las TIC en los procesos educativos sigue siendo un tema de investigación relevante. Sin embargo, en lugar de debatir sobre su utilización, las inquietudes actuales se enfocan en cómo optimizar su aplicación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje.

Padrón et al. (2014), refiere que la relevancia del uso de videos educativos en el nivel superior aumenta significativamente las experiencias de aprendizaje. Así también refiere el impacto positivo que posee en la formación de los estudiantes, especialmente en el proceso de redacción e inclusive la redacción científica.

En los últimos años, los videos educativos han venido cobrando una gran importancia en el proceso de aprendizaje de prácticamente cualquier asignatura, desde conceptos teóricos hasta demostraciones prácticas (Barros-Bastidas y Barros-Morales, 2015). En tal marco, Navarra (2023) menciona que la existencia de propuestas de enseñanzas con video implementadas en forma presencial y a distancia (blended learning) en lo que a educación superior respecta, es sumamente valioso para el proceso de enseñanza y de aprendizaje sobre todo por su versatilidad, puesto que se utilizan tanto en modalidades presencial, semipresencial o entornos completamente virtuales. Además, describe que una de las herramientas más valiosas que se pueden encontrar actualmente en las instituciones de nivel superior es el uso de material audio visual. Desde esa tesitura se puede conjeturar que el uso de videos educativos fomenta la innovación pedagógica mediante la implementación de métodos de enseñanza interactivos y colaborativos.

De igual manera, herramientas como los sistemas de gestión del aprendizaje, los foros en línea y las videoconferencias permiten a los estudiantes participar en discusiones, colaborar en proyectos y recibir retroalimentación en tiempo real (Garrison y Vaughan, 2008). Estos enfoques no solo enriquecen las experiencias de aprendizaje, sino que también promueven habilidades críticas como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.

Se recupera la idea de García-Matamoros (2014), quien destaca que es fundamental que los docentes consideren pautas teóricas para optimizar el uso del video con fines didácticos. Tales orientaciones deben servir como guía

flexible para adaptarse a los diferentes escenarios de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, los videos educativos han mostrado una notable eficacia en la elucidación de conceptos complejos y abstractos. A través de la integración de gráficos animados, simulaciones y demostraciones visuales, estos recursos son capaces de representar procesos que resultan difíciles de comprender únicamente mediante el texto. Por ejemplo, en disciplinas como biología, química y matemáticas, los videos pueden presentar experimentos y procedimientos que facilitan la visualización y comprensión de los conceptos en un entorno práctico (Gómez-Ortega et al., 2024). Aunado a ello, es importante mencionar que los videos educativos aumentan la motivación de los estudiantes al presentar los contenidos de manera dinámica, práctica, llamativa e interesante, lo que puede llevar a una mayor participación y compromiso durante el desarrollo de una determinada asignatura (Guo et al., 2014).

Otra faceta valiosa que juegan estos recursos audiovisuales se destaca en la promoción de la accesibilidad y la inclusión en la educación superior a través del uso de subtítulos, traducciones y recursos de audio. Los videos pueden ser adaptados para estudiantes con discapacidades auditivas, visuales o de otro tipo (Bower, 2017). Esto asegura que todos los alumnos, independientemente de sus necesidades individuales, tengan acceso a los contenidos educativos; es por tanto que pueden facilitar el aprendizaje al proporcionar materiales que los estudiantes pueden analizar y discutir posteriormente las veces que consideren necesario.

Velarde-Alvarado (2020), sugiere que la multimedia educativa integra diferentes materiales para mejorar el proceso de aprendizaje. Entre estos recursos, el video tutorial educativo se destaca como una herramienta valiosa que orienta a los usuarios en la realización y comprensión de diversas actividades o contenidos educativos. A través de esta herramienta, los estudiantes pueden adquirir y aplicar conocimientos, con la ventaja de poder retroceder o avanzar y revisar el material tantas veces como requieran para alcanzar el aprendizaje. Su carácter versátil permite a los videos educativos ser adaptados a diferentes estilos de aprendizaje, de tal manera que algunos estudiantes pueden encontrar beneficioso el contenido visual, mientras que otros pueden preferir la explicación auditiva.

Según Mayer (2009), el uso de material multimedia ofrece diferentes ventajas, esto se puede traducir a los videos educativos como se indica en la Figura 1.

Las ventajas de los videos educativos en el proceso de aprendizaje combinan modelos presenciales, híbridos y variantes totalmente en línea, siendo una realidad que muchas de las escuelas llevan años trabajando este tipo de modelos de enseñanza digital con mayor frecuencia (Salinas, et al., 2018).

Los videos educativos pueden incluir ejemplos de trabajos con una rica diversidad de formatos, lo que permite a los estudiantes comparar y evaluar sus propias construcciones en función de los estándares que desean (Hattie y Timperley, 2007).

**Figura 1**

*Ventajas del uso de videos educativos*



Fuente: Elaboración propia a partir de las contribuciones de Mayer (2009).

## **Metodología**

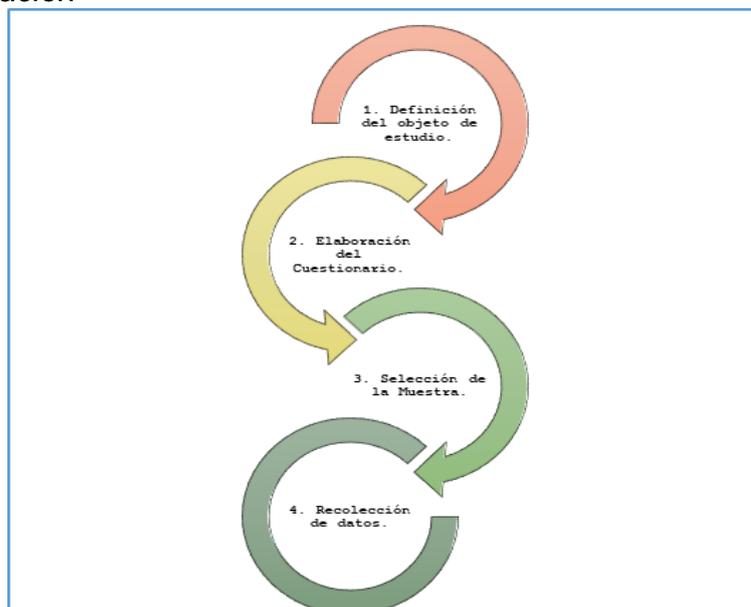
### *Método:*

La presente investigación se inscribe bajo un enfoque mixto y se eligió la metodología por encuesta de corte cualitativo con preguntas abiertas. Este tipo de enfoque resulta idóneo para realizar un posterior análisis de datos con el propósito de profundizar en el estudio recabando información entre una muestra determinada (Guelmes y Nieto, 2015). Se definió una ruta de cuatro momentos (véase *Figura 2*) cruciales e indispensables para la estructuración de la metodología.

### *Instrumento:*

El instrumento principal fue una encuesta con cinco preguntas abiertas; se diseñó cuidadosamente para asegurar que recogiese la información necesaria de manera efectiva. Para ello la redacción de preguntas fue lo más clara posible y se estructuró de manera secuencial para facilitar la respuesta de los participantes al cuestionario (Krosnick, 2018). Es de especial importancia hacer hincapié que el objeto de estudio de la presente investigación está centrado en el estudio descriptivo de los resultados de una de las preguntas que componen al instrumento del presente estudio.

**Figura 2**  
*Ruta de investigación*



Fuente: Elaboración propia.

Antes de comenzar a contestar el instrumento se brindó a los participantes un consentimiento informativo digital (al inicio del cuestionario). En dicho consentimiento se compartió la naturaleza de la encuesta, su intencionalidad, la oportunidad de abandono si así lo deseaban, así como la cualidad de privacidad de sus datos y el anonimato de sus respuestas.

La orientación de las preguntas abiertas del cuestionario se realizó procurando evitar sesgos, buscando la obtención de datos precisos, permitiendo a los encuestados expresar sus opiniones en sus propias palabras (Díaz de Rada et al., 2016).

*Participantes:*

Los participantes fueron seleccionados intencionalmente. En este caso, fueron 25 estudiantes de un Programa de Maestría en Educación de la UPES (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Selección de participantes*

Muestra de alumnos en la encuesta.		Rango de edades.
Hombres	22	De 27 a 50
Mujeres	3	
Total	25	

Fuente: Elaboración propia.

Puesto que el método de selección fue intencional, se tomaron en cuenta los criterios de la Tabla 2.

**Tabla 2***Criterios de inclusión para la muestra. Elaboración propia 2024*

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Ser estudiante de la UPES.	No ser estudiante de la UPES.
Contar con un trabajo de investigación a partir de 800 palabras.	No contar con un proyecto de investigación de mínimo 800 palabras.
Mostrar debilidades de redacción científica.	Contar con habilidades sólidas de redacción científica.
Falta de dominio de las normas APA séptima edición.	Manejar con facilidad el estilo APA séptima edición.

*Fuente: Elaboración propia.***Procedimiento:**

La recolección de información se remite al mes de mayo de 2024 y consistió en compartir la encuesta electrónica (<https://forms.office.com/r/y50mxMhHay>), que constó de cinco reactivos de naturaleza abierta. Para su aplicación, cada participante debía contestar plasmando su honesta opinión de cada una de las interrogantes.

Previo a la resolución de cada pregunta debían observar a detenimiento una serie de videos educativos, con una duración de entre 4 a 7 minutos en promedio, orientados a la mejora sustancial de la redacción académica.

A partir de los resultados en general, se organizaron los datos en un documento Word, para subsecuentemente identificar las categorías para su interpretación y contestación de la interrogante de investigación.

En tal sentido y en concordancia con el análisis de contenido (Hernández Sampieri y Mendoza-Torres., 2018) de la información recabada, se presenta la cantidad de respuestas agrupadas en la categoría que corresponde (Tabla 3).

**Tabla 3***Relación de categorías de las respuestas*

Categorías de las respuestas	Cantidad de respuestas obtenidas
Utilidad/Practicidad de la información	11
Relevancia de la información	8
Mejora de redacción científica	4
Fuentes confiables de información	2
<b>Total</b>	<b>25</b>

*Fuente: Elaboración propia.***Resultados**

A partir de los datos que se obtuvieron de la encuesta aplicada a los alumnos de posgrado participantes en el presente proceso de investigación, se develó que los videos resultaron sumamente valiosos; ya que ofrecen sugerencias y orientaciones muy relevantes para llevar a cabo algún tipo de

redacción, especialmente la redacción de corte científico, enfocado a la formación docente. De acuerdo con los estudiantes, los videos representan excelentes recursos de consulta, son de gran utilidad al reforzar y ampliar los conocimientos previamente adquiridos sobre cómo aplicar correctamente las técnicas de redacción científica dentro de su formación docente.

Según la perspectiva de los participantes en la encuesta, los ejemplos presentados en los videos son particularmente efectivos, dado que están diseñados de manera simple y comprensible, lo que ayuda a clarificar los temas y a hacerlos más accesibles. Esta claridad es fundamental para formalizar los textos y elevar el nivel de profesionalismo en la redacción y en su formación docente, asegurando que las investigaciones se presenten con la calidad necesaria. Los videos también permiten una mejor identificación de los requisitos estructurales específicos para cada tipo de investigación. Además, estos videos son esenciales para resolver dudas que puedan surgir durante la elaboración del documento de investigación del usuario. También, se interpretó que serán de gran ayuda para desarrollar el trabajo de manera correcta, particularmente durante su formación docente y profesional durante la maestría. La disponibilidad de este material de apoyo es crucial para su desarrollo académico, puesto que proporciona herramientas y conocimientos que anteriormente no estaban a su alcance. La relevancia de los videos también radica en su capacidad para ayudar a organizar la información de manera práctica dentro de una investigación. Su utilidad es evidente, ya que resumen de manera eficaz el análisis de diversos documentos y referencias, facilitando el proceso investigativo.

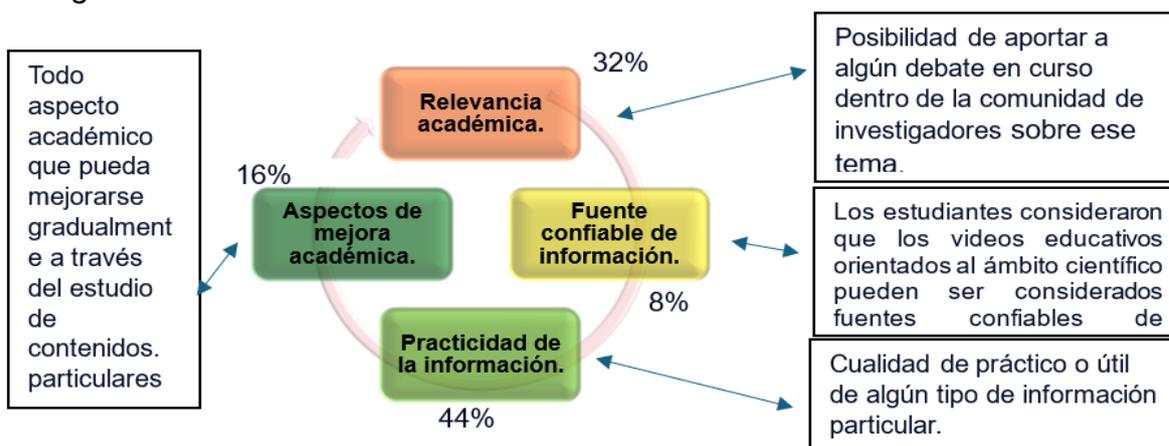
En definitiva, los videos han sido una herramienta muy valiosa al presentar temas que el usuario desconocía y al profundizar en otros que ya conocía, pero no con el mismo nivel de detalle; por ello los estudiantes consideran que los videos serán de gran utilidad durante sus futuras investigaciones dentro de su formación docente, ya que facilitan la redacción de temas y demuestran la importancia de utilizar un lenguaje profesional para garantizar que la investigación sea tomada con mayor seriedad.

Los resultados obtenidos arrojaron que el 100% de los estudiantes consideró sumamente relevante el uso de videos educativos orientados a mejorar el proceso de redacción científica dentro de su formación docente, debido a que promocionan significativamente las habilidades comunicativas, así como el pensamiento crítico y reflexivo. En tal sentido podemos advertir que sobresalen cuatro categorías principales que a continuación enunciamos (Figura 3).

Como se puede apreciar, los estudiantes indicaron que los videos cumplieron su objetivo formativo, 44% los consideró excelentes y sumamente pertinentes para futuros proyectos escolares y/o personales pues los videos brindan ejemplos claros, sencillos que contribuyen a la mejora de habilidades digitales y pertinentes para su formación docente. Por otro lado, el 32% de los estudiantes considera que los videos educativos facilitan la comprensión de los conceptos complejos, especialmente en áreas técnicas y científicas. Este dato indica que los alumnos aprecian la capacidad de los videos para proporcionar

explicaciones visuales y ejemplos prácticos, lo cual es especialmente relevante en el aprendizaje de la redacción científica dentro de la formación docente. Un 16% de la muestra reporta que los videos educativos les han ayudado a mejorar sus habilidades en la redacción científica al ofrecer ejemplos concretos de cómo estructurar y presentar investigaciones

**Figura 3**  
*Categorías*



Fuente: Elaboración propia.

En tal sentido, los alumnos destacan que los videos les permiten ver el proceso completo de redacción científica en su formación docente, desde la formulación de hipótesis hasta la elaboración de conclusiones, lo que facilita una comprensión más profunda de las normas y prácticas de la redacción científica (Guo et al., 2014). El análisis cualitativo de los comentarios de los alumnos también resalta que el 8% considera que los videos educativos ofrecen una guía práctica y son fuentes confiables de información científica que ayuda a reducir los errores comunes en la redacción.

Los estudiantes valoran especialmente los videos que incluyen comentarios y retroalimentación sobre ejemplos de trabajos científicos, ya que esto les permite identificar y corregir errores en sus propios trabajos (Mayz-Díaz. 2009).

## Discusión

Velasco et al. (2018), refiere que los desafíos asociados con la implementación y uso de videos educativos son un aspecto crucial que debe ser abordado para maximizar su impacto. La falta de recursos y la necesidad de capacitación adecuada para la producción de videos educativos sobresalen como barreras significativas. Los resultados de la presente investigación sugieren que, aunque los videos pueden ser altamente efectivos, su adopción no siempre es uniforme debido a estas limitaciones. Esta disparidad en la implementación puede llevar a una variabilidad en la calidad y el impacto de los videos educativos, afectando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Muchas de las universidades no son tan lineales como podría parecer ya que, cuando desean buscar una formación centrada en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes universitarios, subrayan la necesidad de encontrar un equilibrio entre habilidades y competencias digitales y no digitales. Para superar estos desafíos, es crucial invertir en formación y recursos tecnológicos que faciliten una integración más fluida y efectiva de los videos en el currículo (González-Bello, 2018).

Los resultados de esta investigación tienen implicaciones para la práctica educativa. Primero, es evidente que los videos educativos pueden mejorar significativamente la formación profesional y la redacción científica dentro de la formación docente, por lo que podrían considerarse como herramientas poderosas para complementar la instrucción tradicional. Las instituciones educativas deberían considerar la integración sistemática de videos educativos en sus currículos, asegurando que estos sean de alta calidad y estén alineados con los objetivos de aprendizaje (Ertmer, 1999).

La evidencia recopilada en esta investigación coincide con estudios previos (Marcos y Moreno, 2020), que subrayan la efectividad de los recursos audiovisuales en la educación. Por ejemplo, se ha demostrado que el uso de videos en el aula mejora los resultados académicos y aumenta la motivación de los estudiantes. En el contexto de la formación profesional, estos beneficios se traducen en una mayor competencia y confianza en el aprendizaje de la redacción científica dentro de su formación docente.

## **Conclusiones**

Los medios audiovisuales tienen una importancia trascendental desde el punto de vista didáctico, son de suma relevancia para la formación profesional docente del estudiante universitario al permitirle analizar y valorar la realidad a partir de descripciones e imágenes que puede ser imposible vivir o experimentar por alguna situación particular. En tal sentido, se concluye que el uso de material audiovisual también permite estimular la búsqueda de nuevos conocimientos, practicar para obtener soluciones a situaciones y problemas, así como mejorar sustancialmente su redacción científica dentro de su formación docente.

Sin embargo, la integración de las TIC también presenta desafíos significativos. La brecha digital sigue siendo un enorme problema, ya que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a las tecnologías necesarias para aprovechar plenamente estas herramientas. Además, la rápida evolución tecnológica requiere que los educadores se mantengan actualizados y capacitados en el uso de estas nuevas herramientas y metodologías. De tal manera que el uso de los videos educativos en el nivel superior ofrece oportunidades significativas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, al tiempo que plantea desafíos que deben ser abordados. La clave para una integración exitosa de las TIC en la educación superior radica en la creación de un entorno inclusivo y en la capacitación continua de los educadores para maximizar el potencial de estas tecnologías lo que a corto, mediano y largo plazo representa una estrategia pedagógica valiosa que potencialmente puede detonar significativamente en el incremento de las habilidades de redacción

científica y la formación docente de los futuros educadores. La adopción de estos recursos debería considerarse una práctica estándar en la formación profesional docente para asegurar una educación de alta calidad y su impacto en el ámbito científico.

Los hallazgos en la presente investigación fundamentan la importancia de utilizar videos educativos orientados a la redacción científica dentro del proceso de formación profesional docente. Adicionalmente, la percepción positiva de los estudiantes hacia los videos educativos representa una motivación valiosa dentro de su formación docente, no solo por su capacidad para facilitar la comprensión de conceptos complejos, como la redacción científica, sino también por su potencial para fomentar una enseñanza más dinámica e interactiva. La adecuada integración de este recurso en el proceso formativo puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias clave en los futuros profesionales de la educación.

## Referencias

- Barros-Bastidas, C., y Barros-Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista universidad y sociedad*, 7(3), 26-31.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202015000300005&lng=es&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300005&lng=es&lng=es).
- Bower, M. (2017). Diseño para el aprendizaje mediante mundos virtuales, Emerald publishing limited, leeds, 305-364. <https://doi.org/10.1108/978-1-78714-182-720171012>
- Cabrera-González, A. C., Abreu-Márquez, E., y Martínez-Abreu, Y. B. (2019). Difficulties in writing argument texts related to science. *Ingeniería Mecánica*, 22(2), 67-73.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-59442019000200067&lng=en&lng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-59442019000200067&lng=en&lng=en).
- Carneiro, R., Toscano J.C., Díaz, T. (2021). Coordinadores. Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. *La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España. Capítulo 3. Las TIC en el aula Pp.111-155 <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Andino Jaramillo, A. F., & Arias Parra, A. D. (2018). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación de los estudiantes. *E-Ciencias De La Información*, 9(1). <https://doi.org/10.15517/eci.v1i1.33052>
- Díaz de Rada, V. (2016) Internet, Phone, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method. Don A. Dillman, Jolene D. Smyth y Leah Melani Christian. (New Jersey, John Wiley and Sons, 2014). Reyes. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (154), 161-165.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99746727009>

- Ertmer, P. (1999). Abordar las barreras de primer y segundo orden al cambio: estrategias para la integración de la tecnología. *Educational Technology Research and Development*, 47, 47–61  
<https://doi.org/10.1007/BF02299597>
- García-Matamoros, M. A. (2014). Uso instructivo del video didáctico. *Revista de Investigación*, 38(81), 43-67.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140396002>
- Garrison, D. R., y Vaughan, N. D. (2008). *Aprendizaje combinado en la educación superior: marco, principios y directrices*. Jossey-Bass/Wiley.  
<https://doi.org/10.1002/9781118269558.app3>
- Gómez-Luna, E., Navas, D. F., Aponte-Mayor, G., y Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Literature review methodology for scientific and information management, through its structuring and systematization. *DYNA*, 81(184), 158–163.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/dyna/article/view/37066>
- Gómez-Ortega, A., Macías-Guillén, A., Sánchez-De Lara, M. Á., y Delgado-Jalón, M. L. (2024). Una propuesta efectiva de aprendizaje basado en videos: solución para asignaturas universitarias complejas. *Ried-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 345–372.  
<https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37569>
- González-Bello, E. O. (2018). Habilidades digitales en jóvenes que ingresan a la universidad: realidades para innovar en la formación universitaria. Universidad de Sonora México RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente A.C.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.363>
- Guelmes-Valdés, E. L., y Nieto Almeida, L. E. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(1), 23-29.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=S2218-36202015000100004yIngl=esytlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S2218-36202015000100004yIngl=esytlng=es)
- Guo, P. J., Kim, J., & Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. In Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference (pp. 41-50). New York, NY: Association for Computing Machinery.  
<https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: an international study. *Journal of research on technology in education*, 36(1), 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/15391523.2003.10782399>
- Krosnick, J. A. (2018). Diseño de cuestionarios. En Vannette, D., Krosnick, J. (eds.) *The Palgrave Handbook of Survey Research*. Palgrave-Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-54395-6\\_53](https://doi.org/10.1007/978-3-319-54395-6_53)

- Marcos-Ramos, M., y Moreno-Méndez, M. (2020) La influencia de los recursos audiovisuales para el aprendizaje autónomo en el aula. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(1), 97–117. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.7310>
- Mayer, R. E. (2009). *Aprendizaje multimedia* (2.ª Ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511811678>
- Mayz-Díaz, C. (2009). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos?. *Educere*, 13(44), 55-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571007>
- Navarria, L. J. (2023). *Comprobaciones de las leyes básicas de circuitos eléctricos y aplicaciones sobre semiconductores [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Plata]*. Repositorio institucional de la UNP. <https://doi.org/10.35537/10915/154689>
- Padrón-Novales, C. I., Quesada-Padrón, N., Pérez-Murguía, A., González-Rivero, P.L., y Martínez-Hondares, L. E. (2014). Aspectos importantes de la redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 18(2), 362-380. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=s1561-31942014000200020yIng=esytIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=s1561-31942014000200020yIng=esytIng=es)
- Salinas-Ibáñez, J., De Benito Crosetti, B., Pérez Garcies, A., y Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *Ried-revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195–213. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18859>
- Solórzano-Martínez F, y García-Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista cubana de educación superior*, 35(3), 98-112. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttextpid=s0257-43142016000300008yIng=esytIng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=s0257-43142016000300008yIng=esytIng=es)
- Velarde-Alvarado, A., Dehesa-Martínez, J. M., López-Pineda, E., y Márquez-Juárez, J. (2020). Los vídeos tutoriales como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y sus implicaciones pedagógicas en el diseño instruccional. *Educateconciencia*, 14(15), 67–86. <https://doi.org/10.58299/edu.v14i15.160>
- Velasco-Guardias, A. M., Montiel-Bautista, S., y Ramírez-García, S. (2018). Los videos educativos como herramienta disruptiva para apoyar el proceso de aprendizaje de algoritmos de resta y multiplicación en estudiantes de segundo grado de primaria. *Revista Educación*, 42(2), 149–169. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24236>

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS QUE FAVORECEN LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

## PEDAGOGICAL PRACTICES TO PROMOTE THE INCLUSION IN PRESCHOOL EDUCATION

Cecilia Antonia Hernández Moreno (1), Gumaro Álvarez Vizcarra (2), Lisandro José Alvarado Peña (3)

---

1.- Estudiante de Doctorado en Educación énfasis en Profesionalización Docente, Universidad Pedagógica del estado de Sinaloa. E- mail: cecyhdez02@hotmail.com

2.- Doctor en Ciencias Administrativas mención: Economía de la empresa Docente e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México. Investigador de la Red REOALCEI, México. Acreditado por el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras – SNII, Nivel I- CONAHCYT - México. E- mail: gumaro.vizcarra@upes.edu.mx <https://orcid.org/0000-0001-4809-1012>

3.- Doctor en Ciencias Sociales, mención: Gerencia. Docente e investigador de la Universidad Tecnológica de Escuinapa, México. Investigador de la Red REOALCEI, México y Colombia. Acreditado por el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras – SNII, Nivel I- CONAHCYT - México. E-mail: jalvarado@utescuinapa.edu.mx <https://orcid.org/0000-0001-5097-811X>

---

*Recibido: 14 de agosto de 2024  
Aceptado: 25 de noviembre de 2024*

### Resumen

En la presente investigación se plantea como objetivo identificar las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión en nivel Preescolar. Se empleó un enfoque cualitativo considerando las teorías de Ainscow y Echeita. Participaron de manera voluntaria 53 docentes de nivel federal. Los principales hallazgos representan un avance en materia de inclusión educativa, debido a que se promueve la inclusión y ofrecen a todos los alumnos las mismas oportunidades, en igualdad de condiciones, respetando sus diferencias sin importar su condición. Se concluye que la intervención docente es un factor determinante para favorecer el proceso de inclusión educativa

**Palabras clave:** Inclusión, educación inclusiva, diversidad, prácticas pedagógicas, integración escolar.

### Abstract

In this research, the objective is to identify pedagogical practices that promote inclusion at the preschool level. A qualitative approach was employed, considering the theories of Ainscow and Echeita. A total of 53 federal-level teachers voluntarily participated. The main findings represent progress in the field of educational inclusion, as they promote inclusion and provide all students with equal opportunities, under equal conditions, respecting their differences regardless of their condition. It is concluded that teacher intervention is a determining factor in favoring the process of educational inclusion.

## Introducción

En la actualidad la educación es uno de los factores que favorece el desarrollo y progreso de una sociedad, a través de ella se facilita la adquisición de conocimientos, habilidades y valores. Un aspecto fundamental es el fortalecimiento de una educación inclusiva, donde se promuevan y se brinden las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos con apego y respeto a la diversidad, en un ambiente armónico, libre de prácticas discriminatorias. Mountaner (2022) menciona que la educación inclusiva inicio a consolidarse en 1990 con la Declaración Mundial sobre Educación en Jomtien, teniendo el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Además, recibió respaldo con la Declaración de Salamanca en 1994.

La ONU ha delegado al Organismo Especializado en Educación de las Naciones Unidas, la UNESCO, la responsabilidad de dirigir la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde uno de los objetivos está encaminado a la educación como parte fundamental para el cumplimiento a largo plazo, buscando “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos a lo largo de la vida, poniendo en el centro una educación de calidad”. (MEJOREDU, 2024, p.24)

A través de los principios de inclusión, no solo se pretende garantizar el acceso a la educación, sino además también crear entornos de aprendizaje donde sea posible implementar prácticas pedagógicas que permitan a los alumnos acceder a una educación de excelencia en equidad e igualdad. “El programa de presupuesto 2023-2024 de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI) busca contribuir a la mejora de la calidad educativa siguiendo los principios de equidad e inclusión”. (MEJOREDU, 2024, p.9).

La transformación del sistema educativo inicia por identificar las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión con el propósito de garantizarla en el contexto escolar, haciendo partícipe a toda la comunidad escolar.

La inclusión es un tema de relevancia, “debe ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia”. (Echeita y Ainscow, 2011, párr. 16)

Ainscow (2017) señala que dentro de las características de la educación inclusiva está la atención a todos los alumnos de la escuela, debe estar enfocada en la presencia, participación y los logros académicos, sostiene además que la inclusión está en constante lucha contra la exclusión y que una escuela inclusiva debe estar en constante evolución, ya que debe ser un proceso de vigilancia continua.

Aunque hay avances en materia de inclusión educativa, aún es posible identificar desafíos como son la falta de formación continua a docentes, la ausencia de recursos y material didáctico, las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los alumnos y que dificultan su progreso escolar. Además, la falta de un ambiente inclusivo puede afectar negativamente el desarrollo socioemocional de los niños, generando sentimientos de exclusión y discriminación.

La inclusión educativa es pilar fundamental para el logro de una educación de excelencia en equidad para todos los alumnos, independientemente del contexto social o de sus capacidades. En nivel preescolar, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas tiene un impacto positivo en el desarrollo tanto social como académico del alumno, ya que en algunos casos es su primer acercamiento a la experiencia escolar.

El objetivo establecido en la presente investigación es identificar las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión en nivel Preescolar. Además del presente apartado, en el cual se desarrolla la revisión de la literatura rescatando los principales aportes presentes en la discusión teórica de los autores revisados, se describe la metodología donde se especifica el proceso de selección de la muestra, los instrumentos y el procedimiento para sistematizar los datos hasta llegar a los resultados obtenidos. En la discusión se retoman los resultados que se encontraron durante la investigación y para finalizar se puntualizan las conclusiones y las referencias bibliográficas.

Dentro de los estudios que dan soporte a esta investigación, se citan autores de diversos ámbitos educativos tanto internacionales como nacionales, que aportan evidencia relevante acerca de la importancia de la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas que la favorecen. En el ámbito pedagógico, Ainscow (2017), en su investigación sobre la transformación de las escuelas hacia entornos más inclusivos, analiza la importancia de políticas y prácticas inclusivas. Booth y Ainscow (2011) definen “La inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos”, (p.24). Para Booth y Ainscow aún es posible que la percepción a cerca de inclusión sea confundida con inclusión social. A continuación, se argumentan con sustentos teóricos el concepto de educación inclusiva y prácticas pedagógicas, temas centrales de la investigación.

Además, Echeita y Ainscow (2011) destacan la importancia de la educación inclusiva como un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes. Muntaner et al. (2022) hace énfasis en la implementación de metodologías activas en la educación inclusiva, proponiendo estrategias que permiten a los educadores crear ambientes de aprendizaje más equitativos y participativos.

## **Inclusión educativa**

La educación ha tenido importantes avances en materia de inclusión educativa, busca que todos los alumnos sin importar su condición, origen, y religión tengan accesos a una educación de calidad en igualdad de oportunidades y condiciones. Lo que conlleva cambios en el sistema educativo, en los planes y

programas, en las prácticas educativas, los ajustes curriculares, sin duda la educación inclusiva debe verse como un derecho de todos los alumnos. La UNESCO la define como; “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación.” (UNESCO, 2008, p.7). La inclusión educativa debe ser un compromiso de la comunidad educativa con los estudiantes para generar igualdad de oportunidades, independientemente de las diferencias, condiciones de los alumnos.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo colaborativo entre estos, las familias y los alumnos, proyectos educativos más amplios, flexibles que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos. Exige también el desarrollo de un currículum pertinente y equilibrado en cuanto al tipo de aprendizajes que promueve, una variedad de actividades y situaciones de aprendizaje, un amplio repertorio de estrategias de enseñanza, un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quién más lo necesite (UNESCO, 2008, p. 11)

Para Martínez, Liñán (2017) “La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los alumnos, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad” (p.9) Además, sostiene que la inclusión educativa prioriza el derecho de los niños a ser diferentes, con habilidades, características y necesidades únicas de aprendizaje. Tanto los planes y programas como la práctica educativa deben atender y reconocer la diversidad con equidad e igualdad de condiciones.

Cuando se menciona el concepto de educación inclusiva en ocasiones suele confundirse con el término de integración debido a que “en la integración se busca proporcionar apoyos individualizados a los niños que los precisan, en la inclusión se busca reorganizar los sistemas educativos para aumentar la calidad de la educación que reciben todos los alumnos”. (García 2018, p. 51). En palabras de Booth y Ainscow (2000) cuando los adultos y estudiantes unen sus acciones a los valores inclusivos, desarrollan prácticas educativas centradas en valores. “Se debe tomar en cuenta que ambos procesos, la integración educativa y la educación inclusiva, constituyen procesos situados, es decir, adquieren modalidades distintas de acuerdo con las condiciones del entorno en que se ponen en operación.” (García 2018, p. 51).

En otra definición Artista (2018) sostiene que “la Inclusión educativa es un proceso que no solo previene la discriminación a través de la convivencia con la diversidad, sino que busca que se genere la misma oportunidad de desarrollo a partir de ello, brindando las mismas herramientas, así como conocimientos a todos (p.87).

### **Practica educativa**

En la práctica docente uno de los problemas a los que se enfrentan es captar el interés, atención y motivar a sus alumnos, es por ello que se debe poner

principal atención en la manera en que se abordan los contenidos dentro del aula, la interacción entre docente-alumno y la manera en que aprenden. “Las buenas prácticas inclusivas en la escuela no se plantean como propuestas pensadas y dirigidas para colectivos concretos de estudiantes, sino que han de ser suficientemente amplias y flexibles para adaptarse a todo el alumnado, sin excepciones.” (Muntaner et. al. 2022. P.4)

Sandoval et at. (2022) define la práctica educativa como al conjunto de dinámicas y acciones que tienen lugar en el aula, las cuales determinan las interacciones y actividades tanto de docentes como de estudiantes, orientadas hacia objetivos específicos de formación. Las prácticas pedagógicas inclusivas implican hacer uso de todos los recursos disponibles de manera eficiente y dinámica con la finalidad de lograr que los alumnos enfrenten y superen las BAP de manera exitosa.

Las prácticas pedagógicas deben favorecer la inclusión de todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, contexto o condición. Estas prácticas además de eliminar o minimizar la BAP también promueven respeto y tolerancia hacia la diversidad, esto se logra a través de estrategias y enfoques inclusivo como lo es el aprendizaje cooperativo debido a que Echeita, 2018 señala que es “una metodología que utiliza la interacción entre pares además de la interacción con el docente como fuente para la construcción de aprendizajes” (p.12). Muntaner et al. (2022) sostiene que las metodologías activas promueven y ayudan a consolidar la educación inclusiva en el aula, para ello se debe de considerar factores como; el sentido de pertenencia a un grupo, el aprendizaje basado en conocimientos, procedimientos y actitudes, así como la constante comunicación y el trabajo colaborativo.

## Metodología

La presente investigación es de enfoque cualitativo, utilizando el estudio de caso como método principal para identificar las prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión en nivel Preescolar.



## Participantes y escenarios

El estudio se llevó a cabo en la zona escolar 033 del municipio de Navolato, Sinaloa, los participantes son 53 docentes de educación preescolar con diferentes funciones, experiencia y formación en prácticas inclusiva. Para la selección de los participantes se tomó en cuenta el nivel educativo en el que laboran, la función que desempeñan en el ámbito escolar.

## Instrumentos

Se definieron los instrumentos de recolección de datos como la entrevista semiestructurada, la observación no participante, además, se implementó un cuestionario con preguntas cerradas, con opción de elegir una o más respuestas en cada cuestionamiento, el cual se distribuyó de manera digital mediante la utilización de Google Forms.

La muestra se compone de 53 docentes de los diferentes planteles de la zona escolar a nivel federal, dentro de las funciones que desempeñan incluyen directores, docentes frente a grupo, asesores técnicos pedagógicos (ATP) y supervisores escolares. Cabe destacar que la participación en las encuestas fue voluntaria, se centró la atención de la investigación en explorar las prácticas pedagógicas que favorecen a inclusión educativa.

## Procedimiento

Se llevaron a cabo sesiones de observación no participante durante el horario escolar, enfocándose en las prácticas educativas implementadas en diferentes momentos del día. Se utilizó una guía de observación para registrar las prácticas y comportamientos observados durante la clase.

## Resultados

### Registro de observación no participante

Durante la observación de clases fue posible identificar diferentes prácticas pedagógicas que aplican las educadoras y que son efectivas para crear un ambiente de aprendizaje equitativo, participativo y en igualdad de condiciones donde los alumnos reciben una atención inclusiva. A continuación, se presenta una descripción:

**Saludo Grupal e Individual:** Las docentes inician su jornada escolar saludando a los alumnos, el saludo puede ser grupal y también de manera individual. Esta práctica promueve un ambiente de respeto propicio para la inclusión. Fomenta además el sentido de pertenencia.

**Uso de Tecnología:** El uso de herramientas tecnológicas personales (Tablet, laptop, celular) para involucrar a los alumnos, de esa manera promueven

y mantienen el interés y la curiosidad de los alumnos. El uso de la tecnología es una práctica inclusiva en el aula, ya que proporciona múltiples formas de representar información los alumnos.

**Actividades de Rutina y Dinámicas Grupales, motivación:** Se pudo observar que las educadoras llevan a la práctica rutinas y dinámicas como el “juego de los abrazos”, lluvia de ideas. Estas prácticas promueven la integración y la cohesión del grupo, además de fomentar la participación activa de todos los alumnos. Una rutina establecida, así como la repetición de actividades, ayudan a los estudiantes a sentirse seguros y conectados.

**Adaptación de Materiales Didácticos:** Es observable que las educadoras permiten a los alumnos el uso de materiales didácticos con diversas texturas, colores, formas, lo que favorece un entorno inclusivo donde los alumnos pueden expresar su creatividad y trabajar a su propio ritmo.

### **Entrevista**

Durante el proceso de entrevista las respuestas que se obtuvieron son las siguientes:

#### **Pregunta 1.- Aspectos que considera para elaborar su plan de trabajo con enfoque inclusivo**

Los aspectos más relevantes que los docentes consideran al momento de planificar sus clases son: los planes y programas de estudio que son las líneas a seguir en materia educativa, conocer e identificar los ritmos y estilos de aprendizaje, así como las barreras para el aprendizaje y participación a las que se enfrentan los alumnos son elementos que ofrecen un panorama amplio y específico para atender las necesidades e intereses de los alumnos.

En la entrevista sustenta el sujeto 5 “uno de los aspectos más importantes es tomar en cuenta el interés y las necesidades de los alumnos, así como el contexto y las situaciones existentes, los aprendizajes que se quiere lograr en ellos y las adecuaciones pertinentes para cada caso.

#### **Pregunta 2.- Dificultad para incluir a todos los alumnos en las actividades.**

Dentro de la pregunta número dos se obtuvieron las siguientes respuestas, los docentes en su mayoría refieren que han tenido dificultad en algún momento, esto debido a que “cada alumno tiene diferentes intereses, dificultades y necesidades” S1. El S5 menciona que “No hay dificultades, sin embargo, hay ocasiones en las que alguno de los alumnos se encuentra con un ánimo diferente y le cuesta más trabajo, para ello siempre se les está motivando con diferentes estrategias para lograr incluirlo, también se les brinda un momento y espacio en el rincón de la calma del aula para lograr una mejor inclusión en la actividad donde el alumno se encuentre en calma y con confianza para participar.” El S6 “refiere que es difícil porque los alumnos no tienen las mismas capacidades, además la edad y las múltiples distracciones y el corto tiempo de la

clase”. Por otro lado, para contrarrestar esas dificultades, cada docente realiza ajustes curriculares a las actividades, cumpliendo con la premisa de equidad e igualdad.

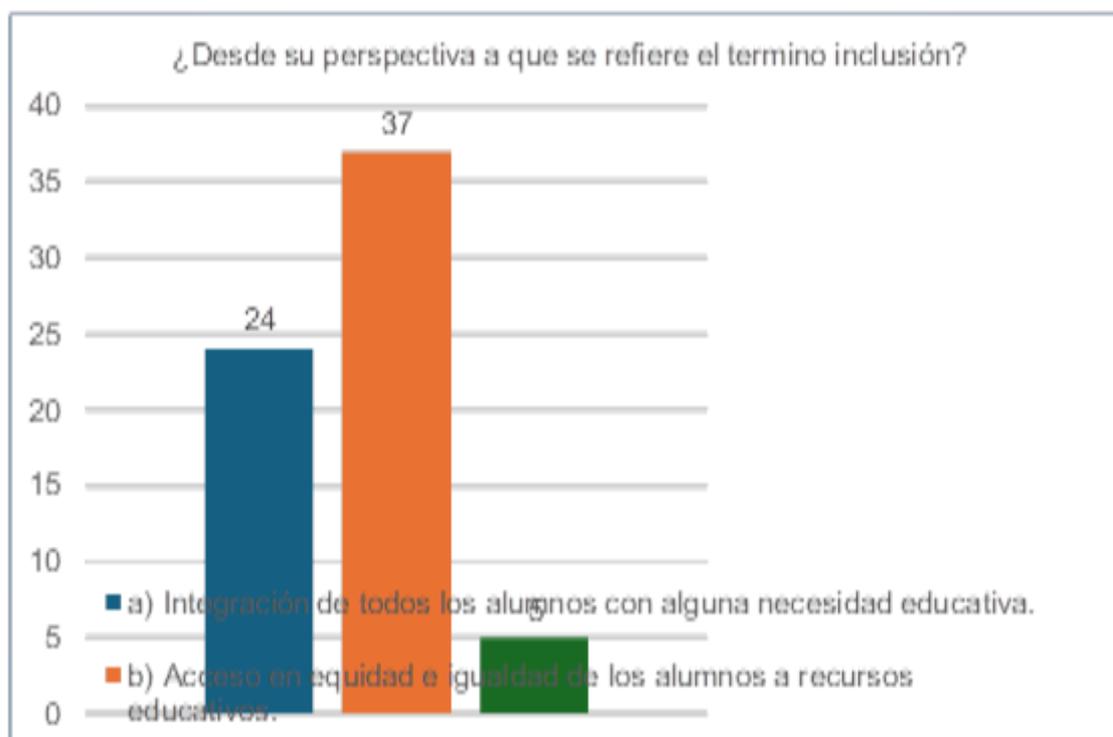
### **Pregunta 3. Qué aspectos toman en cuenta en la implementación de prácticas educativas para favorecer la inclusión.**

Dichos aspectos ofrecen unas respuestas dentro de las aulas para diversificar las acciones con la finalidad de incluir a los alumnos y minimizar las posibles BAP a las que se enfrentan S6 “trato de emplear diferentes actividades para distintos tipos de aprendizaje, aunque a veces por la cantidad de niños, no puedo incluir a todos”.

La reflexión de la docente S5 “Principalmente como maestras debemos conocer la diversidad de alumnos que tenemos, tener conocimiento de sus necesidades para así poder diseñar y aplicar las actividades en el aula; que sean novedosas, de interés que promueva ambientes de aprendizajes, el trabajo en equipo, empatía y respeto todo para favorecer la inclusión en los alumnos”.

### **Análisis de la encuesta**

Los resultados que se aprecian en la encuesta muestran en las siguientes gráficas que las docentes tuvieron la opción de elegir más de unas respuestas para cada pregunta, debido a ello los porcentajes se muestran en proporción a cantidad de respuestas elegidas:

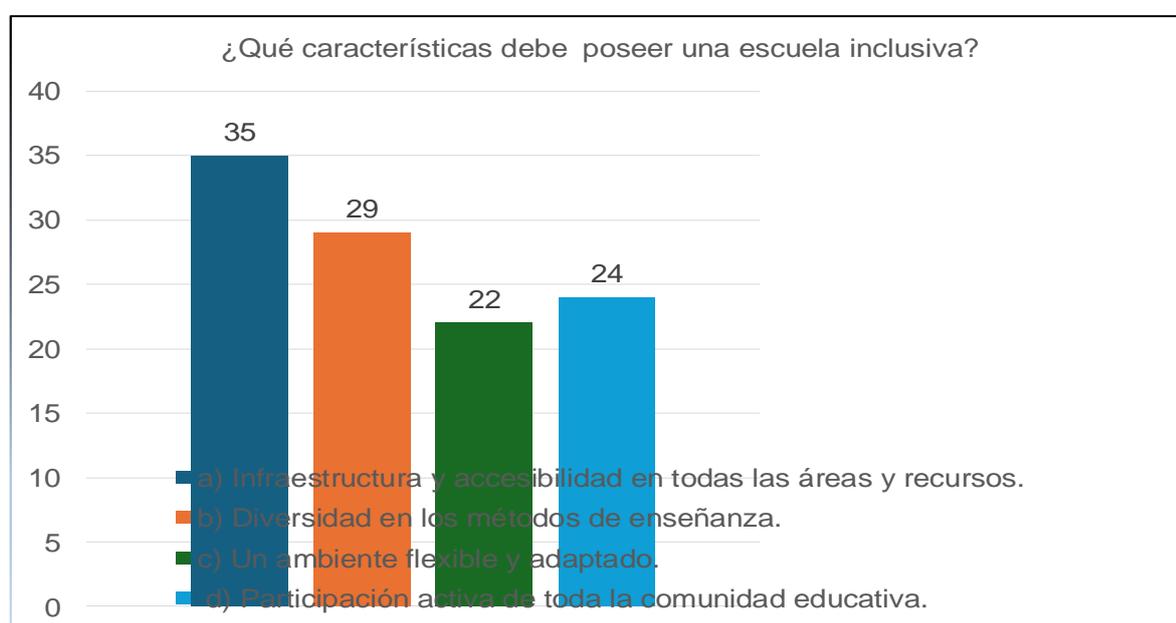


**Figura 1.**  
*Percepciones sobre inclusión*

**Figura 1.- Las percepciones sobre inclusión se centraron en tres opciones principales:**

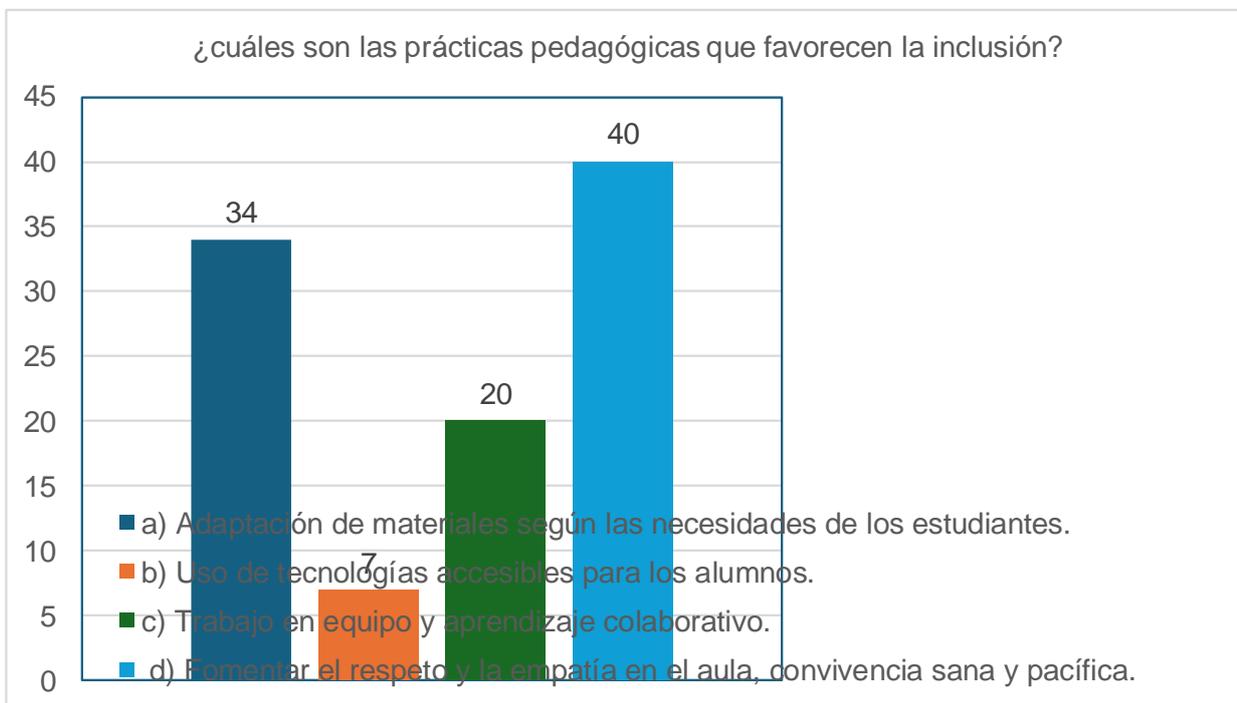
En la figura 1 es posible observar que la mayoría de los docentes considera que la inclusión implica garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a los recursos educativos necesarios. Mientras que otro porcentaje menor ve la inclusión como la participación activa de estudiantes con necesidades especiales en todas las actividades escolares. Por último, existe una confusión al entender la inclusión como la integración de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula regular.

**Figura 2. Características de una escuela inclusiva**



En lo referente a las características de una escuela inclusiva se puede observar en la figura 2, que la mayoría de los docentes considera que una infraestructura adecuada y accesible es fundamental. Mientras que otros consideran que la diversidad en los métodos de enseñanza es una característica con menor apreciación.

Además, con menor porcentaje se destaca la participación de toda la comunidad educativa y un ambiente adaptable para una escuela inclusiva. Los resultados presentados resaltan la importancia de contar con instalaciones que permitan a los alumnos el acceso universal, como rampas, baños adaptados y espacios de aprendizaje accesibles. La accesibilidad es un componente esencial para la inclusión, así como la colaboración de toda la comunidad educativa.



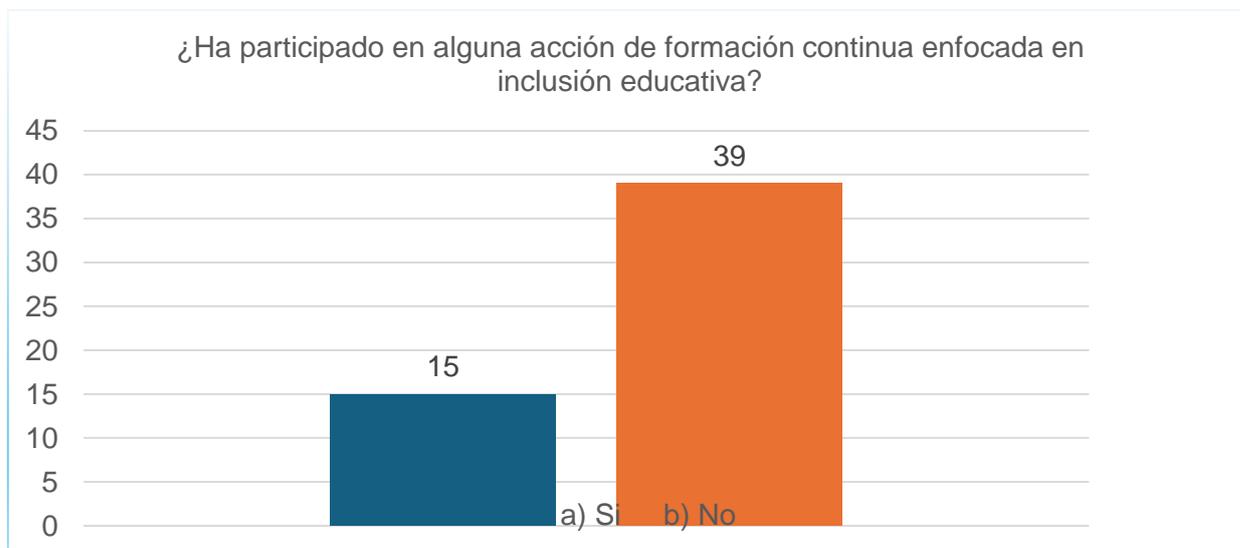
**Figura 3.** Prácticas pedagógicas que favorecen la inclusión.

En la figura 3, se observa que dentro de la adaptación de materiales implica que los docentes deben ajustar los recursos educativos para asegurar que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o estilos de aprendizaje, puedan acceder al contenido y participar plenamente en las actividades. El trabajo en equipo, y el fomento del respeto y la empatía en el aula son considerados elementos clave para una educación inclusiva efectiva. Aunque el uso de tecnologías accesibles recibe menos atención, sigue siendo una herramienta valiosa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La figura 4, muestra que solo el 28.3 % de los docentes encuestados han participado en alguna oferta de formación continua en materia de inclusión educativa. Lo que sugiere que, aunque hay docentes que están en constante formación para mejorar sus competencias y conocimientos, la mayoría aún no ha tenido la oportunidad o no ha optado por participar en tales acciones formativas.

Los docentes que han recibido esta formación probablemente estén mejor preparados para manejar la diversidad en el aula y para crear un entorno de aprendizaje más inclusivo. La falta de formación continua en inclusión educativa puede llevar a que los docentes no estén completamente preparados para abordar las diversas necesidades de sus estudiantes. Esto puede resultar en prácticas pedagógicas menos inclusivas y, en consecuencia, afectar negativamente el desarrollo académico y social de los alumnos con necesidades educativas especiales o en situación de vulnerabilidad.

**Figura 4.** Participación en formación continua en inclusión educativa.



## Discusión

En los resultados se encuentra que las educadoras enfrentan un reto importante, al de ofrecer una educación inclusiva de calidad y a la vez equitativa para todos los niños, niñas y adolescentes (NNA). Sin embargo, aún es posible identificar que existe una confusión al entender la integración como un equivalente de inclusión, Mountaner (2022) señala que la inclusión no es sinónimo de integración, el alumno no debe adaptarse al contexto educativo ni a sus exigencias, por el contrario, el sistema debe ofrecer una educación de excelencia a todos los niños, independientemente de sus diferencias, y contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y equitativa.

Otro aspecto que se rescata son las diferentes prácticas pedagógicas que implementas las educadoras dentro del aula, como el uso de la tecnología, la adaptación de los materiales didácticos, rutina y dinámicas grupales, motivación favorecen la integración y cohesión del grupo. “La incorporación de estos principios y actitudes en la dinámica educativa de las aulas y los centros educativos ordinarios conduce a introducir cambios y nuevas formas de entender y aplicar, tanto el currículum, como la organización del centro y del aula” Mountaner (2022) p. 3. Un reto importante en materia de inclusión es integrar la diversidad que se atiende, sin duda es complejo pero necesario para lograr un cambio real en las aulas.

Las educadoras deben asumir su rol como agentes principales de este cambio es por ello la necesidad de formación continua en materia de inclusión educativa, en consecuencia, la falta de ella se puede reflejar en prácticas pedagógicas menos inclusivas y afectar negativamente el desarrollo académico y social de los alumnos. “Habitualmente los profesores con experiencia desarrollan una variedad de formatos de unidades didácticas que se convierten en su repertorio y a partir de los cuales crea nuevas composiciones que estiman adecuadas para cada caso en particular”. (Ainscow, 2017, p.41).

Se identificó además que dentro de los aspectos que las docentes consideran al momento de planificar su práctica educativa resaltan; el enfoque de planes y programas, las BAP a las que se enfrentan, los ritmos y estilos de aprendizaje, así como los ajustes razonables y la adaptación de los materiales didácticos. Sin duda, la inclusión impacta en el papel del docente, ya que es su responsabilidad prever la formación de manera equitativa sin importar la condición de los alumnos. Lormendez y Cano (2020), señala que “La importancia de los ajustes razonables en la planeación de la enseñanza. Si bien, retoman aprendizajes esperados del programa oficial, que es estandarizado y homogéneo, es necesario hacer un diseño de intervención que responda a las características del estudiantado” (p.22).

Las prácticas pedagógicas en materia de inclusión están avanzando debido a que se reconoce la diversidad como un derecho lo que implica asimilar como estas diferencias impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje para transformar las aulas en espacios de interacción donde se ponderen los valores, el trabajo colaborativo, un ambiente de aprendizaje inclusivo.

## Conclusiones

La educación inclusiva necesita un compromiso de toda la comunidad educativa para ofrecer una educación de excelencia a todos los alumnos con apego y respeto a la diversidad, sin importar su condición social. La constante formación por iniciativa propia de los docentes en materia de inclusión es con la finalidad actualizarse en la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas para fomentar la inclusión educativa, desarrollar competencias profesionales que apoyen en su intervención didáctica dado que no poseen una formación específica en materia de inclusión. Los docentes que han recibido esta formación probablemente estén mejor preparados para manejar la diversidad en el aula y para crear un entorno de aprendizaje más inclusivo. La falta de formación continua en inclusión educativa puede propiciar que los docentes se sientan inseguros al momento de atender las BAP a las que se enfrentan sus estudiantes. Esto puede resultar en prácticas pedagógicas menos inclusivas y, en consecuencia, afectar negativamente el desarrollo académico y social de los alumnos que enfrentan alguna BAP o se encuentran en situación de vulnerabilidad.

En el aula se reflejan un ambiente inclusivo con la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas; con la igualdad y equidad en el acercamiento de oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos; como el trabajo colaborativo, planificación y ajustes curriculares con la finalidad de atender la diversidad de intereses, necesidades y capacidades de los estudiantes. La creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, seguros, que motiven a los alumnos es primordial para conseguir avances en materia de inclusión educativa, así como la formación continua y el compromiso de los docentes. Además, los planes y programas de estudios dan sustento a la práctica docente, los ajustes razonables que están directamente ligados al plan educativo de la clase debido a que son un derecho de los alumnos, garantizan que ninguno alumno quede sin una atención de calidad.

Sin embargo, la inclusión educativa no solo implica la integración del

alumno en un grupo o contexto escolar, sino su participación activa en él. Las prácticas de educación inclusiva buscan apoyar el desarrollo de todos los estudiantes creando condiciones ambientales favorables (Sanahuja, et. al. 2022, p. 18). Los docentes deben promover la equidad de oportunidades y atender las diversas necesidades e intereses de sus alumnos, evitando la homogeneización, aceptando que la inclusión educativa abarca a todos los estudiantes, no solo a aquellos con alguna condición diagnosticada o BAP.

Sin embargo, para tener mejores resultados en investigaciones futuras, sería interesante ampliar la muestra y tomar en consideración la perspectiva de los padres de familia y el impacto en el proceso de inclusión de alumno. Otro aspecto a considerar sería la influencia de un equipo interdisciplinario (USAER) dentro de un centro escolar regular para la atención de alumnos que enfrentan BAP.

## Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Arista, A. A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de cooperación*.
- Barojas, J., Ramírez, C. 2021 La investigación educativa: Avances e innovaciones para mejorar la formación docente en el nivel Preescolar. Secretaria de Educación del Estado de Tabasco Libro-Esc\_Normal\_Preescolar.pdf. (n.d.).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).
- García Cedillo, I. G. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 51-62.
- Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. 2011, Últimas reformas publicadas DOF 12-07-2018 Retrieved mayo 20 2023, from <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Lormendez, N., & Cano Ruíz, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 375-409.
- Martínez. Liñán 2017, (2024). Retrieved 18 September 2024, from [http://cursos.conapred.org.mx/Edu\\_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaEscuela%20Inclusiva.pdf](http://cursos.conapred.org.mx/Edu_Inclusiva/docs/Biblioteca%20digital/GuiaEscuela%20Inclusiva.pdf)
- MEJOREDUCIÓN, Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). Retos y perspectivas de la educación inclusiva: una mirada regional.

- Muntaner, J. J., Mut-Amengual, B., & Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 85-105.
- Muñoz, M. (2021), propuesta para un regreso inclusivo a las aulas 2021 Ediciones Conapred. (2022). Retrieved 6 March 2022, from [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=398&id\\_opcion=147&op=147](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=398&id_opcion=147&op=147)
- Rappoport R., Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27.
- Sanahuja R., A., Borri-Anadon, C., & De Angelis, C. (2022). Prácticas inclusivas en el contexto escolar: una mirada sobre tres experiencias internacionales.
- Sandoval, M. C. M., Decuir, M. G. S., Sandoval, I. C. M., & Angulo, H. M. Capítulo 21. Percepción sobre la inclusión en las prácticas docentes de estudiantes de las Facultades de Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Ciencias Económicas, Administrativas y Tecnológicas, de la Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sepúlveda. O, y Castillo. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 183-197.
- UNESCO (2008), La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres. (2022). Retrieved 5 March 2022, from [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9\\_unesco.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9_unesco.pdf)

# ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES DE POSGRADO SOBRE LA CLARIDAD Y ESTRUCTURACIÓN DE CONCEPTOS DE REDACCIÓN CIENTÍFICA EN VIDEOS EDUCATIVOS

## ANALYSIS OF GRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE CLARITY AND STRUCTURING OF SCIENTIFIC WRITING CONCEPTS IN EDUCATIONAL VIDEOS

Gabriela Gallardo Escageda (1), Kristian Armando Pineda Castillo (2)  
y Virginia Macíaz Ayón (3)

---

1.-Maestra en Educación Campo en Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. Secretaría de Educación Pública. Gabygescageda07@gmail.com  
2.-Doctor en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Kristian.pineda@upes.edu.mx  
3.-Doctora en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. Virginia.macias@upes.edu.mx

---

*Recibido: 01 de noviembre de 2024*  
*Aceptado: 21 noviembre de 2024*

### Resumen

Este trabajo de investigación estuvo orientado en analizar las percepciones sobre la claridad en la presentación de conceptos de videos educativos sobre redacción científica en estudiantes de posgrado. La investigación se realizó en el marco del enfoque de métodos mixtos, utilizando un diseño basado en encuestas cualitativas con preguntas abiertas. Para ello, se aplicó un cuestionario que se envió de manera virtual mediante Microsoft Forms de Office 365, el cual permitió recopilar las percepciones de veinticinco estudiantes de posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. La sistematización de la información se realizó a través de Excel, en donde se registraron y organizaron las respuestas, posteriormente se utilizó el software de inteligencia artificial (IA) Copilot para la técnica de análisis de contenido. Los resultados de la encuesta revelaron que los videos sobre redacción científica son claros, comprensibles y están bien estructurados, con un impacto positivo en el aprendizaje. Entre las conclusiones, se destaca que los objetivos claros y específicos, los contenidos precisos y pertinentes, la accesibilidad, duración adecuada y creatividad en el diseño son factores fundamentales para la creación de material multimedia dirigidos a reforzar aprendizajes sobre redacción científica en estudiantes de posgrado.

**Palabras clave:** enseñanza-multimedia, calidad, estudiante adulto, videos educativos.

### Abstract

This research work was aimed at analyzing the perceptions about the clarity in the presentation of concepts in educational videos on scientific writing in graduate students. The research was carried out

within the framework of the mixed methods approach, using a design based on qualitative surveys with open questions. To do so, a questionnaire was applied that was sent virtually through Microsoft Forms of Office 365, which allowed collecting the perceptions of twenty-five graduate students from the Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. The systematization of the information was carried out through Excel, where the responses were recorded and organized, and then the artificial intelligence (AI) software Copilot was used for the content analysis technique. The results of the survey revealed that the videos on scientific writing are clear, understandable and well structured, with a positive impact on learning. Among the conclusions, it is highlighted that clear and specific objectives, precise and pertinent content, accessibility, adequate duration and creativity in design are fundamental factors for creating multimedia material to reinforce learning about scientific writing in graduate students.

**Keywords:** Teaching-multimedia, quality, adult learner, educational videos.

## Introducción

En la educación superior de acuerdo con Rus (2016), el desarrollo de las habilidades de comunicación escrita forma parte de las preocupaciones de los estudiantes y maestros. Los estudiantes de posgrado afrontan la necesidad de producir trabajos en donde requieren poner en práctica habilidades para la redacción científica. Desde la experiencia de los profesores de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, la producción de textos científicos se erige como un obstáculo para los estudiantes. Las dificultades en la redacción de textos, caracterizadas por una organización deficiente de las ideas, el uso inadecuado del lenguaje especializado y un desconocimiento de las normas APA en su séptima edición, no sólo afectan el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también restringen su potencial para contribuir al avance del conocimiento en sus áreas de estudio. En este contexto, resulta fundamental diseñar estrategias pedagógicas que les permitan superar estas barreras y desarrollar competencias clave en la escritura académica. Sin embargo, aún no se tiene información sobre cómo ellos perciben la calidad y la claridad de los videos que son proporcionados por los docentes del presente estudio para fomentar dichas habilidades de redacción científica dentro de la comunidad educativa de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Los estudiantes en la actualidad demandan recursos atractivos, entre los que destacan los digitales. De acuerdo con Rodríguez y Platas (2022), las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están presentes en los procesos educativos como herramientas de enseñanza que facilitan el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes. Por otra parte, Cabero y Duarte (1999), destacan que diversos recursos tecnológicos han sido integrados en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el video se ha destacado como el recurso más utilizado debido a su capacidad para captar el interés de los estudiantes. Su popularidad se debe a que es fácil de manejar, accesible y tiene un costo relativamente bajo.

La presente investigación tuvo como propósito principal analizar las percepciones sobre la claridad en la presentación de conceptos de videos educativos sobre redacción científica en estudiantes de posgrado.

## **Aprendizaje multimedia**

El aprendizaje multimedia ha ganado relevancia en la actualidad y es impulsado por los avances tecnológicos y la creciente implementación de recursos digitales en el ámbito educativo. Este enfoque de aprendizaje combina diferentes recursos y formatos, por ejemplo: texto, imágenes, audio y videos, lo que facilita el proceso de aprendizaje y ofrece a los estudiantes una experiencia más atractiva e interactiva. La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia (TCAM) la desarrolló Mayer (2005, como se citó en Çeken y Taskin, 2022). Según Mayer (2009, como se citó en Çeken y Taskin, 2022) el proceso que ocurre en la mente de los estudiantes durante el aprendizaje significativo a partir de la instrucción multimedia se basa en tres supuestos: El canal visual o pictórico se activa mediante los ojos, incluyendo las palabras que se muestran en una pantalla, mientras que el canal auditivo o verbal funciona a través de los oídos. El segundo supuesto, de capacidad limitada, establece que cada canal solo puede procesar una cantidad limitada de información a la vez. El tercer supuesto es el de procesamiento activo, en el cual la persona participa activamente en el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con Mayer et al. (2004), la TCAM ha demostrado que la personalización de los recursos educativos incrementa el interés del alumno, lo motiva a participar activamente en el procesamiento cognitivo del aprendizaje. Esto conduce a un aprendizaje más profundo, el cual se refleja en un mejor desempeño en la transferencia de conocimientos. “Hacer grandes cambios en el nombre de la personalización puede crear detalles seductores, que distraen al alumno. En cambio, recomendamos un enfoque más sutil para crear personalización, como el uso de la palabra tú” (Mayer et al., 2004, p. 394).

Mayer (2009), menciona que la implementación errónea del aprendizaje multimedia puede dar lugar a un procesamiento inadecuado en los estudiantes, lo que dificulta el cumplimiento de los objetivos que el docente se ha propuesto. Esto ocurre porque el estudiante sólo atiende información irrelevante, lo que puede causar confusión adicional. Para evitar este problema, Mayer propone una serie de principios destinados a optimizar el uso del aprendizaje multimedia y reducir el procesamiento inadecuado. Entre estos principios destacan la coherencia, que sugiere que se aprende mejor cuando las presentaciones son breves, concisas y van al punto; la señalización, que enfatiza la incorporación de elementos como esquemas, encabezados, énfasis vocal y palabras clave; la redundancia, que señala que el sujeto aprende eficazmente cuando se combinan gráficos con narración; el de proximidad espacial sugiere que la información se comprende mejor cuando las palabras y las imágenes relacionadas se encuentran en la misma página; la segmentación, por su parte, permite a los estudiantes procesar mejor la información cuando el contenido se presenta en segmentos controlables para el usuario.

## **La redacción científica**

La redacción científica posee un papel importante en el desarrollo y divulgación del conocimiento académico. Su dominio contribuye a los

estudiantes el poder redactar de manera efectiva, coherente y sintetizada la información recopilada a través de la investigación. De acuerdo con Aponte et al. (2020), la redacción científica debe emplearse cuando se busca comunicar ideas teóricas o metodológicas que se aplicarán en un proceso, ya que uno de los valores fundamentales en la ciencia es la comunicación entre personas para compartir diferentes aspectos.

En la perspectiva de Padrón et al. (2014), para redactar un artículo científico de calidad, es fundamental comprender y aplicar los tres principios esenciales de la escritura científica: exactitud, claridad y concisión. En cuanto a la precisión, significa usar las palabras adecuadas para que el escritor se de a entender y dar el mensaje de manera exacta, la claridad hace que el texto se lea y se entienda rápidamente, por lo que se sugiere utilizar un lenguaje sencillo que sea entendible para el lector. Por otra parte, la brevedad incluye el utilizar el menor número de palabras y sólo la información pertinente al contenido del escrito.

### **La Web 2.0 en la educación**

La Web 2.0 se define como un lugar donde se encuentran diversas herramientas, como blogs, redes sociales, plataformas educativas, softwares educativos, juegos, wikis y páginas web informativas, a través de las cuales se puede acceder y compartir información. Por esta razón, algunos expertos (Acosta-Bayas y Valencia-Núñez, 2022; Michalón-Dueñas et al., 2017) denominaron a sus usuarios del sector educativo como profesores 2.0, estudiantes 2.0, e incluso estrategias 2.0, haciendo referencia al entorno de aprendizaje por medio del internet.

Actualmente, el ciberespacio ofrece diversidad de oportunidades de acceso al conocimiento que supera la educación presencial. Los principales recursos son los cursos en línea, uso de portafolios electrónicos, entornos de gamificación, simulación, aprendizaje de idiomas, entre otros que son empleados como mediadores en el proceso formativo (Michalón-Dueñas et al., 2017). Por consiguiente, los expertos indican que la Web 2.0 representa un aliado con recursos teóricos y prácticos que se reflejan en una mejor calidad educativa para los docentes universitarios, pero también en otros niveles como educación básica (Acosta-Bayas y Valencia-Núñez, 2022). En ese sentido, el uso de la Web 2.0 se sitúa en entornos de aprendizaje electrónico que fomentan la autonomía de los estudiantes. Por esta razón, Navarrete-Solorzano (2020) indica que el uso del internet impulsa la creatividad y el trabajo colaborativo, dada la posibilidad de organizar diferentes actividades que conlleven a la interacción entre docentes y estudiantes.

Existe una fuerte correlación entre el uso de la Web 2.0 como herramienta educativa y la innovación docente. El internet ayuda a los estudiantes a fortalecer sus conocimientos, especialmente aquellos que se les presentan con mayor complejidad. Es importante precisar que la red facilita el aprendizaje y promueve la autonomía estudiantil a través de la interacción y colaboración con diferentes herramientas disponibles, lo cual hace posible la comprensión de temas (Michalón-Dueñas et al., 2017).

Lamentablemente, solo algunos centros escolares las aprovechan adecuadamente, lo que resulta en un desequilibrio entre la educación y los avances tecnológicos. A continuación, se presentan algunos principios tomados de la literatura (Acosta-Bayas y Valencia-Núñez, 2022; Michalón-Dueñas et al., 2017), los cuales se relacionan con el uso de la tecnología en el contexto educativo: las herramientas de la Web 2.0 deben ser vistas como un apoyo y no como un sustituto de las estrategias educativas tradicionales, se necesita motivar al estudiante aplicando las TIC de manera relevante, el maestro pasa a ser un asesor, colaborador y dinamizador del aprendizaje a través de la acción tutorial, los alumnos deben desempeñar un papel activo a través del intercambio e interpretación de la información, se debe promover la interacción y creación de redes para que los estudiantes construyan y socialicen conocimiento con distintas herramientas y por último, procurar la capacitación docente y estudiantil para el uso de la tecnología educativa.

## **Metodología**

Se optó por una investigación de corte mixto, con la metodología de investigación por encuesta con preguntas abiertas la cual fue conveniente para lograr los propósitos de la investigación. De acuerdo con Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo se orienta a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

Por su parte, Creswell (2009), señala que los investigadores optan por el enfoque mixto en sus estudios con el objetivo de establecer procedimientos que permitan la convergencia de datos cualitativos y cuantitativos. Esta metodología busca ofrecer un análisis más completo y profundo del problema de investigación. En este tipo de investigaciones, se recolectan simultáneamente ambas formas de datos, o bien se transforman, lo que facilita una comprensión rica y multidimensional de la realidad estudiada. Una vez que se han recopilado los datos, la información se integra para generar una visión general de los hallazgos.

De acuerdo con Bisquerra (2009), las investigaciones mediante encuestas facilitan la recolección de información de los participantes formulando preguntas a través de entrevistas personales, correo o teléfono. Además, estas investigaciones buscan hacer estimaciones de las conclusiones obtenidas de la muestra a la población de referencia. No obstante, para efectos de este estudio, no se busca obtener una muestra representativa, si no, más bien profundizar en la perspectiva de los estudiantes sobre los conceptos presentados en los videos, lo que apunta a una inclinación hacia el paradigma cualitativo.

El método de selección de los participantes fue intencional por criterios: que fueran estudiantes de maestría por la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

**Tabla 1.**

*Criterios de selección y exclusión de los sujetos en la investigación.*

Criterios de selección	Criterios de exclusión
Ser estudiante de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.	No ser estudiante de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
Ser estudiante de maestría.	No ser estudiante de maestría.
Haber visto y analizado los videos sobre redacción científica que se compartieron en la comunidad escolar.	No haber visto los videos sobre redacción científica que se compartieron en la comunidad escolar.

Fuente: Creación propia.

La selección de participantes se llevó a cabo siguiendo los criterios de inclusión previamente establecidos. La muestra estuvo compuesta por veinticinco estudiantes, de los cuales tres eran hombres y veintidós mujeres, con un rango de edad de veintisiete a cincuenta años. Todos los participantes fueron estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, en modalidad mixta. Los participantes de la investigación fueron previamente informados sobre el propósito del estudio, cómo se iban a utilizar sus respuestas, mediante el uso del consentimiento informado de manera electrónica antes de iniciar la encuesta.

*Procedimiento de análisis.* Se comenzó el planteamiento de objetivos y la preparación del instrumento de manera conjunta con el equipo de semilleros de investigación en abril del 2024. Posteriormente, en mayo de 2024 se planeó el muestreo en donde se seleccionaron a los estudiantes que proporcionarían una evaluación válida y confiable sobre la calidad y comprensión de videos de redacción científica.

La técnica de recolección de datos se llevó a cabo en junio de 2024 mediante un cuestionario abierto, cuyo propósito fue recopilar información sobre la evaluación de la claridad y la presentación de los conceptos en los videos sobre redacción científica. El cuestionario, diseñado en Microsoft Forms de Office 365, fue elaborado en función del tipo de investigación y contenía preguntas abiertas. Se envió de manera virtual a las y los estudiantes de maestría, Antes de responder al cuestionario, todos los participantes firmaron un consentimiento informado donde se explicó que todos sus datos serían confidenciales, que todas sus respuestas serían utilizadas con fines académicos y se mantendrían anónimas.

La sistematización se realizó en agosto de 2024 a través de Excel, en donde se registraron y organizaron las respuestas de los veinticinco participantes. Posteriormente, se puso en práctica la técnica de análisis de contenido, la cual desde la perspectiva de Lune y Berg (2017), involucra la interacción de dos procesos: la definición de las características esenciales de los elementos que conforman el contenido y la aplicación de reglas explícitas que permitan su identificación y registro de manera sistemática. En la presente investigación se utilizó para identificar categorías mediante el software de inteligencia artificial (IA) Copilot, la cual agrupó las respuestas en cuatro categorías semánticas tras un análisis más detallado. Después se analizó con

mayor profundidad, revisando las respuestas de los estudiantes para posteriormente realizar la discusión teórica. Esto se fundamenta en la perspectiva de Barrios Tao et al. (2020, como se citó en Juca, 2023), quienes destacan que la inteligencia artificial es capaz de procesar grandes volúmenes de información y filtrar los datos más relevantes, asegurando que el análisis del contenido sea preciso y pertinente con los objetivos de la investigación. No obstante, para asegurar la máxima rigurosidad científica, las respuestas obtenidas fueron contrastadas mediante una triangulación de datos.

**Tabla 2.**  
*Etapas del proceso de investigación por encuesta y fechas.*

Número	Nombre	Fecha de realización
1	Planteamiento de objetivos y preparación de instrumentos.	Abril 2024
2	Planificación del muestreo	Mayo 2024
3	Recogida de datos	Junio 2024
4	Análisis e interpretación de datos	Agosto 2024

Fuente: Construcción propia basada en las etapas del proceso de investigación por encuesta según Arnau (1995).

## Resultados

Enseguida, se presentan los resultados derivados de la puesta en marcha de la encuesta, los mismos se presentan en la Tabla 3. se organizaron en diferentes categorías: claridad y comprensibilidad, presentación atractiva, impacto en el aprendizaje, preferencias y sugerencias y evaluación positiva general.

**Tabla 3.**  
*Categorías y porcentajes de respuestas a la pregunta ¿Cómo evaluarías la claridad y la presentación de los conceptos en los videos sobre redacción científica?*

Categorías	Porcentajes
Claridad y comprensibilidad	22.2 %
Presentación atractiva	44.4%
Impacto en el aprendizaje	7.4%
Preferencias y sugerencias	11.1%
Evaluación positiva general	11.1%

Fuente: Elaboración propia con asistencia de Copilot.

*Claridad y comprensibilidad.* El 22% de las respuestas subrayan la claridad y la facilidad de comprensión de los conceptos expuestos en los videos. Los participantes califican los videos como “muy claros”, “explicativos” y con “ejemplos fáciles de entender”. Además, se destaca que los “tonos de voz son claros y agradables”, lo que hace que la presentación sea “fácil de asimilar”. Estas observaciones indican que los videos logran su propósito de comunicar conceptos complejos de manera accesible y clara para los estudiantes.

*Presentación atractiva.* La mayor parte de los participantes expresaron una valoración positiva hacia la presentación de los videos, describiéndolos como: “contenido de calidad, claro y preciso” y “meticulosamente elaborados”. Se percibió que los videos estaban “bien diseñados y ejecutados”, con una presentación que “mejora notablemente la comprensión y aplicación de los conceptos”. Algunos también destacaron la utilidad del soporte visual, lo que indica que los elementos gráficos tuvieron un papel crucial en la percepción de la presentación.

*Impacto en el aprendizaje.* El 7.4% de las respuestas sugieren que los videos tienen un efecto favorable en el aprendizaje. Los participantes mencionaron que los videos enriquecen el aprendizaje, contribuyen de manera notable el desarrollo académico y profesional y hacen más fácil la comprensión de conceptos. La frecuente repetición de la frase “mejoran considerablemente la comprensión y aplicación de los conceptos de redacción científica” en varias respuestas refuerza la idea de que los videos educativos son efectivos para mejorar las habilidades en redacción científica.

*Preferencias y sugerencias.* Acerca del 11.1% de los participantes compartieron sus preferencias personales, como la inclinación hacia explicaciones presenciales, señalaron que los videos incluían demasiada información para asimilar rápidamente. Una sugerencia fue que el contenido podría concentrarse en menos capítulos, lo que podría reflejar una carga cognitiva en algunos casos. Estas respuestas indican que existe margen para mejorar la estructura y la cantidad de información presentada en los videos.

Las categorías cualitativas reflejan que los elementos visuales y auditivos empleados en los videos juegan un rol importante en la asimilación de los conceptos presentados. La preferencia de los estudiantes por videos bien estructurados, que no saturan de información, sugiere que una dosificación cuidadosa del contenido contribuye a que los estudiantes puedan procesar y aplicar los conocimientos de forma más eficaz. Estos resultados subrayan que un diseño multimedia optimizado puede mejorar la comprensión de contenidos académicos, destacando el potencial de los videos educativos para apoyar el aprendizaje en niveles avanzados.

## **Discusión**

Como parte de la revisión de la literatura, se realizó una búsqueda de artículos similares al objeto de estudio de la presente investigación, entre los que se destacaron dos de ellos. La primera investigación, publicada por Perera y Hervás (2019), tuvo como propósito analizar las percepciones que maestros en formación muestran específicamente sobre el uso de Socrative y sus implicaciones en procesos de aprendizaje. Los hallazgos de la investigación revelaron cambios significativos en el proceso de los alumnos, en las relaciones sociales y en la metodología del docente. En comparación con los resultados de la encuesta de la presente investigación, se pudo determinar que los participantes de ambas destacaron el formidable beneficio que ofrecen las herramientas multimedia para promover determinadas actividades cognitivas asociadas a su proceso de aprendizaje, como sentirse más motivados.

Asimismo, los resultados del presente estudio son comparables a los obtenidos en la investigación realizada por Rodríguez y Platas (2022), que reveló que los videos tutoriales son herramientas valiosas para fomentar la motivación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De manera similar, este estudio encontró que la mayoría de los estudiantes encuestados consideró que los videos sobre redacción eran claros, comprensibles y bien estructurados, lo que generó un impacto positivo en su aprendizaje. Estos hallazgos subrayan la efectividad de los videos tutoriales que contribuyen efectivamente a la mejora de la comprensión y el interés de los estudiantes en el tema.

## **Conclusiones**

En conclusión, los hallazgos de este estudio reflejan que los videos educativos sobre redacción científica facilitan significativamente la comprensión de conceptos complejos para estudiantes de posgrado. Los participantes resaltaron que la claridad y organización de los contenidos en los videos, junto con ejemplos prácticos y un tono de voz adecuado, contribuyeron a que los conceptos fueran accesibles y comprensibles. Esta percepción de claridad no solo responde a la estructura y calidad de los videos, sino también a su capacidad para presentar información de manera que facilite el aprendizaje profundo y la retención de conocimientos clave en redacción científica.

El análisis cualitativo muestra que elementos como la presentación visual y el uso de ejemplos contribuyen a una mejor asimilación de los conceptos, en línea con la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia de Mayer, que sostiene que el diseño de los materiales educativos debe optimizar el procesamiento cognitivo del estudiante. Sin embargo, la retroalimentación de los estudiantes también sugiere la necesidad de ajustar la carga de información en cada video para evitar la sobrecarga y mejorar aún más la comprensión. Estos resultados destacan el papel fundamental de los recursos audiovisuales bien estructurados en la educación de posgrado, brindando a los estudiantes herramientas efectivas para entender y aplicar conceptos en su desarrollo académico y profesional.

Adicionalmente, la utilización de recursos multimedia como herramienta para el aprendizaje permite a los estudiantes construir aprendizajes de manera más atractiva y efectiva. Los objetivos claros y específicos, los contenidos precisos y pertinentes, la accesibilidad, duración adecuada y creatividad en el diseño son factores fundamentales para la creación de material multimedia dirigidos a reforzar la redacción científica en estudiantes de maestría. En la presente investigación las respuestas que brindaron los participantes reflejan una evaluación favorable de los videos, con términos como excelente material, muy buenas presentaciones y buenos, lo que sugiere una alta satisfacción con los videos educativos. Varios participantes resaltaron que los videos facilitan el aprendizaje de manera agradable y efectiva, indicando que estos recursos no solo son útiles, sino también agradables de ver.

El análisis mostró que la mayoría de los participantes valoran positivamente la presentación atractiva y la claridad de los videos. Los

participantes destacaron las sugerencias para mejorar y los resultados de la encuesta aplicada manifiestan una percepción general de que los videos sobre redacción científica son claros, comprensibles y bien estructurados, con un impacto positivo en el aprendizaje. Sin embargo, se han identificado áreas de mejora, como la necesidad de optimizar la estructura y manejar mejor la cantidad de información presentada. En general, los resultados indican que la percepción de claridad en los videos es positiva, y los estudiantes de posgrado consideran que estos recursos cumplen el objetivo de desarrollar aprendizajes sobre redacción científica. Estos hallazgos resaltan la importancia de continuar desarrollando y perfeccionando materiales audiovisuales educativos que mantengan un balance entre claridad, precisión y atractivo para un aprendizaje efectivo en educación superior.

## Referencias

- Acosta-Bayas, A. M., y Valencia-Núñez, E. R. (2021). Web 2.0, el nuevo pensamiento pedagógico docente hacia la innovación educativa en las aulas de clase. *Uniandes Episteme*, 9(1), 131-145.  
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2463>
- Aponte-Rojas, O., Orihuela-Izquierdo, E. A., Elespuro-Najar, T. D. J., & Angulo-Romero, A. (2020). *Metodología de la Redacción Científica*.
- Arnau, J. (1995). Fundamentos metodológicos de los diseños experimentales de sujeto único. *MT Anguera y cols. Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*.
- Cabero, J. y Duarte, A.M. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45.
- Çeken, B., Taşkın, N. (2022). Multimedia learning principles in different learning environments: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 9(19).  
<https://doi.org/10.1186/s40561-022-00200-2>
- Creswell, J. (2009). *The research design: qualitative, quantitative and mixed*
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 289-296.
- Lune, H., y Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9a. ed.). Pearson.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511811678>
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A Personalization Effect in Multimedia Learning: Students Learn Better When Words Are in Conversational Style Rather Than Formal Style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389–395. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.389>

- Michalón-Dueñas, D., Mejía-Gallegos, C., Michalón-Acosta, R., López-Fernández R., Palmero-Urquiza, D., García-Saltos, M. (2017). Fundamentos teóricos de la Web 2.0 para la docencia en la educación superior. *Medisur*, 15(2), 190-196.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2017000200007&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2017000200007&lng=es)
- Navarrete-Solórzano, D. A. (2020): Las herramientas web 2.0 como mediación pedagógica en los bachilleratos de las instituciones educativas. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (junio 2020). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/06/herramientas-web2.html>
- Padrón, C., Quesada, N., Pérez, A., González, P. y Martínez, L. (2014) Aspectos importantes sobre redacción científica. *Revista de Ciencias Médicas*. 18 (2) p. 362-380.
- Perera, V. y Hervás, C. (2019). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.
- Rodríguez, M. S. y Platas-García, A. (2022). Uso de videos tutoriales en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e21, 1-12.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e21.4176>
- Rus, D. (2016). A Didactic Approach to Writing Skills in a Technical Learning Environment, *Procedia Technology*, 22: 1191 – 1196. doi: 10.1016/j.protcy.2016.01.16

# LA PROCRASTINACIÓN EN UN ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE. EXPLICACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

## PROCRASTINATION IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT. EXPLANATION AND PEDAGOGICAL INTERVENTION

Guillermo Aglael Verdugo Carrillo (1), Margarita Armenta Beltrán (2) y Héctor Manuel Jacobo García (3)

1. Maestro en Educación en campo intervención pedagógica, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, guillermo.verdugo@upes.edu.mx , Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6416-2478>
2. Doctora en Educación, Universidad, Autónoma de Sinaloa, maggy@uas.edu.mx, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7237-1423>
3. Doctor en Psicología, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, hector.jacobo@upes.edu.mx, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>

*Recibido: 26 de agosto de 2024  
Aceptado: 21 de noviembre de 2024*

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación hecha para contribuir a la reducción de la causalidad asociada a la problemática de la procrastinación en Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). Caracterizado por su perfil cualitativo y siguiendo a Elliot (1993), el estudio se realizó con base en la investigación-acción en un contexto de comunidad de aprendizaje profesional. Para el efecto, se diseñó un programa de intervención implementado con 22 docentes-facilitadores, mismos que para ser incluidos fue necesario asegurarse que tuvieran experiencia docente previa en los programas de educación continua de la institución de educación superior pedagógica con la que incluso, ya tenían compromiso laboral. El acopio de la información empírica se hizo durante el proceso de implementación y se revisó con técnicas de análisis de contenido. Los resultados muestran que los participantes experimentaron un cambio conceptual flexible al afirmar que los y las estudiantes requieren de un proceso de inducción a los EVA, y vivieron un cambio conceptual radical cuando se apropiaron del papel que juega el acompañamiento a estudiantes en ese tipo de entornos educativos. La combinación de una inducción adecuada, un acompañamiento pedagógico activo y la implementación de estrategias de autorregulación pueden mitigar o desaparecer la procrastinación.

**Palabras clave:** Procrastinación, entorno virtual de aprendizaje, investigación-acción, régimen académico, intervención pedagógica, educación virtual, autorregulación

### Abstract

This article presents the results of research aimed at contributing to the reduction of causality associated with the problem of procrastination in Virtual Learning Environments (VLE). Characterized by its qualitative profile and following Elliot (1993), the study was conducted based on action research

within the context of a professional learning community. To achieve this, an intervention program was designed and implemented with 22 teacher-facilitators. Inclusion criteria required participants to have prior teaching experience in continuing education programs offered by the pedagogical higher education institution, with which they already had an existing professional commitment. Empirical data collection took place during the implementation process and was analyzed using content analysis techniques. The results show that participants experienced a flexible conceptual change, recognizing that students need an induction process to navigate VLEs effectively. They also underwent a radical conceptual change by embracing the critical role of providing guidance and support to students in such educational environments. The combination of proper induction, active pedagogical support, and the implementation of self-regulation strategies can mitigate or eliminate procrastination.

**Keywords:** Procrastination, virtual learning environments, action research, academic framework, pedagogical intervention, online education, self-regulation.

## Introducción

El avance de la tecnología y las telecomunicaciones ha permitido que el sistema educativo transite cada vez más del espacio físico al virtual, transformando de manera fundamental las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. En los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), tanto estudiantes como facilitadores han ajustado sus roles para responder a las nuevas exigencias y oportunidades que este cambio conlleva (Pastora & Fuentes, 2021).

Los EVA permiten superar barreras de tiempo y espacio promoviendo una comunicación sin fronteras y atendiendo las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, el paso de un entorno presencial a uno virtual requiere comprender y adoptar las normas específicas de estos espacios, conocidas como *el régimen académico*. Este conjunto de reglas y expectativas organiza las actividades académicas y establece los estándares que deben cumplirse en un EVA para mantener su funcionamiento adecuado y la consecución de los objetivos institucionales.

Arroyo y Litichever (2019) basándose en Baquero et al. definen el régimen académico como un “constructo teórico que regula la experiencia escolar mediante un conjunto de normas explícitas e implícitas que moldean el desarrollo académico” (p. 166). En los EVA el régimen académico asegura la coherencia en las interacciones, pero su incumplimiento puede generar desorden, afectando negativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, la insatisfacción de los estudiantes y facilitadores, e incluso la imagen de la institución educativa.

El régimen académico en un EVA puede verse afectado por la procrastinación de los estudiantes, este hábito retrasa el cumplimiento de tareas, reduce la productividad y disminuye la calidad en las actividades académicas. En un espacio de aprendizaje en línea, la autorregulación, motivación temporal, evitación emocional, perfeccionismo y la economía de la atención son elementos que interactúan, intensificando la tendencia a posponer actividades y comprometiendo la calidad del aprendizaje.

Teorías como la autorregulación plantean, que las personas procrastinan

debido a dificultades para gestionar sus pensamientos, emociones y comportamientos orientados hacia metas a largo plazo. Según Baumeister y Tice (1997), muchos estudiantes priorizan metas inmediatas y gratificantes en lugar de objetivos que requieren esfuerzo sostenido y cuyo beneficio es a largo plazo. Esto es especialmente relevante en los EVA, donde la flexibilidad demanda altos niveles de autorregulación para evitar distracciones y postergaciones innecesarias (Baumeister y Heatherton, 1996).

Otra explicación relevante es la Teoría de la Motivación Temporal (TMT), propuesta por Steel y König (2006), la cual examina cómo el tiempo influye en la motivación y en la procrastinación. Según esta teoría, la procrastinación es más común cuando el beneficio de completar una tarea parece lejano. La tendencia a posponer actividades en favor de recompensas inmediatas refleja el descuento temporal, concepto desarrollado por Ainslie (1975), que describe cómo los procrastinadores perciben como su motivación aumenta cuando la recompensa se encuentra más cerca.

La procrastinación también se vincula a una estrategia de evitación emocional, donde las personas evitan tareas para no enfrentarse a emociones negativas, como la ansiedad o el estrés. Este comportamiento, identificado por Flett et al. (1995) y profundizado por Sirois y Pychyl (2013), intensifica el ciclo de procrastinación al incrementar el estrés y la ansiedad a medida que la fecha límite se aproxima. Según Ferrari (1991), el perfeccionismo puede agravar la situación, especialmente en individuos que temen no alcanzar sus elevados estándares autoimpuestos.

En investigaciones recientes como las de Eckert et al. (2023) se demuestra que algunas personas pueden tener una predisposición a procrastinar debido a características personales como la impulsividad o la falta de autodisciplina. Codina et al. (2024) identifica factores individuales y contextuales que interactúan con la procrastinación.

Por otro lado, Sirois (2023) muestra a la incertidumbre económica, la falta de interacción social y los elevados niveles de estrés durante la pandemia de COVID-19 hicieron crecer los comportamientos procrastinadores, mientras Johansson et al. (2023) mencionan que las dificultades económicas agravan el problema.

En tiempos recientes, la economía de la atención y la creciente presencia de la tecnología digital han contribuido a la procrastinación en entornos de aprendizaje virtual. Åsberg y Bendtsen (2023) acuñaron el término *procrastinación digital* para describir la tendencia a posponer tareas académicas debido a distracciones en línea, facilitadas por redes sociales y plataformas de entretenimiento digital. Este fenómeno representa un desafío en los EVA, donde los estudiantes suelen permanecer expuestos a diversas distracciones que compiten con su atención.

Valenzuela et al. (2020) argumentan que la autorregulación y la autonomía son esenciales para el bienestar estudiantil en entornos virtuales, pues la falta de estas habilidades puede llevar a un ciclo negativo de ansiedad y procrastinación. Investigaciones como las de Memon, et al. (2020) indican que las causas por las cuales se perturba el EVA es la falta de autorregulación, distracciones en línea, percepción de tiempo ilimitado, estrés, ansiedad y la

falta de interacción social. Mientras Raj y Renumol (2023) identifican el rol del tutor como significativo para reducir la procrastinación, cuando identifica estudiantes con patrones de entrega tardía, baja participación y monitorea el progreso académico.

Por lo expuesto, este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a enriquecer el conocimiento docente en la gestión de la procrastinación dentro de los EVA. Basado en la epistemología de la práctica y la investigación acción, el estudio examina el grado de procrastinación entre los y las estudiantes de un diplomado para el fortalecimiento de la función directiva, con el objetivo de reducir los niveles de procrastinación en un EVA mediante la implementación y evaluación de estrategias de trabajo diseñadas para abordar y mitigar los factores causales asociados al problema.

### Descripción del problema

Para plantear el problema de la procrastinación en los EVA, se observaron y caracterizaron los comportamientos de 244 participantes (directoras y directores de educación básica) distribuidos en 11 grupos. Para ello, se diseñaron cuatro indicadores que permitieran medir el grado de cumplimiento o incumplimiento de las actividades académicas de los estudiantes en un diplomado de fortalecimiento de la función directiva

La evaluación de la entrega oportuna de actividades, se realizó bajo el concepto de normalidad mínima, definido como el cumplimiento de los plazos establecidos en el EVA. Los cuatro indicadores utilizados, fueron:

1. **Normalidad mínima cumplida:** porcentaje de tareas entregadas dentro del plazo establecido  $[(\text{cantidad de tareas entregadas en plazo}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
2. **Normalidad mínima incumplida:** porcentaje de actividades no completadas  $[(\text{cantidad de tareas no entregadas}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
3. **Normalidad mínima negociada:** porcentaje de tareas entregadas fuera de plazo, con previo acuerdo con el facilitador  $[(\text{cantidad de tareas con retraso}) \times 100 / (\text{total de tareas esperadas})]$ .
4. **Normalidad mínima perturbada:** porcentaje que resulta de la suma de las actividades no entregadas y las entregadas fuera de plazo, reflejando así el grado de alteración en el régimen académico del EVA.

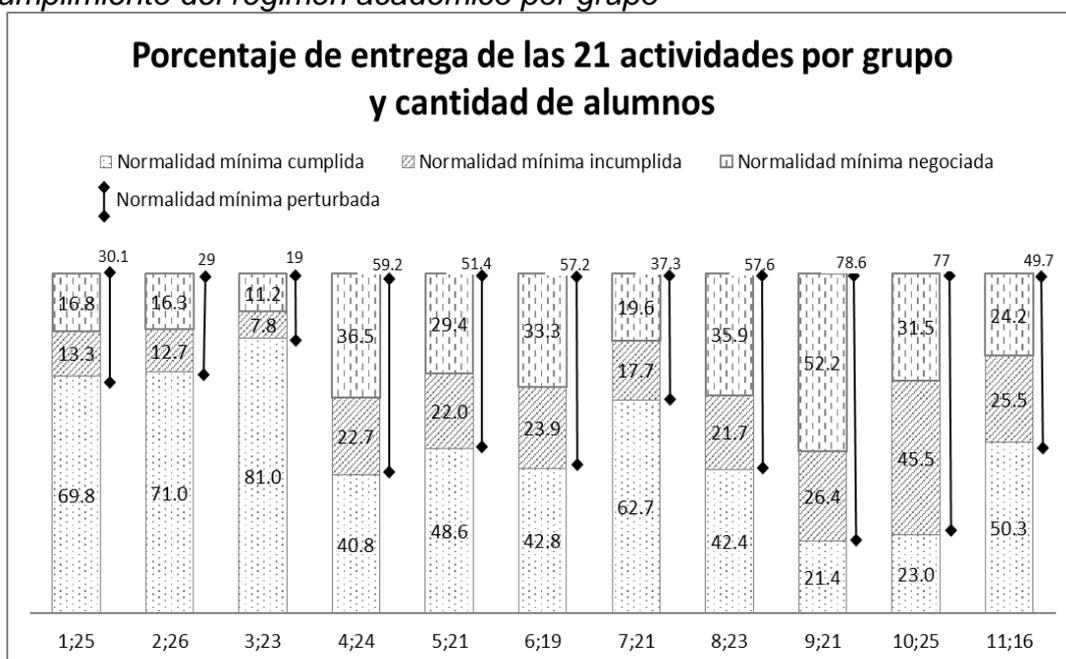
El análisis de los registros de actividades (ver Tabla 1) reveló que, de un total de 5124 actividades esperadas, solo el 52.7% fueron entregadas a tiempo, mientras el 18.7%, no se completaron y un 28.5%, se entregaron fuera del plazo acordado. Este último valor, sumado al porcentaje de actividades no entregadas, resultó en una normalidad mínima perturbada de 47.2%, lo cual muestra un grado significativo de incumplimiento, impactando negativamente el régimen académico en el EVA.

Tabla 1  
Cumplimiento del régimen académico por indicador

INDICADORES	REGLA DE CÁLCULO	VALORES	(%)
Normalidad mínima cumplida	$\frac{\text{(Cantidad de tareas cumplidas en plazo)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{2701}{5124}$	52.7%
Normalidad mínima incumplida	$\frac{\text{(Cantidad de tareas no realizadas)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{963}{5124}$	18.7%
Normalidad mínima negociada	$\frac{\text{(Cantidad de tareas con desfase)}}{\text{(total de tareas esperadas)}} \times 100$	$\frac{1460}{5124}$	28.5%
Normalidad mínima perturbada	porcentaje de normalidad mínima incumplida + porcentaje de normalidad mínima negociada	$\frac{963 + 1460}{5124}$	47.2%

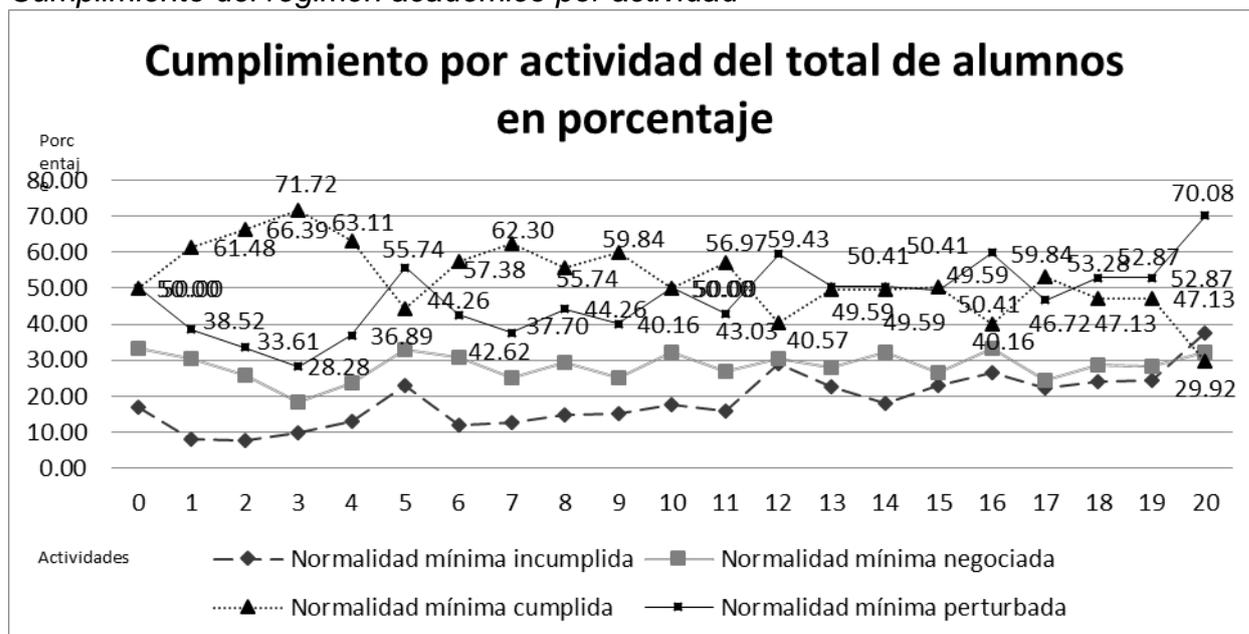
Al desglosar los datos por grupo (ver Figura 1) se observó que seis de los once grupos presentaron una perturbación superior al 50%, en los restantes osciló entre el 19% y el 49.7%. Destacan las diferencias entre el grupo con menor perturbación (19%) y el grupo con mayor (78.6%), indicando que casi la mitad de los estudiantes entregaron sus actividades fuera del plazo establecido.

Figura 1  
Cumplimiento del régimen académico por grupo



Además, al analizar el cumplimiento por actividad (ver Figura 2), se encontró que la normalidad mínima perturbada inició con un 50% en la actividad 0 (CERO), disminuyó hasta la actividad 3 (28.28%) y mostró un incremento progresivo hasta alcanzar el 70.8%. Esta tendencia sugiere una relación inversamente proporcional entre la normalidad mínima cumplida y la perturbada, es decir, a medida que aumentan las perturbaciones, disminuye el cumplimiento de las actividades en el tiempo establecido.

Figura 2  
Cumplimiento del régimen académico por actividad



Estos resultados demuestran que la procrastinación es un fenómeno recurrente en el EVA y la alteración del régimen académico puede tener un impacto significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de los datos surgen las siguientes preguntas ¿qué causa la procrastinación en estos entornos? ¿Cómo puede mitigarse para evitar la alteración del régimen académico?

### Explicación del problema

Para responder a las preguntas sobre las causas y soluciones a la procrastinación en los EVA, los autores realizaron un análisis reflexivo de la práctica docente en línea con la metodología propuesta por Elliot (1993). A partir de estos conocimientos profesionales y experiencia pedagógica, se identificaron los factores subyacentes al problema. Además, se revisó la literatura existente para comprender mejor el problema y explorar intervenciones exitosas en situaciones similares. El proceso dio lugar a dos modelos explicativos del problema: un modelo mimético, derivado de la experiencia profesional y un modelo analógico (Bourdieu et al., 1985) derivado de la revisión teórica. Este enfoque facilitó la visualización de una línea de

acción que aproveche los recursos del contexto y contribuya a la solución del problema planteado (Barraza, 2023).

El modelo mimético surge como una red causal compleja que representa cómo cada factor contribuye a la procrastinación y la alteración del régimen académico en los EVA. Para determinar el peso de cada factor, se le asignó un valor permitiendo jerarquizarlos según la influencia del problema. Posteriormente, los factores con mayor peso se examinaron a fondo en la literatura, facilitando la transición del modelo mimético al modelo analógico.

Durante la construcción de esta red causal, los autores llevaron a cabo una lluvia de ideas, un proceso recomendado por Elliot (1993) para identificar y describir detalladamente los factores implicados en la problemática. Se registraron todos los elementos potencialmente influyentes en la procrastinación, consolidando aquellos que, según su interacción, intensifican el problema, se numeraron y nombran a continuación:

- F1. **Socialización insuficiente del régimen:** Conocimiento débil del régimen académico que sustenta el entorno.
- F2. **Falta de seguimiento:** Observación escasa de las normas, poca regulación y/o guía del facilitador.
- F3. **Interpretación personal:** Entender de forma distinta el régimen académico a la intención del diseñador del EVA.
- F4. **Apatía de cumplimiento del régimen:** El usuario conoce las normas y decide no cumplirlas.
- F5. **Alteración del régimen sin consecuencias:** Cuando se piensa que la perturbación del régimen tiene consecuencias mínimas o manejables.
- F6. **Pasividad del facilitador:** El facilitador no percibe o no actúa ante las alteraciones existentes.
- F7. **Asiduidad escasa:** Pocas entradas de los usuarios en el EVA.
- F8. **Permanencia mínima del facilitador:** Estancias breves del facilitador en el entorno.

Para medir el efecto de la interacción entre factores, se asignaron valores de influencia (0 a 3) que representan desde la falta de relación hasta un incremento de la severidad del problema. La Tabla 2 registra estos valores, indicando el peso de cada factor en la proliferación de la procrastinación en el EVA. Siguiendo la sugerencia de Miranda (2005) se consideraron como críticos aquellos factores con mayores puntuaciones, permitiendo priorizar los aspectos clave para el diseño del programa. Posteriormente, la red de relaciones causales proporcionó una representación gráfica de estas interacciones, facilitando la identificación de los factores que fortalecen o debilitan el problema según sus conexiones y peso causal.

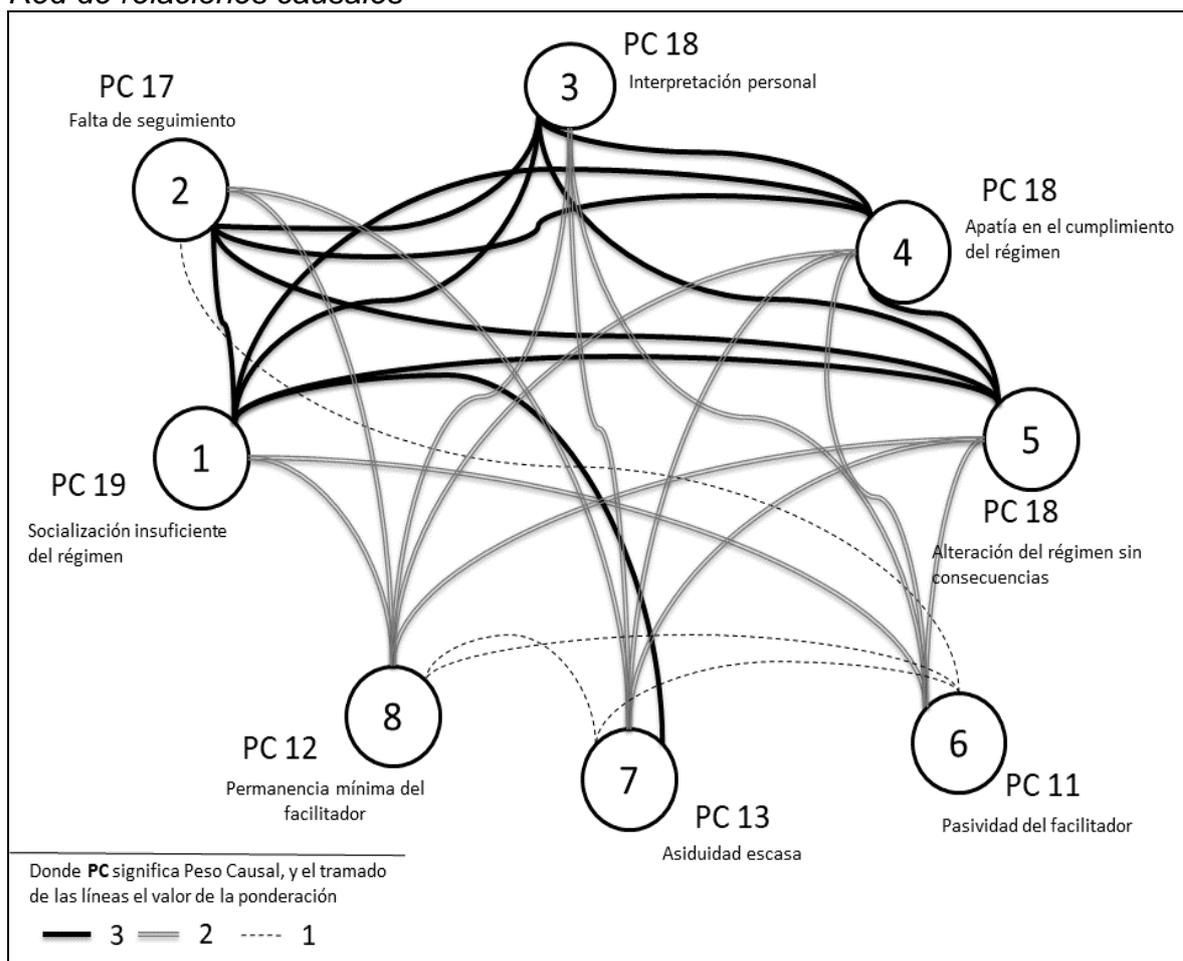
La red de relaciones causales permitió comprender el problema de la procrastinación en los EVA como un sistema complejo, donde cada factor se vincula con otros en una red de interdependencias que intensifican o mitigan la alteración del régimen académico. Esta comprensión es esencial para definir las estrategias de intervención efectivas, enfocadas en debilitar o desmantelar las relaciones causales que sustentan la procrastinación en los entornos educativos.

Tabla 2  
Matriz de factores

FACTORES		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	Total
F1	Socialización insuficiente del régimen	0	3	3	3	3	2	3	2	19
F2	Falta de seguimiento	3	0	3	3	3	1	2	2	17
F3	Interpretación personal	3	3	0	3	3	2	2	2	18
F4	Apatía de cumplimiento del régimen	3	3	3	0	3	2	2	2	18
F5	Alteración del régimen sin consecuencias	3	3	3	3	0	2	2	2	18
F6	Pasividad del facilitador	2	1	2	2	2	0	1	1	11
F7	Asiduidad escasa	3	2	2	2	2	1	0	1	13
F8	Permanencia mínima del facilitador	2	2	2	2	2	1	1	0	12

Nota. Cada valor muestra la ponderación derivada de la combinatoria de factores, el total en cada una de las filas representa el peso causal del factor atribuido en el problema. La numeración F1, F2, F3...F8, representan cada uno de los factores y su numeración previamente establecida.

Figura 3  
Red de relaciones causales



## Método

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, estructurado según los principios de la investigación-acción. Este método resulta adecuado para abordar problemas profesionales, permitiendo mejorar prácticas y procesos mediante una comprensión profunda y contextual del problema. La investigación, enmarcada en la epistemología de la práctica (Schön, 1983, 1992; Van Manem, 2003) se fundamenta en un proceso inductivo y contextualizado que favorece la construcción del conocimiento profesional (Porlán, 1992).

El proceso metodológico se estructuró de acuerdo con el ciclo básico de investigación-acción propuesto por Elliot (1993), inspirado en el modelo de Lewin, complementado con sugerencias de Miranda (2005):

- Se **seleccionó y definió el problema** tras un análisis reflexivo de la práctica docente en línea.
- Se elaboraron modelos mimético y analógico para **describir y explicar** la problemática. El modelo mimético permitió representar los factores que empoderan el problema mediante una red causal, mientras que el modelo analógico interpretó el problema desde una revisión teórica.
- Se **planificó la acción** bajo el diseño e implementación de un programa de intervención dirigido a facilitadores, dividido en tres momentos, pre-activo, interactivo y post-activo.
- Los productos del programa de intervención se **registraron** en un EVA y el momento interactivo se videograbó.
- La **evaluación** de los resultados se realizó mediante agrupamientos en ecología conceptual, técnica que organiza un conjunto de ideas utilizadas para interpretar la realidad percibida.

## Los participantes

Los integrantes del programa de intervención fueron seleccionados por su experiencia previa como facilitadores en programas de educación continua en la misma institución. El grupo estuvo compuesto por 22 facilitadores que de forma voluntaria deciden ingresar al programa, se evitó cualquier forma de coerción o presión en participar. Se explicaron los objetivos, métodos, beneficios esperados y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. La confidencialidad de los datos e información personal fue protegida mediante el resguardo en bases de datos seguras con acceso restringido.

## El programa de intervención

La intervención se diseñó para abordar el problema de la procrastinación en los EVA, entendida como el retraso o incumplimiento en la entrega de actividades lo cual altera, el régimen académico. El programa partió de la hipótesis de acción (Barraza, 2023), de que, si los facilitadores comprendían la

importancia de la inducción y el acompañamiento pedagógico en los EVA, podrían reducir significativamente los índices de procrastinación entre los estudiantes en su próxima intervención pedagógica. El objetivo general del programa fue mejorar la experiencia en el EVA mediante el reconocimiento de la importancia de la inducción y una reflexión profunda sobre el acompañamiento pedagógico necesario para prevenir alteraciones en el régimen académico.

El programa de intervención incluyó dos estrategias: una denominada inducción y el otro acompañamiento. Cada una se implementó en tres fases:

1. **Fase preactiva:** Se exploraron los conocimientos previos de los facilitadores mediante una ficha denominada preactiva, que registraba su conocimiento inicial sobre el tema. Posteriormente, los facilitadores respondieron preguntas abiertas relacionadas con referencias bibliográficas clave, seleccionadas para apoyar el logro de los objetivos de intervención.
2. **Fase interactiva:** Esta fase presencial fomentó la competencia de los facilitadores a través de un taller grupal donde analizaron y reflexionaron sobre la importancia de mantener el régimen académico en los EVA. Se promovió el intercambio de experiencias y perspectivas sobre los factores que contribuyen a la procrastinación, culminando con la elaboración de plan estratégico de intervención.
3. **Fase postactiva:** Los facilitadores llevaron a cabo una autoevaluación completando una ficha postactiva, en la que contrastaron su conocimiento inicial con lo adquirido al finalizar el programa. Esta fase reveló las diferencias entre ambos estados de conocimiento, permitiendo evidenciar los avances logrados.

## Resultados

El análisis de los resultados se realizó a través de la obtención de indicadores y se evaluaron mediante el uso de agrupamientos en ecología conceptual, entendida como la describen Posner et al. (1988), como un conjunto de ideas, creencias y conceptos que utiliza una persona para interpretar su realidad compleja. Para que una idea nueva sea aceptada, debe integrarse armoniosamente con las ya existentes en el sistema conceptual del sujeto. Estos indicadores permitieron identificar y comparar el estado inicial y final de los participantes.

La ecología conceptual inicial de los facilitadores fue denominada como nociones, reflejando sus ideas y experiencias espontáneas al completar la ficha preactiva. En contraste, la ecología conceptual de cierre, fue definida por los términos profesionales adquiridos a partir de la intervención, ya que estos reflejan un conocimiento más orientado y fundamentado en la revisión de los materiales de estudio. El cambio conceptual se evaluó comparando la ecología conceptual inicial con la final, permitiendo observar el grado de distancia semántica entre ambas, y evidenciar posibles cambios en la comprensión de los facilitadores.

## Estrategia 1. Inducción

La primera estrategia denominada *Inducción al EVA, ¿necesaria?*, buscaba abordar el factor crítico de *la socialización insuficiente del régimen académico*. Los facilitadores, al completar la ficha preactiva, expresaron nociones agrupadas (ver Tabla 3), en tres categorías principales. Donde cada facilitador puede incluirse en uno o más:

1. **Conocimiento técnico y estructura:** La mayoría de los facilitadores (21) destacó la importancia de entender la estructura y funcionalidades del EVA.
2. **Socialización:** Cinco facilitadores señalaron la relevancia de la interacción entre pares y la construcción de conocimiento compartido.
3. **Responsabilidad:** Otros cinco mencionaron la importancia de establecer acuerdos y cumplir con las tareas asignadas.

Tabla 3  
*Ecología conceptual inicial*

Nociones	Casos
Conocimiento técnico y de estructura	21
Socializar	5
Responsabilidad	5

Al finalizar la estrategia de inducción, se observó una diversificación en el uso de términos profesionales, reflejando un cambio en la ecología conceptual de los facilitadores (ver Tabla 4). Los términos más frecuentes fueron *organización, laboral, comunicación*, mientras que otros términos como *relación social y motivación* mostraron una frecuencia moderada. Este incremento en la variedad de términos profesionales indica un cambio conceptual flexible en los facilitadores, sugiriendo un enriquecimiento en su estructura cognitiva y su capacidad de adaptación al EVA.

Tabla 4  
*Ecología conceptual de cierre*

Términos profesionales	Casos			
	Sesión presencial	Preguntas abiertas	Plan estratégico	Ficha post-activa
Organización	2	15	18*	18
Laboral	1	18*	17	15
Formación profesional	0	0	0	1*
Relación social	1	12*	9	9
Comunicación	3	9	17*	13
Inducción inmediata	1	3	1	0
Aprendizaje y mimetismo	1	10*	0	2
Motivación	3	9	13*	6

Nota: Los números marcados con asterisco (\*) son los valores más altos.

El cambio conceptual se hace evidente cuando se contrasta la ecología conceptual inicial con la de cierre de la estrategia y se emparejan las nociones iniciales de los facilitadores con el uso de términos profesionales que más se asemejen, como se observa en la Tabla 5.

Tabla 5  
*Cambio conceptual*

Ecología conceptual inicial	Casos	Ecología conceptual de cierre	Casos
Conocimiento técnico y de estructura	21	Organización Laboral	18
Socializar	5	Relación social	12
Responsabilidad	5	Comunicación	17
		Motivación	13
		Formación profesional	1
		Inducción inmediata	3
		Aprendizaje-Mimetismo	10

### **Estrategia 2. Acompañamiento**

La segunda estrategia, *La normalidad mínima en un EVA, ¿en qué y cómo acompañar?*, buscaba resolver el factor crítico de *falta de seguimiento oportuno en el EVA*. Los facilitadores clasificaron sus respuestas en cinco nociones durante la fase preactiva (ver Tabla 6).

1. **Prevención:** Gran parte de los facilitadores (19) concordaron en tomar medidas por adelantado para evitar perturbaciones del régimen académico.
2. **Valores:** Diecisiete facilitadores coincidieron que el acompañamiento debe de ser de cordialidad, empatía, respeto con responsabilidad y entusiasmo para motivar al alumno.
3. **Comunicación:** Siete facilitadores mencionaron la importancia de mantener una fuerte presencia física a través del dialogo activo.
4. **Realimentación:** Seis fueron los facilitadores que expresaron el apoyar el proceso de retroalimentación.
5. **Negociación:** Otros tres mencionaron la necesidad de consensar un acuerdo o solución a la perturbación del régimen académico.

Tabla 6  
*Ecología conceptual inicial*

Nociones	Casos
Prevención	19
Valores	17
Comunicación	7
Realimentación	6
Negociación	3

La ecología conceptual de cierre de esta estrategia mostró una

transición hacia el uso de términos profesionales relacionados con la presencia activa en el EVA (ver Tabla 7). Los facilitadores consolidaron términos como *presencia física* y *presencia cognitiva*, que abarcan actividades de comunicación constante, seguimiento y retroalimentación, esenciales para un acompañamiento efectivo. Este cambio indica una reestructuración en la comprensión de los facilitadores sobre su rol, pasando de una visión limitada a una visión integral y dinámica del acompañamiento en el EVA.

Tabla 7  
*Ecología conceptual de cierre*

Términos profesionales	Casos			
	Sesión presencial	Preguntas abiertas	Plan estratégico	Post-test
Presencia física	11	21*	17	18
Presencia cognitiva	9	20*	15	16
Presencia social	3	17*	9	9

Nota: El asterisco (\*) que aparece en algunos números indica los valores más altos

### Evaluación del cambio conceptual

La comparación entre las ecologías conceptuales iniciales y finales evidenció un cambio significativo en el uso de términos, lo que refleja una transformación en la comprensión de los facilitadores sobre los procesos de inducción y acompañamiento en los EVA. En la estrategia de inducción, el cambio conceptual fue flexible, por ampliarse la diversidad de términos usados. En la estrategia de acompañamiento, el cambio conceptual fue radical, con una transición marcada hacia una comprensión más profunda y compleja de su rol como facilitadores.

El cambio conceptual en los facilitadores es un indicador positivo del impacto de la intervención, evidenciando una mejora en su capacidad de acompañar a los estudiantes en el EVA, lo cual, en última instancia contribuye a la reducción de la procrastinación y el fortalecimiento del régimen académico en estos entornos.

Tabla 8  
*Cambio conceptual*

Ecología conceptual inicial	Casos	Ecología conceptual de cierre	Casos
Prevención	19	Presencia física	21
Valores	17	Presencia cognitiva	20
Comunicación	7	Presencia social	17
Realimentación	6		
Negociación	3		

## Discusión

Los hallazgos de la investigación, confirman que la procrastinación en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), afecta significativamente el régimen académico, con una alteración que ronda el 50%. Este nivel de perturbación dificulta los procesos de enseñanza y aprendizaje, impacta la satisfacción de los estudiantes y facilitadores, y afecta la efectividad institucional.

En este contexto, estudios recientes como el de Raj y Renumol (2023) destacan la necesidad de identificar y abordar tempranamente los comportamientos procrastinadores en los EVA. Los hallazgos de la investigación subrayan la importancia de una formación continua (Laurence, 2020) de facilitadores, quienes juegan un papel relevante en el acompañamiento y supervisión de los estudiantes, especialmente en contextos donde la procrastinación representa un desafío significativo para el éxito académico.

Los resultados de la intervención muestran que los facilitadores experimentaron cambios conceptuales importantes. En la estrategia de inducción, el cambio conceptual fue flexible y amplió la gama de términos profesionales empleados para describir el proceso de inducción. Esto sugiere que los facilitadores incrementaron su conocimiento sobre los elementos necesarios para familiarizar a los estudiantes en el EVA y las expectativas académicas. En la estrategia de acompañamiento, el cambio conceptual fue más profundo, reflejando una transformación radical en la comprensión del rol del facilitador, que pasó de una perspectiva estática a una visión más activa y dinámica del acompañamiento pedagógico.

Por lo tanto, si el facilitador da una inducción clara en los EVA, permite a los estudiantes familiarizarse con la plataforma, las herramientas digitales y expectativas del entorno, se reduce la ansiedad y el estrés (Flett et al., 1995; Sirois y Pychyl, 2013) que a menudo llevan a la procrastinación. Además, un acompañamiento adecuado con recordatorios, retroalimentación, seguimiento, aclaración de dudas, sesiones de tutorías, etc., hacen que los estudiantes se sientan motivados y apoyados, generando una mayor responsabilidad y compromiso hacia el cumplimiento de sus obligaciones en el entorno virtual. La teoría de la motivación temporal (Steel y König, 2006) respalda esta idea al señalar al apoyo pedagógico y la claridad de las expectativas ayudan a contrarrestar la impulsividad y el sesgo del presente, factores que suelen incidir en la procrastinación.

Los hallazgos sugieren que, si bien, la procrastinación es un problema recurrente en los EVA, puede mitigarse mediante intervenciones que promuevan cambios en la forma guiar y apoyar a los estudiantes. La intervención pedagógica demuestra ser efectiva al fortalecer la capacidad de los facilitadores para reconocer y abordar conductas de procrastinación, lo cual contribuye a la consolidación del régimen académico en los EVA y mejora los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que el programa de intervención alcance sus objetivos, es esencial evaluar si estos cambios en los facilitadores realmente resultan en una reducción de la procrastinación en los estudiantes

dentro de los cursos o diplomados en el EVA.

A futuro, sería útil explorar los factores de disparidad en la **normalidad mínima perturbada** entre distintos grupos, considerando que las diferencias en el régimen académico variaron significativamente en el presente estudio. También sería pertinente investigar cómo el diseño de actividades, la claridad de instrucciones, la complejidad de las tareas, y la retroalimentación influyen en la procrastinación, permitiendo desarrollar estrategias más precisas para reducirla en el contexto de los EVA.

## Conclusiones

Las estrategias de inducción y acompañamiento diseñadas en esta investigación demostraron ser herramientas eficaces en generar un cambio conceptual en el facilitador, evidenciando una mejora en la comprensión de los factores asociados a la procrastinación. La estrategia de inducción fomentó un cambio flexible por enriquecimiento en su terminología profesional, mientras que la estrategia de acompañamiento impulsó un cambio conceptual radical.

La formación continua de los facilitadores es una actividad clave que debe ser promovida por las instituciones universitarias formadora de docentes. Esta formación resulta fundamental para minimizar conductas procrastinadoras y consolidar un régimen académico más estable y efectivo en los EVA.

La procrastinación en los EVA es un problema sistémico que afecta el régimen académico, con implicaciones tanto para estudiantes, facilitadores y la propia institución que lo promueve. Por ello, la capacitación del facilitador representa el primer paso en el camino hacia una reducción efectiva de la procrastinación, aunque aún es necesario acumular mayor evidencia empírica para realizar afirmaciones concluyentes sobre su impacto en el comportamiento estudiantil.

## Referencias

- Ainslie, G. (1975). Specious reward: A behavioral theory of impulsiveness and impulse control. *Psychological Bulletin*, 82(4), 463–496.  
<https://doi.org/10.1037/h0076860>
- Arroyo, M., & Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina: Aportes de un estado del arte. *Propuesta educativa*, (52), 165-179.
- Åsberg, K., & Bendtsen, M. (2023). Procrastinación digital: Distracciones en la economía de la atención. *Digital Learning Journal*, 15(1), 123-136.
- Barraza, A. (2023). La idea de hipótesis en el modelo de investigación acción de John Elliot. *Praxis Investigativa Redie*, 15(28), 93-96.
- Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15.
- Baumeister, R. F., & Tice, D. M. (1997). The primacy of emotion: Emotion, self-regulation, and behavior. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-321.  
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Bourdieu P; Chamboredon J y Passeron J. (1985). El oficio del sociólogo.

- Presupuestos epistemológicos. Siglo XXI. México, 8.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Valenzuela, R. (2024). Time perspectives and procrastination in university students: exploring the moderating role of basic psychological need satisfaction. *BMC psychology*, 12(1), 5.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sander, L., & Baumeister, H. (2023). The interplay of procrastination and stress in the workplace: Investigating contextual influences on employee well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 28(2), 135-150. <https://doi.org/10.1037/ocp0000289>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., & Koledin, S. (1995). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 23(3), 257-264. <https://doi.org/10.2224/sbp.1995.23.3.257>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA network open*, 6(1), e2249346-e2249346.
- Laurence, L. B. (2020). Innovación en la capacitación docente online: un modelo organizacional para brindar apoyo a largo plazo a la docencia online Innovations in online faculty development: an organizational model for long-term support of online faculty. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 73-87.
- Memon, M. M., Hashmani, M. A., Jameel, S. M., Junejo, S., & Raza, K. (2020). Analysis of student procrastinatory behavior in virtual learning environments using machine learning. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 47(10).
- Miranda, F. (2005). *Guía para la elaboración del diagnóstico y el diseño del proyecto de innovación en política y gestión de los sistemas estatales de educación*. FLACSO.
- Pastora, B., & Fuentes, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 59-76.
- Porlán, R. (1992). *Constructivismo y escuela*. Madrid: Morata.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1988). Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual. In *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (pp. 91-114). Díada.
- Raj, N. S., & Renumol, V. G. (2023). An Approach for Early Prediction of Academic Procrastination in e-Learning Environment. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(1), 73-81.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115-127.

- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Steel, P, y König, J. (2006). Theories of motivation integrating. *Academy of management*, 31(4), 889–913.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations. *Frontiers in psychology*, 11, 354.
- Van Manem, M. (2003). *Investigar la experiencia vivida*. Barcelona, España: Paidós.

# LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO: DEL PLAN DE ONCE AÑOS AL MODELO DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

## THE EVOLUTION OF TEACHING ARGUMENTATION IN PRIMARY EDUCATION IN MEXICO: FROM THE PLAN DE ONCE AÑOS TO THE MODEL OF THE NUEVA ESCUELA MEXICANA

Jorge Iván Chavarín Montoya (1) y Dina Beltrán López (2)

---

1.- Maestro en Educación. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de la Autónoma de Sinaloa.  
jorgei.chavarin@gmail.com

2.- Profesora e investigadora de la Universidad Autónoma de Sinaloa. dina.beltran@upes.edu.mx. ID:  
<https://orcid.org/0000-0002-4988-4041>.

---

*Recibido: 26 de agosto de 2024*  
*Aceptado: 27 de noviembre de 2024*

### Resumen

En este artículo se revisa la trayectoria de la enseñanza de la argumentación en la educación primaria en México, desde el Plan de Once Años hasta la Nueva Escuela Mexicana. A lo largo de este recorrido, que abarca cinco reformas curriculares (1959, 1972, 1993, 2011 y 2022), la argumentación ha pasado de ser un elemento marginal en los planes de estudio a una competencia transversal y fundamental en la formación de pensamiento crítico.

**Palabras claves:** enseñanza de la argumentación, planes y programas educativos, modelos educativos

### Abstract

This article reviews the trajectory of argumentation teaching in primary education in Mexico, from the Plan de Once Años to the Model of the Nueva Escuela Mexicana. Throughout this journey, spanning five curricular reforms (1959, 1972, 1993, 2011, and 2022), argumentation has evolved from being a marginal element in study plans to becoming a transversal and fundamental competency for fostering critical thinking.

**Header Key words:** argumentation teaching, educational plans and programs, educational models

## Introducción

En esta investigación se analiza la evolución de la enseñanza de la argumentación en la educación primaria en México, a partir de la revisión y análisis de los planes y programas educativos desde el Plan de Once Años hasta el modelo de la Nueva Escuela Mexicana (vigente desde 2019). Se evalúan los objetivos pedagógicos, contenidos curriculares y estrategias relacionados con la argumentación, procurando identificar cambios, omisiones y énfasis en su tratamiento a lo largo del tiempo.

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo se ha incorporado la enseñanza de la argumentación en los planes de estudio a lo largo de este período. Se busca obtener un panorama que genere insumos para proponer mejoras en la enseñanza de la argumentación en la educación primaria, especialmente en lo que respecta al fomento del pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos. De esta manera, se pretende contribuir a la formación de ciudadanos más reflexivos y participativos.

La argumentación es fundamental en la investigación académica, así como en la práctica universitaria, especialmente en la elaboración de textos académicos donde es imprescindible defender una tesis. Sin embargo, su importancia se extiende a los primeros niveles de la educación básica, donde ayuda a los estudiantes a estructurar ideas y comunicar puntos de vista de manera coherente, fomentando el pensamiento crítico y el razonamiento.

A pesar de su relevancia, la enseñanza de la argumentación en la educación primaria mexicana enfrenta desafíos significativos. Aunque los planes de estudio incluyen la argumentación como parte del desarrollo del lenguaje, su implementación en las aulas no siempre se logra. Esta discrepancia entre el currículo y la práctica pedagógica limita el desarrollo de competencias argumentativas en los estudiantes, lo que dificulta que estas habilidades se consoliden efectivamente durante la educación básica.

En este estudio está presente el constructo argumentación como un pilar en la investigación académica, ya que facilita la construcción de hipótesis y la defensa de ideas en textos académicos. Esta habilidad, aunque usualmente destacada en niveles universitarios, es fundamental desde las etapas iniciales de la educación, donde contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y del razonamiento lógico. La argumentación, entendida como un proceso cognitivo-lingüístico, fomenta el aprendizaje significativo y debe integrarse desde la educación básica para que los estudiantes aprendan a justificar y defender sus ideas de manera coherente y fundamentada (Buitrago et al., 2013).

Otro concepto central en la presente investigación es el de currículum. Hilda Taba (1974) lo refiere como un plan de aprendizaje que se compone de una serie de elementos, como son: determinación de metas y objetivos específicos, selección y organización del contenido, modelos de aprendizaje y enseñanza, y programa de evaluación de resultados (p. 24). De la tipología de Posner (1998) retomamos el currículum oficial que es el documento que aporta al profesor una base para la planeación de las lecciones y la evaluación de los estudiantes y, a los administradores, una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados

En cuanto al enfoque metodológico, en esta investigación se adopta la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur (2004) quien plantea que la operación historiográfica, es decir, el hacer historia por parte del historiador, ocurre en tres fases, a saber: la documental, la explicativa/comprendida y la representativa. La fase documental es la que “se efectúa desde la declaración de los testigos oculares a la constitución de los archivos”; la explicativa/comprendida corresponde a la fase en la que el historiador se enfrenta el reto epistemológico de dar respuestas a todos los porqués que se ha planteado; y la fase representativa, es aquella en la que se da paso a la “configuración literaria o escrituraria del discurso ofrecido al conocimiento de los lectores de historia.” (p. 77) Asimismo, cabe subrayar que el término “fases” empleado por este filósofo francés no es en el sentido de “estadios cronológicamente distintos, sino de momentos metodológicos imbricados entre sí.” (p. 77) Las tres fases de la hermenéutica ricoeuriana estuvieron muy dibujadas en todo el trayecto de la elaboración de este trabajo de investigación, así como el concepto de fase señalado.

El análisis se centra en desentrañar los elementos discursivos, tales como los objetivos explícitos y la coherencia entre los contenidos propuestos, y normativos, que incluyen las directrices de la práctica docente. Un enfoque similar puede observarse en el trabajo de García y Alarcón (2018), quienes investigaron las limitaciones discursivas en la implementación de competencias argumentativas en las escuelas mexicanas, utilizando la hermenéutica crítica para señalar la desconexión entre currículo y práctica. De igual manera, Buitrago et al. (2013) abordaron cómo los discursos normativos en la enseñanza de las ciencias favorecen o limitan el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes. Ambos trabajos, al igual que este, utilizan la hermenéutica como herramienta para revelar la brecha entre el diseño y la implementación de los planes de estudio, demostrando la utilidad de este enfoque para identificar los desafíos y proponer mejoras en la enseñanza de habilidades como la argumentación.

### **Los primeros pasos: La argumentación en el Plan de Once Años (1959-1970) y en el Plan de Estudios 1972**

Durante la segunda mitad del siglo XX, México experimentó importantes cambios políticos, sociales y económicos que marcaron su rumbo. En los años de 1960, bajo el auge del Desarrollo Estabilizador, el país vivió una expansión económica y urbanización tanto dentro como fuera de la capital, pero también una creciente tensión entre diversos grupos que culminaron en movimientos sociales. Bajo ese caótico contexto, el presidente Adolfo López Mateos implementó el Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (conocido en su forma abreviada como Plan de Once Años, 1959-1970), con los propósitos de mejorar la cobertura educativa, reducir el analfabetismo, mejorar la infraestructura escolar e impulsar el programa de Libros de Texto Gratuitos (Meneses, 2002).

El Plan de Once Años se diseñó para proporcionar una educación primaria universal y homogénea, y se enfocó en las asignaturas de Español,

Matemáticas y Ciencias Naturales. Estos contenidos buscaban desarrollar competencias básicas en los estudiantes, principalmente en la alfabetización y el razonamiento matemático. Tomando como sustento lo planteado por Torres Bodet (1972), la enseñanza del Español tenía un lugar preeminente, ya que además de incluir la lectoescritura, se enfocaba a mejorar la comprensión lectora y la expresión oral y escrita, lo que era fundamental para crear una base sólida en los estudiantes para avanzar en su formación académica. En Matemáticas, se daba énfasis a la enseñanza de habilidades numéricas básicas, esenciales para comprender y manejar situaciones cotidianas. En Ciencias Naturales, se abordaba el conocimiento del entorno natural y la interacción del ser humano con su ambiente, incluyendo contenidos de corte histórico y geográfico (Meneses, 2002).

Sin embargo, la enseñanza de la argumentación formal no estaba claramente especificada como una competencia. El plan se enfocó principalmente en la expansión y mejoramiento de la educación primaria y no abordó la enseñanza argumental como habilidad diferenciada. Según López Espinoza (2006), "la reforma educativa consistió en la continua ampliación y reorientación del sistema educativo" (p. 119). Los libros de texto, aunque incluían lecturas que fomentaban la lectura comprensiva, "no se estableció un enfoque explícito en la enseñanza de la argumentación" (p. 131), pues la prioridad era que los estudiantes adquirieran las habilidades básicas de lectoescritura.

En la década de 1970, el crecimiento demográfico, los movimientos sociales, la devaluación y la industrialización marcaron un contexto en el que las políticas educativas adoptaron un enfoque más populista bajo el gobierno de Luis Echeverría. El Plan de Estudios 1972 respondió a las necesidades de una sociedad urbanizada mediante la consolidación de la educación básica obligatoria y el fortalecimiento de la identidad nacional a través de la Historia y la Geografía. Este periodo destacó por la expansión educativa y un enfoque más equitativo en el acceso, lo que reflejó el clima de movilización social de la época.

El Plan de 1972 fue una reforma educativa con un enfoque renovador que buscaba adaptar la educación primaria a los nuevos retos sociales y políticos de México. Se produjo un cambio en los objetivos formativos de los estudiantes, dando ahora énfasis a la formación de individuos con capacidades críticas. De acuerdo con González (2018), la reforma plantea 15 objetivos, que se sintetizan en tres ejes: "el desarrollo integral de la personalidad del niño, la participación activa en la sociedad, y la adquisición de habilidades y conocimientos científicos y tecnológicos para enfrentar los desafíos del mundo moderno" (p. 111).

Esta reforma marcó un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de formar individuos críticos y autónomos. El enfoque de aprender a aprender impulsaba a los estudiantes a desarrollar habilidades cognitivas y científicas para adaptarse a un mundo en transformación. A diferencia de los modelos anteriores que promovían la memorización de contenidos, esta reforma reorganizó el currículo en áreas sustantivas y complementarias —Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y

Sociales, Educación Artística y Física— con el fin de proporcionar una formación integral. (González, 2018)

Asimismo, la reforma implicó una redefinición del rol del maestro, quien pasó de una figura autoritaria a un facilitador del proceso de aprendizaje. Los docentes debían "orientar y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de su pensamiento crítico" (González, 2018, p. 110). El propósito de este enfoque pedagógico era transformar las prácticas docentes, orientar el aprendizaje hacia la experimentación y el cuestionamiento, y promover un mayor involucramiento del estudiante en su propio proceso formativo.

La reforma educativa de 1972 abordó la enseñanza de la argumentación de manera indirecta, integrándola en los objetivos de formación crítica del individuo. Se promovía el desarrollo de habilidades cognitivas que permitieran a los estudiantes cuestionar sobre la realidad que los rodeaba. Se buscaba que los estudiantes "desarrollaran un juicio crítico" y que "fueran capaces de tomar decisiones compartidas" (González, 2018, p. 111), habilidades esenciales para el ejercicio de la argumentación efectiva. Se pretendía formar ciudadanos capaces de participar activamente en la sociedad, preparados para comprender la información y evaluarla para defender sus posturas.

### **A la búsqueda de la modernización: Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989) y Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria de 1993**

A finales de los años ochenta del siglo XX, México se encontraba en un proceso de reestructuración económica y social tras las crisis de 1976 y 1982, en el cual transitó hacia un modelo neoliberal de apertura económica, lo que culminó en la firma del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá (Arellanes, 2014). En este contexto, el gobierno de Carlos Salinas de Gortari implementó el Programa Nacional para la Modernización Educativa (1989-1994), como parte de reformas estructurales destinadas a modernizar la nación y mejorar su competitividad en el mercado global. El sistema educativo enfrentaba problemas de desigualdad y una escasa vinculación entre la educación y las nuevas demandas tecnológicas y económicas (Vázquez, 1997).

El programa procuró actualizar los contenidos, ya que el currículo vigente no respondía a las demandas de un mundo en transformación. En respuesta a esta necesidad, en 1992 se lanzó el Programa Emergente para la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos (1990), con el fin de actualizar los programas de estudio y materiales didácticos. El objetivo era crear contenidos relevantes que prepararan a los estudiantes para los desafíos de un mundo globalizado, enfatizando la importancia del pensamiento crítico, la innovación tecnológica y la adaptación a los cambios sociales. Un resultado de dicha actualización fue el Plan y Programas de Estudio de Educación Básica Primaria (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1993). Este cambio curricular tuvo como antecedente inmediato el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado en 1992 por el secretario de Educación Pública Ernesto Zedillo Ponce de León, la lideresa del Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación Elba Esther Gordillo y la totalidad de los gobernadores de las 32 entidades federativas. (*Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992).

El Plan de 1993 se diseñó con una orientación integral y centrada en el estudiante y buscaba mejorar la calidad educativa y promover el desarrollo de competencias para enfrentar los retos de un mundo en constante cambio. Las asignaturas incluidas en el plan abarcaban Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Cívica, Educación Artística y Educación Física.

En Español se priorizaba el desarrollo de habilidades de lectura, escritura y expresión oral. El propósito era que los estudiantes “Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez” (SEP, 1993, p. 8). La organización curricular siguió un enfoque interdisciplinario, integrando diferentes áreas del conocimiento para una formación más completa. En Matemáticas, los contenidos se organizaron en torno a ejes temáticos que incluían números, operaciones básicas, geometría y medición, orientados a la resolución de problemas de la vida diaria.

En Ciencias Naturales, los contenidos se diseñaron para que los estudiantes comprendieran su entorno físico y natural, prestando atención a la preservación del medio ambiente y la salud. El plan subrayaba la importancia del desarrollo de una conciencia ecológica y una cultura del cuidado de los recursos naturales. A lo largo del plan, el enfoque cívico enfatizó en la formación ética y ciudadana. El documento indica que “En Educación Cívica los contenidos se refieren a los derechos y garantías de los mexicanos —en particular los de los niños—, a las responsabilidades cívicas y los principios de la convivencia social y a las bases de nuestra organización política” (SEP, 1993, p. 10), integrándose en varias asignaturas para reforzar distintos valores.

La enseñanza de la argumentación en el Plan de 1993 se introdujo como parte fundamental del desarrollo de habilidades comunicativas a partir del tercer grado, en la asignatura de Español. Este enfoque, enmarcado dentro del eje de Lengua hablada, priorizaba que los estudiantes aprendieran a organizar ideas y fundamentar opiniones mediante actividades como la exposición, el debate y la mesa redonda. Se señalaba que la argumentación no solo implica la capacidad de expresar una opinión, sino que es crucial “aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario” (SEP, 1993, p. 13). Además, el programa establecía que “los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos” (SEP, 1993, p. 13), al subrayar la importancia de adaptar la argumentación a diversas situaciones.

Otra propuesta fue propiciar el uso de habilidades argumentativas en actividades grupales sujetas a reglas como el debate (SEP, 1993). Estas actividades fomentaban la argumentación como una herramienta individual, a través de promover la cooperación y el respeto por las opiniones ajenas. Asimismo, se integraba la argumentación con el análisis crítico de mensajes de los medios de comunicación, promoviendo la “discusión sobre los mensajes de los medios de difusión masiva” (SEP, 1993, p. 14) para que los estudiantes

confrontaran esos mensajes con la realidad, ayudándoles a cuestionar y fundamentar mejor sus hipótesis.

La enseñanza argumentativa no se limitaba a la asignatura de Español, sino que se extendía a otras. En Matemáticas se enseñaba a través de la resolución de problemas, donde era necesario justificar las respuestas con base en los procedimientos empleados. Este enfoque promovía un aprendizaje más profundo, en el que el proceso era tan importante como el resultado: "el alumno debe ser capaz de explicar sus procedimientos de solución, analizar los errores cometidos y evaluar la validez de sus resultados" (SEP, 1993, p. 50). Esto implicaba una reflexión hacia la resolución de problemas.

En Geografía, la argumentación estaba orientada al análisis de fenómenos naturales y sociales, exigiendo a los estudiantes desarrollar habilidades para interpretar información a través de mapas, gráficos o estadísticas (SEP, 1993,). El propósito era que los estudiantes establecieran relaciones causales y defendieran sus puntos de vista sobre la interrelación entre el entorno físico y humano, utilizando datos y fomentando un enfoque basado en evidencia para la construcción de argumentos.

En Ciencias Naturales, la argumentación se articulaba en torno al método científico, donde los estudiantes aprendieran a formular hipótesis, realizar experimentos y argumentar a partir de los resultados obtenidos. El plan subraya que "el alumno debe ser capaz de formular preguntas y plantear hipótesis, así como justificar sus conclusiones con base en la observación y el análisis de datos" (SEP, 1993, p. 92). Esta práctica tenía como fin fortalecer la capacidad argumentativa al requerir que los estudiantes evaluaran la validez de sus hipótesis y justificaran sus conclusiones. Además, el plan fomentaba un entorno de discusión en el aula, donde los estudiantes evaluaran críticamente los experimentos de sus compañeros y debatieran sobre los resultados.

En suma, el Plan de 1993 se destacó por la incorporación de la enseñanza de la argumentación como una competencia dentro del currículo. Se procuró que los estudiantes desarrollaran habilidades para expresar y defender ideas de manera coherente en las asignaturas de Español, Matemáticas, Geografía y Ciencias Naturales.

## **La argumentación como competencia: Plan de Estudios 2011**

El Plan de Estudios 2011 surgió en un contexto en el que México procuraba consolidar las reformas educativas orientadas al desarrollo de competencias y la mejora de la calidad educativa. Tras la implementación del Programa Emergente para la Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos de 1993, el sistema educativo enfrentaba nuevos retos ante las demandas internas y exigencias internacionales, situación que condicionó el diseño de un currículo basado en competencias enfocado a, según lo asentado en el documento formal, preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI.

Este plan unificó los niveles de preescolar, primaria y secundaria bajo un modelo por competencias que promovía el desarrollo integral de los estudiantes, enfocándose en la aplicación práctica de conocimientos. El

currículo se estructuró en cuatro campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración del mundo natural y social, y desarrollo personal y convivencia. Además, incorporó un perfil de egreso que definía los conocimientos, habilidades y aptitudes esperados al término de la educación básica.

Dentro del campo de lenguaje y comunicación, las asignaturas eran Español e Inglés. En Español se promovía la alfabetización y el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. El Plan establecía que "el Español cumple con el propósito de desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes en distintos tipos de interacción" (SEP, 2011, p. 44). La enseñanza de la argumentación tuvo un lugar importante, con el objetivo de que los estudiantes desarrollaran competencias para expresar y defender sus posturas de manera coherente y fundamentada. El plan resalta que los estudiantes debían ser capaces de "exponer, argumentar y defender sus opiniones de manera razonada en situaciones de interacción oral y escrita" (SEP, 2011, p. 46).

La enseñanza de la argumentación en Español se introducía progresivamente a lo largo de los seis grados de primaria, comenzando con la identificación de argumentos simples hasta la producción de textos argumentativos. Se esperaba que los estudiantes fueran capaces de "estructurar textos argumentativos, diferenciando entre hechos y opiniones, y utilizando conectores lógicos para organizar su discurso" (SEP, 2011, p. 48). Asimismo, se promovía la reflexión sobre el uso del lenguaje en diferentes contextos y la participación en discusiones, utilizando argumentos adecuados.

La comprensión lectora era fundamental para el análisis de los argumentos en un texto, lo que implicó la capacidad de "analizar y valorar los puntos de vista de los autores, identificando sus intenciones y el uso de recursos argumentativos" (SEP, 2011, p. 50). La expresión oral también jugó un papel crucial, al promover que los estudiantes se expresaran de manera clara y estructurada en discusiones y presentaciones orales, "participando en intercambios verbales donde se debaten ideas, se exponen argumentos y se respeta el turno de palabra" (SEP, 2011, p. 51).

En el campo de pensamiento matemático, la argumentación se presentaba como una habilidad clave para la resolución de problemas. "Se espera que los estudiantes utilicen el razonamiento lógico-matemático para resolver problemas y argumentar sobre los procesos seguidos en la resolución" (SEP, 2011, p. 49). Esto iba orientado a fomentar el desarrollo del pensamiento crítico y lógico, permitiendo una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos,

En el campo de exploración y comprensión del mundo natural y social, a través de las asignaturas de Ciencias Naturales, Geografía e Historia se procuraba fomentar habilidades de investigación. En Ciencias Naturales, se destacaba la importancia de que "el aprendizaje de las ciencias debe fomentar en los estudiantes la capacidad para argumentar de manera fundamentada, utilizando evidencia científica" (SEP, 2011, p. 53). En Geografía, se buscaba que los estudiantes "argumenten sobre las causas y consecuencias de los fenómenos geográficos, utilizando datos estadísticos y evidencias empíricas"

(SEP, 2011, p. 55). En Historia, se priorizaba "analizar los hechos históricos desde diferentes perspectivas y argumentar sobre las interpretaciones más plausibles" (SEP, 2011, p. 55).

Finalmente, en el campo de desarrollo personal y para la convivencia, las asignaturas de Formación Cívica y Ética y Educación Física estaban orientadas al desarrollo integral. En Formación Cívica y Ética, se fomentaba la argumentación para expresar opiniones, defender puntos de vista y respetar las ideas de los demás en temas de interés social. Se promovía que los alumnos "expresen sus puntos de vista de manera respetuosa y fundamentada, considerando las opiniones de los demás" (SEP, 2011, p. 70).

En términos generales, el Plan de Estudios 2011 para la educación primaria se diseñó para que cada asignatura contribuyera al desarrollo de competencias y aprendizajes esperados, organizados de manera progresiva (SEP, 2011). Se fomentaba la integración de las asignaturas, al promover que los estudiantes aplicaran los conocimientos de diferentes campos formativos en situaciones cotidianas y en proyectos transversales, para alcanzar un aprendizaje significativo (SEP, 2011).

### **Hacia una argumentación integral: La Nueva Escuela Mexicana (2019)**

En un contexto internacional definido por la conectividad, la digitalización y los retos de la justicia social, la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), impulsada en el gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), surge en un contexto político marcado por la promesa de transformación social y justicia educativa. Durante todo su sexenio, López Obrador mantuvo un discurso de cambio estructural en las políticas públicas, donde la educación se concibió como un pilar para combatir la desigualdad y construir una nación más justa. El propósito de la NEM es lograr la formación integral de los estudiantes con un enfoque humanista.

La NEM, implementada a partir de 2019, surge en un contexto en el que México enfrenta desafíos sociales, económicos y ambientales que requieren un cambio significativo en la educación del país. En su Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana (2022), plantea un fuerte énfasis en la formación integral del estudiante, tanto en el ámbito cognitivo como socioemocional, para desarrollar ciudadanos responsables, capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio. A diferencia de la reforma anterior que se centró en la modernización y calidad educativa, la NEM propone una perspectiva humanista para cerrar las brechas sociales, particularmente en zonas rurales y marginadas, donde las desigualdades en el acceso y calidad educativa han sido más pronunciadas (OCDE, 2010).

Un punto clave del Marco Curricular es garantizar una educación inclusiva y equitativa, con un enfoque humanista que prioriza el bienestar estudiantil mediante competencias socioemocionales como la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos. También se incorporan valores democráticos para formar ciudadanos comprometidos con su entorno. Como se señala en el documento: "El propósito de este programa de modernización a través de estas dos vertientes se encaminó a forjar una nueva sociedad

integrada por ciudadanos racialmente homogéneos, moralmente regenerados, física y mentalmente sanos, trabajadores activos y miembros de una familia” (SEP, 2022, p. 22). La NEM busca no solo preparar a los estudiantes para el mercado laboral, sino también convertirlos en agentes de cambio social.

La estructura curricular de la NEM en educación primaria está organizada en fases de aprendizaje, donde los contenidos se desarrollan de manera progresiva y acorde con las etapas del desarrollo de los estudiantes. Según el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022, para el nivel primaria, se organiza en tres fases:

- Fase 3: Comprende 1° y 2° grados, y se enfoca en consolidar habilidades básicas como la lectura, escritura y matemáticas, con énfasis en competencias fundamentales para comprender el entorno inmediato.
- Fase 4: Incluye 3° y 4° grados, donde el aprendizaje se expande para incluir un análisis más profundo de la realidad, promoviendo el pensamiento crítico e integrando temas como ciencia, respeto al medio ambiente e identidad cultural.
- Fase 5: Abarca 5° y 6° grados, donde los estudiantes aplican de manera más autónoma las competencias adquiridas, con énfasis en la resolución de problemas, la investigación y el trabajo colaborativo, con el fin de prepararlos para la educación secundaria.

En el Marco Curricular se señala que el plan de estudios se conforma por campos formativos que articulan los contenidos de las diversas disciplinas. Los campos formativos, a su vez, “convocan a las disciplinas que lo conforman con la intención de ofrecer a las y los estudiantes posibilidades para comprender, sobre temas del mundo natural o de la interacción humana” (SEP, 2022, p. 124). Con esto se procura promover la interdisciplinariedad y una educación más integral.

La enseñanza de la argumentación se encuentra en el eje articulador del pensamiento crítico, donde “lo crítico se entiende como la recuperación del otro desde la diversidad, es fundamental para la formación de una ciudadanía con valores democráticos y justicia social” (SEP, 2022, p. 96). La argumentación se aborda en todas las fases y en los campos formativos, desarrollando habilidades para razonar y expresar ideas de manera fundamentada.

En la fase 3 (grados 1° y 2°), la argumentación se desarrolla principalmente en el campo de lenguajes, en el que se integran la lectura, la escritura y la expresión oral. Se enfatiza que los estudiantes adquieran habilidades para organizar y comunicar ideas de manera coherente. El programa establece que deben “expresar sus ideas de manera clara, respetuosa y coherente, tomando en cuenta el turno de palabra y el respeto por las ideas ajenas” (SEP, 2024a, p. 21). Actividades como la narración de eventos y el diálogo en grupo fomentan la argumentación desde una etapa temprana. Además, en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, los estudiantes aprenden a formular preguntas y generar explicaciones de fenómenos naturales, lo que promueve la construcción de argumentos basados en la observación y la experimentación (SEP, 2024a, p. 37).

En Ética, Naturaleza y Sociedades, se anima a los estudiantes a presentar sus puntos de vista sobre fenómenos sociales y éticos, apoyándolos con datos y experiencias, y a proponer soluciones a problemas inmediatos, con el fin de fortalecer su capacidad para razonar críticamente (SEP, 2024a, p. 54). El campo De lo Humano y lo Comunitario promueve la argumentación en contextos de diálogo y toma de decisiones comunitarias, enseñando a los estudiantes a "actuar en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos" (SEP, 2024a, p. 65), y a argumentar de manera fundamentada.

En la fase 4 (grados 3° y 4°), la enseñanza de la argumentación se profundiza. En lenguajes, se enfatiza que los estudiantes sean capaces de "elaborar argumentos fundamentados y participar en discusiones donde se expresen opiniones críticas" (SEP, 2024b, p. 22). Se promueve la lectura crítica y la escritura de textos argumentativos, donde los estudiantes analicen diferentes fuentes y seleccionen información para sustentar sus puntos de vista. En Saberes y Pensamiento Científico, los alumnos "formulan hipótesis y explican fenómenos naturales mediante el uso del razonamiento lógico y el análisis de evidencias" (SEP, 2024b, p. 35), desarrollando argumentos científicos más complejos.

En Ética, Naturaleza y Sociedades, la argumentación se vincula con el análisis de problemas socioambientales, donde los estudiantes "desarrollan una argumentación ética que les permite analizar los efectos de las acciones humanas en el medio ambiente y proponer soluciones sostenibles" (SEP, 2024b, p. 47). Se fomenta la discusión sobre temas relevantes, a través de lo cual se pretende fortalecer habilidades argumentativas en contextos éticos y sociales. En De lo Humano y lo Comunitario, se promueve la participación y la toma de decisiones colectivas, donde los estudiantes deben "defender sus puntos de vista de manera respetuosa, considerando siempre las opiniones ajenas" (SEP, 2024b, p. 56).

En la fase 5 (grados 5° y 6°), la enseñanza de la argumentación adquiere mayor complejidad. En Lenguajes, los estudiantes participan en debates formales y elaboran textos argumentativos. Se espera que "preparen su participación en un debate y formulen argumentos, cuidando que la exposición sea coherente y suficiente" (SEP, 2024c, p. 23). Además, analizan críticamente diferentes formas de construir argumentos y conclusiones (SEP, 2024c, p. 24).

En Saberes y Pensamiento Científico, aplican el método científico en situaciones complejas, "formulando explicaciones basadas en evidencias observadas y utilizando el razonamiento lógico para resolver problemas" (SEP, 2024c, p. 47). La argumentación científica se fortalece al vincular descubrimientos con situaciones en la realidad. En Ética, Naturaleza y Sociedades, la argumentación se centra en temas de responsabilidad social y ambiental, donde los estudiantes "desarrollan una conciencia crítica sobre su entorno y cómo sus acciones afectan a la comunidad y al medio ambiente" (SEP, 2024c, p. 55), utilizando la argumentación para defender posturas y proponer soluciones éticas.

En De lo Humano y lo Comunitario, los estudiantes participan activamente en la resolución de problemas comunitarios, aprendiendo a "actuar en la resolución de situaciones y problemas presentes en distintos contextos" (SEP, 2024c, p. 65). La argumentación se utiliza para tomar decisiones que beneficien al colectivo, promoviendo el diálogo y el consenso.

A lo largo de las tres fases, la enseñanza de la argumentación en los campos formativos se caracteriza por un desarrollo progresivo y riguroso de las habilidades argumentativas. Desde la construcción básica de ideas hasta una argumentación más fundamentada, se contempla que los estudiantes desarrollen la capacidad para defender sus ideas de manera lógica y ética. Se avizora que esta formación integral en habilidades de argumentación los prepare para participar activamente en una sociedad democrática, con lo que se pretende fomentar el pensamiento crítico y la participación ciudadana por la transformación social.

## Conclusiones

En la evolución de los planes de estudio en México la enseñanza de la argumentación muestra un avance significativo, pues pasó de ser una habilidad marginal a un pilar esencial del desarrollo estudiantil. Desde el Plan de 1993, donde se vinculó al desarrollo comunicativo, hasta el Plan de 2011, que la consolidó como competencia transversal, su relevancia se ha centrado en impulsar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la participación social. Con la NEM, este enfoque se amplía, integrando la argumentación en los ámbitos cognitivo y socioemocional para fortalecer la convivencia democrática.

A lo largo de esta evolución, la argumentación se ha convertido en una herramienta clave que permite a los estudiantes expresar, defender y cuestionar ideas de manera fundamentada en áreas como ciencias, matemáticas y ciencias sociales. Su enseñanza se ha ampliado para incluir interacción oral, comprensión lectora, producción escrita y evaluación crítica de diversas fuentes de información. Esto prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos académicos y participar activamente en la vida cívica y social, convirtiéndolos en ciudadanos comprometidos.

Sin embargo, sería deseable que estudios futuros indagaran sobre la brecha entre el currículo formal y el que se vive en las aulas, especialmente en lo que concierne a la enseñanza de habilidades como la argumentación, ya que, a pesar del impulso de reformas educativas bien fundamentadas, su implementación efectiva enfrenta desafíos que requieren análisis para identificar limitaciones y ajustar estrategias.

## Referencias

Arellanes Jiménez, P. E. (2014). *El Tratado de Libre Comercio de América del Norte: antes, durante y después, afectaciones jurídicas en México*. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, VIII(33), 257-274.

- Buitrago Martín, Á. R., Mejía Cuenca, N. M., y Hernández Barbosa, R. (2013). La argumentación: de la retórica a la enseñanza de las ciencias. *\*Innovación Educativa\**, 13(63), 17-40. Universidad Autónoma de Colombia.
- Diario Oficial de la Federación* (1992, mayo 19). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. DOF.
- García Mejía, K. P., & Alarcón Neve, L. J. (2018).. El problema de la enseñanza de la argumentación en la escuela mexicana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(2), 1-18.
- González Villarreal, R. (2018). *La reforma educativa en México: 1970-1976. Espacio, Tiempo y Educación*, 5(1), 95-118. <https://doi.org/10.14516/ete.214>
- López Espinoza, M. A. (2006). *La educación primaria en Sinaloa y el Plan de Once Años (1958-1964)*. [Tesis de maestría], Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Meneses Morales, E. (2002). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976: La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de los presidentes Gustavo Díaz Ordaz y Luis Echeverría Álvarez*. Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos.
- OCDE. (2010). *Educación en México: Resultados y desafíos*. OCDE Publishing.
- Posner, G. J. (1998). *Análisis del currículo*. Ed. Mac Graw-Hill.
- Ricoeur, Paul (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- SEP (1993). *Plan y programas de Estudio Educación Básica Primaria*. SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. SEP.
- SEP (2022). *Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024a). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa Sintético de la Fase 3*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024b). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa Sintético de la Fase 4*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2024c). *Programa de estudio para la educación primaria: Programa Sintético de la Fase 5*. Secretaría de Educación Pública.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Argentina: \*Ediciones Troquel\*.
- Torres Bodet, J. (1972). *Memorias: La educación y el país*. Secretaría de Educación Pública.
- Vázquez, J. Z. (1997). *La modernización educativa (1988-1994)*. El Colegio de México.

# COMPETENCIAS DIGITALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA EVALUACIÓN A PARTIR DEL MARCO DE REFERENCIA DE LA COMPETENCIA DIGITAL

## DIGITAL COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION TEACHERS: AN EVALUATION BASED ON THE DIGITAL COMPETENCE FRAMEWORK

María de los Ángeles Aguayo Higuera (1) y María Luisa Pereira Hernández (2)

1.-Maestra en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Subsede Guasave, [maria.aguayo@upes.edu.mx](mailto:maria.aguayo@upes.edu.mx), orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2734-0249>.

2.- Dra. En Educación, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, [marialuisa.pereira@upes.edu.mx](mailto:marialuisa.pereira@upes.edu.mx) , orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>

*Recibido: 16 de agosto de 2024  
Aceptado: 21 de noviembre de 2024*

### Resumen

La presente investigación tiene como objeto de estudio, evaluar las competencias digitales de los docentes de una institución de educación superior Pedagógica (IESP) del Estado de Sinaloa, a partir del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD, 2022) en el área 2 Contenidos digitales. Se utilizó el enfoque cualitativo basado en el método de estudio de caso, aplicando como instrumentos las técnicas de cuestionario Google Forms y entrevista semiestructurada. Los resultados mostraron que los docentes tienen una competencia digital en nivel A1, caracterizado por tener un conocimiento básico de los criterios didácticos y técnicos para la selección de contenidos digitales de calidad. Se concluye que los datos obtenidos muestran que la competencia digital de los docentes es baja y se pone de manifiesto que es necesario implementar estrategias para un desarrollo efectivo en destrezas en la creación de contenidos educativos digitales.

**Palabras clave:** Digital teaching competence, educational technology, the role of the distance teacher, digital content

### Abstract

The present research aims to evaluate the digital competencies of higher education teachers at a pedagogical institution in the state of Sinaloa, based on the Digital Teaching Competence Reference Framework (MRCDD, 2022) in Area 2: Digital Content. A qualitative approach was adopted, utilizing a case study method with Google Forms questionnaires and semi-structured interviews as data collection instruments. The results indicate that teachers have a digital competence level of A1, characterized by a basic understanding of the didactic and technical criteria for selecting high-quality digital content. The

findings reveal a low level of digital competence among teachers, underscoring the need to implement strategies to effectively develop skills for creating digital educational content.

**Key Words:** Digital teaching competence, educational technology, the role of the distance teacher, digital content.

## Introducción

El interés de esta investigación surgió de evaluar las estrategias didácticas digitales que implementan los docentes en sus clases virtuales para fortalecer las acciones desde el Marco de Referencia de la Digital Docente (MRDD, 2022) área 2, denominada Contenidos Digitales. El docente debe estar en constante preparación en el uso tecnológico, ha de saber elegir recursos didácticos de la red o diseñarlos de acuerdo a sus necesidades con el fin de compartir a su alumnado información de calidad; ante esto, Sunkel (2006) afirma que “para obtener mejoramientos en la calidad de los procesos de enseñanza, radica en la capacitación de los profesores en el uso de las tecnologías de manera que ellos/as puedan integrarlas en los procesos de enseñanza y del aprendizaje” (p. 43).

Según Coneval (2021) en México, entre 2018 y 2020, el porcentaje de la población con rezago educativo representa un aumento de 23.5 a 24.4 millones de personas. De lo anterior se puede decir que, uno de los retos que tienen las universidades es disminuir el rezago educativo y la permanencia de alumnado, entonces uno de los desafíos de las instituciones es avanzar en la construcción de una educación de calidad por lo cual implica que las y los docentes deben estar capacitados. De acuerdo con el Programa Operativo Anual (POA, 2024) de una de las IESP del estado de Sinaloa se debe impulsar la actualización, eficiencia, fortalecimiento y desempeño académico del profesorado en materia pedagógica, didáctica y disciplinar en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en educación.

Siendo la tecnología una herramienta de apoyo para la enseñanza nace la pregunta ¿Cuál es el nivel de competencia digital de los docentes de una licenciatura de la IESP en el contexto específico donde se realizó el estudio, relacionadas con el área 2: Contenidos Digitales del MRCDD?

La investigación se justifica por la necesidad de mejorar la calidad de la educación a través de la capacitación en competencias digitales de los docentes, especialmente en el contexto del auge de la enseñanza virtual.

## Las TIC y los contenidos digitales

Las herramientas digitales facilitan la comunicación y el acceso a la información a través de dispositivos electrónicos. Según Ayala y González (2015), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incluyen toda tecnología utilizada para crear, intercambiar y procesar información en diversas formas, como datos, conversaciones de voz, imágenes, o presentaciones multimedia, con el objetivo de mejorar la competitividad y productividad de las personas y organizaciones.

En el ámbito educativo, las TIC han transformado la manera de enseñar y aprender. Sunkel (2006) argumenta que el acceso a Internet permite a los docentes integrarse en una comunidad educativa, acceder a recursos en portales educativos, intercambiar experiencias, participar en proyectos, y acceder a capacitación, sin importar su ubicación geográfica.

Por otro lado, Castañeda y Villegas (2020) señalan que los contenidos digitales representan información mostrada en forma digital como textos, imágenes o videos, en oposición a la forma física. Estos contenidos, creados y distribuidos digitalmente, incluyen desde simples mensajes de texto hasta informes o e-libros. Asimismo, Vinader y Vivar (2011) indican que los contenidos digitales son información que antes estaba plasmada en libros de texto, pero que actualmente se presenta en formatos como videos, fotos y audios. Para captar la atención del alumnado, los docentes deben desarrollar estrategias académicas digitales que mejoren su práctica educativa.

### **Educación a distancia**

La educación a distancia permite el aprendizaje interactivo mediante el uso de tecnología sin requerir presencialidad. La UNESCO (2019) destaca que esta modalidad implica nuevas funciones para los docentes y la adopción de pedagogías innovadoras que integren efectivamente las TIC en los entornos educativos, lo cual requiere de competencias específicas y capacitación adecuada. Asimismo, esta modalidad, también llamada educación en línea, es adaptable a las necesidades del estudiante, favoreciendo el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida y considerando su contexto educativo y cultural (Sierra, 2010).

Por su parte Arboleda (2005) considera que la enseñanza a distancia elimina la interacción física directa, las TIC permiten mantener la comunicación esencial entre docentes y alumnos (Sierra, 2010). Además, en un mundo globalizado, se requieren competencias educativas para promover cambios estructurales, y la innovación pedagógica es clave para satisfacer estas necesidades en diversas modalidades.

### **El rol del docente en la educación a distancia**

El desarrollo tecnológico es esencial en la educación superior, donde los docentes deben ser competentes en integrar tecnología en el aprendizaje. Gisbert et al. (2016) definen la competencia digital como “un conjunto de conocimientos y actitudes en los ámbitos tecnológico, comunicativo, mediático e informacional que componen una alfabetización compleja” (p. 76). Aunque las TIC se adaptan a las necesidades educativas, los docentes requieren capacitación para asumir su rol en estos nuevos paradigmas. Además, el rol del docente en educación a distancia ha cambiado, ya que su mediación es fundamental. Además, Carrasco (2020) afirma que el rol del docente de la educación virtual funge como guía y mediador para formar al alumnado en las relaciones interpersonales con el intercambio de experiencias mutuas para

crear redes virtuosas de aprendizaje. Esto demanda un perfil docente con habilidades y actitudes específicas para su práctica educativa.

## **Antecedentes**

Las investigaciones encontradas analizan la relación entre competencias digitales de docentes universitarios y estrategias tecnológicas en distintos contextos. Carranza et al. (2023) examinaron a 17 docentes de Psicología, Enfermería y Derecho en España y México, encontrando una percepción de formación limitada en TIC y una necesidad urgente de actualización para usar plataformas como Moodle y portafolios digitales en pedagogía.

Por su parte Galicia (2024) realizó un estudio de caso en una Escuela Normal de Veracruz, México, centrado en competencias de comunicación y colaboración, mediante grupos focales y el software MAXQDA, revelando, una notable falta de competencia digital, especialmente en esas áreas.

Finalmente, García et al. (2022) investigaron en Culiacán, Sinaloa, la formación en competencias TIC de docentes de informática, mostrando que, aunque preparados en el uso básico de tecnologías, los docentes necesitan mejorar en la publicación de material propio, el aprendizaje colaborativo y el uso de estrategias para el trabajo en red. En general, aunque existe preparación básica, persiste la necesidad de una formación más profunda en creación de contenido, colaboración y metodologías virtuales.

## **Materiales y métodos**

El estudio utilizó un diseño cualitativo de alcance exploratorio-descriptivo, empleando el estudio de caso como método, con técnicas como el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

La investigación cualitativa se basa en una perspectiva interpretativa centrada en comprender el significado de las acciones humanas y sus instituciones (Hernández et al., 2010), en cuanto al estudio de caso, según Stake (1999), es “empático y no intervencionista,” y busca recolectar información sin interferir en la actividad cotidiana del sujeto. Además, Tonon et al. (2008) señalan que la entrevista semiestructurada “se adapta a las diversas personalidades de cada sujeto,” permitiendo captar palabras y emociones sin limitarse a datos estructurados (p. 5) y el cuestionario, definido por Hernández et al. (2010), responde a diferentes necesidades y problemas de investigación, utilizando preguntas abiertas y cerradas para la recolección de información.

## **Sujetos y escenario**

Los sujetos que se estudiaron fueron 5 docentes de la (IESP) del Estado de Sinaloa, del octavo semestre de licenciatura.

**Tabla 1***Nomenclatura de las y los docentes del octavo semestre de licenciatura.*

Nomenclatura	Género y edad	Tiempo de servicio	Grado académico	Grado que imparte	Asignatura
EM47DOCOCT_05	M 47	5 años	Doctorado	Octavo	Pedagogía
RM38LICOCT_09	M 38	9 años	Licenciatura	Octavo	Pedagogía
GF33MAEOCT_01	F 33	1 años	Maestría	Octavo	Pedagogía
VM46DOCOCT_12	M 46	12 años	Doctorado	Octavo	Pedagogía
CF54DOCOCT_1º	F 54	10 años	Doctorado	Octavo	Pedagogía

Se puede definir que las y los docentes entrevistados fueron dos del género femenino y tres del masculino con una edad entre 33 y 54 años, donde el tiempo de servicio es de uno a 12 años de trabajo, el grado académico de las y los docentes uno tiene licenciatura, una maestría y tres doctorado, los antes mencionados imparten clase al octavo semestre de licenciatura.

### Procedimiento

La investigación comenzó con una revisión de estudios sobre competencias digitales docentes para construir el estado del arte. En la segunda etapa, se elaboró un cronograma de actividades. La tercera etapa implicó obtener acceso al campo de investigación, contactando a la coordinadora de (IESP) del Estado de Sinaloa mediante un oficio para solicitar permiso. Los sujetos de estudio fueron docentes de la Licenciatura en Pedagogía del octavo semestre, y la coordinadora apoyó la investigación. En la cuarta etapa, se visitó a los docentes personalmente, explicando la confidencialidad, y se enviaron cuestionarios vía WhatsApp a través de Google Forms, además de agendar entrevistas presenciales.

### Resultados

Al analizar los criterios de calidad en la implementación de contenidos digitales con fines educativos, se destacan varios aspectos clave. Uno de ellos fue, la pertinencia y especificidad del contenido, según la nomenclatura del docente EM47DOCOCT\_05, implica que los materiales deben estar alineados con los objetivos educativos y el contexto institucional, diseñados para promover aprendizajes significativos (López, 2013). La confiabilidad de las fuentes es fundamental, como señala RM38LICOCT\_09, al resaltar la importancia de utilizar fuentes confiables para asegurar la validez del aprendizaje (Gutiérrez, 2021).

La claridad y accesibilidad también son cruciales, de acuerdo con GF33MAEOCT\_01, para que el contenido sea comprensible y fácil de acceder, lo cual mejora la efectividad del aprendizaje digital. Además, Montt (2022)

subraya la relevancia de una buena redacción, ya que influye en la percepción y comprensión del contenido por parte de los estudiantes.

Los criterios de calidad incluyen pertinencia, confiabilidad, claridad, accesibilidad, buena redacción y alineación con los objetivos educativos, lo que asegura un impacto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Basado en el Marco Común de Competencias área 2 de contenidos digitales, se concluye que los docentes evaluados, operan principalmente en un nivel A1 (desarrollo), aunque presentan algunas características que podrían ubicarlos en un nivel A2 (inicial) en ciertos aspectos. En relación con el área de Contenidos Digitales del Marco de Referencia de la Digital Docente (MRCDD, 2022), el análisis de las respuestas de los docentes sobre la búsqueda, selección y utilización de contenidos digitales revela su nivel de competencia:

El docente EM47DOCOCT\_05 responde que utiliza criterios de precisión, objetividad y pertinencia para seleccionar contenidos digitales, lo anterior se sitúa en el nivel 2.1.A1.1, que corresponde a “Conoce los criterios didácticos, técnicos (licencias, accesibilidad, adecuación a la edad del alumnado y a la consecución de los objetivos) y científicos (fiabilidad de las fuentes, rigor) para la selección de contenidos de calidad” (MRCDD, 2002, p. 56), Indicando que conoce los criterios didácticos de acuerdo con la edad del alumno.

El docente RM38LICOCT\_09, por su parte, describe un enfoque detallado de selección mediante recursos mediante el buscador el buscador web gratuito Google Académico, así como la activación de conocimientos previos en los estudiantes. Esto indica el uso de estrategias avanzadas de búsqueda, situándose en el nivel 2.1.A1.2, “Utiliza buscadores que facilitan la neutralidad de los resultados obtenidos, aplica estrategias eficientes de búsqueda” (MRCDD, 2022, p.56), al favorecer la motivación y participación del alumnado.

El docente GF33MAEOCT\_01 realiza una búsqueda y análisis previo del contenido digital para asegurar que esté alineado con los objetivos educativos y sea accesible. Esto puede situarlo en el nivel 2.1.A2.1, “Identifica, con asesoramiento, los requisitos que debe cumplir un contenido digital para ajustarse a una situación concreta de aprendizaje y aplica los criterios correspondientes para su búsqueda y selección” (MRCDD, 2022, p. 56), evidenciando su capacidad autónoma para organizar y seleccionar contenidos que faciliten el aprendizaje.

En conjunto, los docentes se sitúan en niveles A1 del marco, destacándose en el conocimiento teórico de los criterios para la selección de contenidos digitales, aplicación práctica de estrategias de búsqueda, organización, selección de recursos que fomentan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al análisis de las respuestas sobre los filtros utilizados para la búsqueda de contenidos educativos digitales el docente EM47DOCOCT\_05 utiliza "palabras clave desde la matriz del buscador" y asteriscos para delimitar su búsqueda, lo que denota una estrategia de búsqueda avanzada orientada a obtener resultados más específicos y relevantes. Además, su preferencia por "publicaciones indexadas" asegura que los contenidos provengan de fuentes

reconocidas y verificadas, garantizando la calidad de la información. Esta práctica está en línea con lo señalado por (Sabaj, 2009, p. 109) "Revistas especializadas e indexadas no solo se ha transformado en una práctica clave en la divulgación del conocimiento científico, sino también en un indicador económico que regula la asignación de recursos gubernamentales a los investigadores y a las instituciones".

En relación con la selección de criterios en buscadores web el docente RM38LICOCT\_09 menciona que filtra los resultados según "fechas, autores, lugares o temas", lo que resalta la importancia de utilizar filtros temporales y temáticos. Esto asegura que los contenidos seleccionados sean pertinentes y recientes, aspectos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje, ya que garantizan la alineación con los avances más recientes de la disciplina.

Al analizar las respuestas sobre los criterios utilizados para la selección de contenidos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se destacan varios enfoques fundamentales se rescata la precisión, objetividad y pertinencia, la respuesta de EM47DOCOCT\_05 menciona "precisión, objetividad y pertinencia" como los principales criterios de selección de contenidos digitales. La precisión se refiere a la exactitud y veracidad de la información, mientras que la objetividad implica la neutralidad en la presentación de los contenidos. Bermello y Rodríguez (2020, p. 1) "la necesidad de usar fuentes confiables de información y para ello siempre se deben comprobar los orígenes de las mismas, lo que es una tarea compleja, que requiere la verificación de cada referencia".

De igual manera se consideró el fomento del trabajo colaborativo y diversificación de procesos, el docente RM38LICOCT\_09 subraya la importancia de que el contenido digital permite "diferentes tipos de organización" para promover el trabajo colaborativo y diversificar tanto los procesos como los productos de aprendizaje. (Revelo-Sánchez et al., 2018, p. 119) "El aprendizaje colaborativo se adquiere a través del empleo de métodos de trabajo grupal, caracterizado por la interacción y el aporte de todos en la construcción del conocimiento".

También se evaluó la claridad, utilidad, funcionalidad y accesibilidad, el docente GF33MAEOCT\_01 enfatiza que la información debe ser "apta, clara, útil, funcional y de fácil acceso" para los estudiantes. Estos criterios se centran en asegurar que los contenidos seleccionados sean comprensibles y aplicables, facilitando su uso en el contexto de la clase. La claridad del contenido es fundamental para que los estudiantes puedan entender y asimilar los conocimientos, mientras que la funcionalidad y el acceso sencillo aseguran que los recursos puedan ser utilizados de manera efectiva en el proceso educativo. González y Granera (2021, p. 53) "las posibilidades de acceder a la información desde cualquier lugar que posea conexión a internet; combina distintos recursos para mejorar el proceso de enseñanza; facilitando el aprendizaje colaborativo y cooperativo, aumentando la motivación y participación de los estudiantes".

Los criterios para la selección de contenidos digitales se centran en la precisión, objetividad y relevancia del contenido, el fomento del trabajo

colaborativo, y la claridad, utilidad y accesibilidad de los materiales. Estos principios garantizan que los contenidos educativos sean apropiados, útiles y efectivos para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Analizando las respuestas de los docentes en relación con los criterios utilizados para la selección de contenidos digitales, se puede ubicar su nivel en el B1, con capacidad de seleccionar contenidos de manera autónoma y aplicar criterios didácticos, técnicos y científicos en el proceso de búsqueda. Algunos también demuestran un uso variado de formatos de contenido que favorecen la motivación y la participación en el aula.

Al analizar las respuestas sobre cómo se comparte la creación de modelos de contenidos educativos digitales, se identifican diferentes enfoques que promueven la comunicación y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, en relación con el uso de aplicaciones de mensajería el docente EM47DOCOCT\_05 menciona que comparte los contenidos digitales a través de "Grupos de WhatsApp o bien, por correo electrónico", esta respuesta refleja el uso de herramientas de comunicación digital que facilitan el intercambio rápido y efectivo de información donde (Aguirre y Ruiz, 2012, p. 125) señalan que la "Web como canal de comunicación en todos los sentidos, y reconocerla como un espacio donde se puede intercambiar conocimiento y obtener recursos para la propia formación y la de los estudiantes".

En cuanto al uso de Zoom y Meet que son plataformas de videoconferencias donde se programan reuniones virtuales, Moodle y Classroom es una plataforma de aprendizaje donde al alumnado Accesa a recursos de aprendizaje y realiza actividades en línea, el docente RM38LICOCT\_09 señala que primero presenta el contenido en la plataforma o aplicación que quiere que los estudiantes conozcan, y luego utiliza la modalidad de "aula invertida". Este enfoque promueve un aprendizaje activo, donde los estudiantes exploran los contenidos de manera autónoma antes de las clases, lo que les permite llegar mejor preparados y listos para aplicar los conocimientos adquiridos. (Ventosilla et al., 2021, p. 5) "el Aula Invertida es un modelo pedagógico no tradicional que, de la mano con las herramientas digitales, busca el aprendizaje efectivo y competente en los estudiantes. Invierte los momentos tradicionales de la relación docente estudiante".

A partir de la creación colaborativa de contenidos en clase, el docente GF33MAEOCT\_01 explica que los estudiantes crean contenidos digitales durante las sesiones con el apoyo del asesor y ejemplos existentes. Este enfoque fomenta el protagonismo del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole no solo consumir contenido, sino también crear y compartirlo. Según (Montero y Herrero, 2008, p. 59). El "proceso que ha ido creciendo en estos años una nueva clase de software cuyo objetivo es facilitar la creación, publicación y gestión de los materiales educativos en formato digital a utilizar en la educación a distancia mediada por las TIC". El uso de redes sociales y las plataformas digitales, así como la integración de metodologías docentes interactivas, promueve una experiencia de aprendizaje más dinámica y colaborativa.

Otro aspecto evaluado en los docentes fue la creación de modelos de contenidos educativos digitales, con el fin de determinar su nivel de competencia digital. Se partió con el uso de aplicaciones de mensajería y correo electrónico, el docente EM47DOCOCT\_05 utiliza grupos de WhatsApp y correo electrónico para compartir contenidos demuestra la capacidad de los docentes para emplear herramientas de comunicación digital que facilitan el intercambio de información. Este enfoque sugiere que el docente tiene un conocimiento básico sobre criterios didácticos y técnicos, colocándolo en el nivel 2.1.A1.1, ya que conoce los criterios para la selección de contenidos, aunque no necesariamente los aplica de forma autónoma.

Con base en los enfoques analizados, se puede decir que los docentes se encuentran principalmente en el nivel A1 (conocimiento básico de criterios para la selección de contenidos). Esto indica que tienen una comprensión básica de cómo compartir y crear contenidos digitales, aunque su aplicación varía según el contexto, la metodología utilizada y la aplicación de estos criterios en estrategias más básicas.

## Conclusiones

De acuerdo con los niveles de progresión del MRCDD (2022) se basa en un modelo de progresión estructurado en las **3 etapas (A, B y C)** y en 2 niveles de aptitud. Estas etapas abarcan desde el acceso a la profesión hasta un ejercicio experto e innovador de la docencia, en el que las tecnologías educativas se usan como herramienta, para que todo el alumnado mejore su aprendizaje: revelando importantes hallazgos en las y los docentes de la (IESP) del estado de Sinaloa.

La institución cumple con el nivel de progresión:

A1. “Conocimiento teórico de los criterios para la selección de contenidos digitales y aplicación práctica de estrategias de búsqueda y organización” (MRDD 2022, p. 56).

Con el primer indicador de logro nivel:

2.1. A1.1: “Conoce los criterios didácticos, técnicos (licencias, accesibilidad, adecuación a la edad del alumnado y a la consecución de los objetivos) y científicos (fiabilidad de las fuentes, rigor, etc.) para la selección de contenidos de calidad” (MRDD, 2022, p. 56).

Lo anterior debido a que logran hacer “uso estrategias adecuadas (búsqueda por tipo de archivo, palabras, aplicación de filtros, operadores lógicos) a la hora de localizar contenidos digitales” (MRDD, 2022, p. 56).

Sin embargo, el segundo indicador del MRDD (2022) 2.1.A1.2.: “Utiliza buscadores que facilitan la neutralidad de los resultados obtenidos, aplica estrategias eficientes de búsqueda y conoce la función de los metadatos en la recuperación de contenidos” (p. 56). Las y los docentes no logran establecerse en este nivel, debido al deficiente manejo de los criterios para obtener un nivel óptimo según el MRDD (2022), sobre el desempeño “Utilizó extensiones (traducción de sitios web, elementos de accesibilidad, notificaciones, etiquetado, etc.) de mi navegador que mejoran mi búsqueda y selección de contenidos” (p. 56)

Los docentes logran llegar solo el nivel A1, entonces las y los docentes por ser el responsable de la educación del alumnado deben buscar capacitación en la selección de contenido digital, ya no basta con solo tener un conocimiento básico, sino también deben saber desarrollar competencias digitales en los niveles A2 aplicación inicial contextualizada de búsqueda como repositorios lo cual les sería factible para que el alumnado recoja y persevere información, al igual que el nivel B1 uso convencional de los recursos digitales para favorecer el proceso de enseñanza y del aprendizaje.

### **Necesidad de formación continua**

La conclusión de la evaluación sugiere que, 4 de 5 las y los docentes tienen un nivel básico de competencia, hay un enfoque importante en la formación continua:

- Capacitaciones específicas: proporcionar talleres o cursos sobre estrategias avanzadas de búsqueda en línea, metadatos y sistemas de organización de contenido digital sería valioso. Esto puede ayudar a los docentes a identificar nuevas herramientas tecnológicas que mejoren su eficiencia en la búsqueda y organización de recursos.
- Colaboración: fomentar una cultura de colaboración entre los docentes para que compartan recursos, herramientas y buenas prácticas en la selección y uso de contenido digital. Esto contribuirá a crear un entorno de aprendizaje más cohesivo y efectivo.
- Evaluación paralela: establecer mecanismos donde los docentes puedan evaluarse y dar retroalimentación sobre sus prácticas, sugiriendo mejoras tanto a nivel individual como institucional.

Con el precedente que se tiene se podrá avanzar hacia un nivel más alto de competencia digital (especialmente en el área 2.1.C), lo cual se traduce en prácticas educativas más efectivas, con contenido de alta calidad que realmente responda a las necesidades del alumnado. Bajo consideración para enriquecer futuras investigaciones existen test para la adaptación tecnológica como el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM) Fred Davis y para del tercer nivel teoría de la difusión e innovaciones de Roger Everett.

### **Referencias**

- Aguirre, G. y Ruiz, M. (2012). Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12(59), 121-141.
- Arboleda, N. (2005). *ABC de la educación virtual y a distancia*. Editorial Filigrana.
- Bermello, R., y Rodríguez, A. (2020). El rol del gestor de información en el manejo de fuentes de información. *Medimay*, 27(3), 435-444. file:///C:/Users/ortop/Downloads/1768-4810-1-PB.pdf
- Castañeda, W., y Villegas, M. M. (2020). Contenidos digitales: aporte a la definición del concepto. *Kepes*, 17(22), 256-276.

- Carrasco, S. (2020). Educación a distancia sin distancias. *Universidades*, 66(70), 7-26.
- Carranza, M., Islas, C., Jiménez, A. y Forés, A. (2023). Competencias digitales de docentes universitarios y estrategias de enseñanza mediadas por tecnologías. *Transdigital*, 4(8), 1–26.
- Coneval. (2021, 05 de agosto). *Coneval presenta las estimaciones de pobreza multidimensional 2018 y 2020*.
- García, O., Zaldívar, A., Peña, G. (2022). Formación docente en competencias TIC, *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo (Ride)*, vol.
- Galicia, L. (2024). Necesidades de desarrollo profesional en competencias digitales docentes: estudio de caso. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 16(1).13(25).
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 74-83.
- González, J. y Granera, J. (2021). Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) para la enseñanza-aprendizaje de la Matemática. *Revista Científica Estelí*, 49–62.
- Gutiérrez, J. (2021). *Convergencia entre educación y tecnología: Hacia un nuevo paradigma*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Montero, J. y Herrero, E. (2008). Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*. (33), 59-72.
- Montt, Amenábar, P. (2022). *EMEDÚ: Plataforma de creación y adaptación de cápsulas educativas para profesores de escuelas vulnerables* [Tesis de maestría, Universidad del desarrollo de Santiago].
- MRDD. (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. MRDD.
- POA. (2024). Programa Operativo Anual. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES).
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordoñez, C. y Jiménez-Toledo, J., El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, vol. 21, no. 41, pp. 115134, 2018.
- Sabaj, O. (2009). Descubriendo algunos problemas en la redacción de Artículos de Investigación Científica (AIC) de alumnos de postgrado. *Signos*, 42(69), 107-127.
- Sierra, C. (2010). La educación a distancia reduce las distancias. *Punto de vista*, 1(2), 75-82.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Morata, S.L.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En la educación en América Latina. Una exploración de indicadores*. CEPAL.

- Tonon, G., Alvarado, S., Ospina, H., Lucero, P., Botero, P., Luna, M. y Fabris, F. (2008). *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa*. Prometeo Libros-Unlam.
- UNESCO (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO (3ª ed.)*.
- Ventosilla, D., Santa-María, H., Ostos, F. y Flores, A. (2021). Aula invertida como herramienta para el logro de aprendizaje autónomo en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).
- Vinader, R. y Vivar, H. (2011). El impulso de la industria de los contenidos digitales CIC. Cuadernos de Información.
- López, C. (2013). Los contenidos educativos en los contextos digitales. *Rut.tic. Digital Universitaria*, 14(1), 1-14.  
<https://ru.tic.unam.mx/handle/123456789/2103>.

# LA ENSEÑANZA DE UNA CANCIÓN YOREME-MAYO Y LA IDENTIDAD HÍBRIDA DE NIÑOS DE UNA ESCUELA EN LOS MOCHIS, SINALOA

## TEACHING A YOREME-MAYO SONG AND THE HYBRID IDENTITY OF CHILDREN FROM A SCHOOL IN LOS MOCHIS, SINALOA

María de los Ángeles Ruiz Vázquez (1) y Ernesto Guerra García (2)

1. Maestra en Educación; estudiante del doctorado en educación, énfasis en profesionalización docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. ruva901011@gmail.com
2. Doctor en Enseñanza Superior; Coordinador de Investigación y Posgrado en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en la unidad Los Mochis. ernesto.guerra@upes.edu.mx

*Recibido: 16 de agosto de 2024  
Aceptado: 26 de noviembre de 2024*

### Resumen

La enseñanza de una canción *Yoreme-Mayo* a 35 niños, en su mayoría no indígenas, en un grupo de tercer grado de una escuela primaria (no indígena) en Los Mochis, Sinaloa, México trajo la oportunidad de entender cómo se da la construcción de sus identidades híbridas. El objetivo fue identificar el reforzamiento cultural de los niños *yoreme mayo* y a la vez la aculturación inversa en los infantes no indígenas. Con un enfoque antropológico el método aplicado fue el estudio de caso mini-etnográfico. Se encontró que la canción propició, desde la perspectiva de los participantes, el reforzamiento del *Yoremnokki* (su idioma), las relaciones interculturales armoniosas, la construcción en el niño indígena del orgullo de su identidad y en el niño no indígena la importancia de la cultura de los *Yoremes*. Los resultados aportan elementos para las cuestiones que abordan autores de la educación intercultural crítica.

**Palabras clave:** Identidad cultural, educación intercultural, lengua materna.

### Abstract

Teaching a Yoreme-Mayo song to 35 mostly non-indigenous children in a third-grade group at a (non-indigenous) elementary school in Los Mochis, Sinaloa, Mexico brought an opportunity to understand how the construction of their hybrid identities occurs. The objective was to identify the cultural reinforcement of the Yoreme Mayo children and at the same time the reverse acculturation in non-indigenous infants. With an anthropological approach the method applied was the mini-ethnographic case study. It was found, from the perspective of the participants that the song led to the reinforcement of Yoremnokki (their language), harmonious intercultural relations, and the construction in the indigenous child of pride in their identity and in the non-indigenous child the importance of the culture of the Yoremes. The results provide elements for the issues addressed by authors of critical intercultural education

## **Introducción.**

La cultura *Yoreme Mayo* ya existía en el Norte de Sinaloa y sur de Sonora antes de la llegada de los españoles; la colonización fue empujando a los pueblos de esta cultura a vivir separados de los asentamientos no indígenas. Sin embargo, el proceso intercultural que se dio, principalmente desde inicios del siglo pasado, ha hecho que en la zona urbana de Los Mochis se encuentren a) mestizos que han olvidado parte de su repertorio cultural (Giménez, 2009) de sus ancestros indígenas, b) *Yoremes Mayo* que habitan en la zona urbana y c) personas que ninguno de sus antepasados perteneció a esta cultura.

Partiendo de la teoría antropológica, aún vigente, de las identidades híbridas de García-Canclini (2003, como se citó en Piedra-Sarría et. al., 2022) los estudiantes de las escuelas en esta región adoptan, a partir de sus antecedentes diferenciados, culturalmente hablando, repertorios que dan valor a la cultura *Yoreme Mayo* en la identidad Sinaloense.

Se propone que esta identidad híbrida, no se refiere a una identidad uniforme, sino que es construida en mayor y menor medida con elementos de ambas culturas y se manifiesta en las narrativas de los niños tanto de los que se adscriben como *Yoremes Mayo*, como de los que no pertenecen a la misma etnia.

Desde un punto de vista antropológico existe una frontera entre una cultura y otra que puede ser muy amplia cuando se encuentra, como en este caso, una gran cantidad de población con una cultura híbrida, en donde pocos se adscriben a la cultura minoritaria y una gran mayoría se declaran no indígenas; así, con estas posibilidades de construcción étnica se encuentran los niños de la escuela primaria Cristóbal Colón, en la zona 045 del sector II, de la ciudad de Los Mochis, en el norte de Sinaloa.

Esta escuela no es de carácter indígena y se encuentra ubicada en la colonia Infonavit Mochichahui, donde asisten niños que en su mayoría no se adscriben a la cultura *Yoreme Mayo*. Pero que su influencia cultural sigue siendo importante en el contexto regional. La cuestión es que, después de pocas generaciones, algunos niños pueden desconocer su origen cultural, pero pudieran quedar memorias, algunos recuerdos, costumbres, palabras, narraciones, etc., que den valor a esta cultura aun cuando ya no se adscriban a ella; así es como se encuentra su identidad híbrida.

En el primer semestre de 2024 se enseñó una canción tradicional *Yoreme Mayo* en *Yoremnokki*, su idioma, a niños de tercer año de la escuela mencionada, aun cuando la mayoría no hablara esta lengua, con la idea de propiciar una dinámica identitaria que permitiera entender los valores culturales que se encuentran entre los niños *yoris* (no indígenas) y los *Yoreme Mayo*.

Para los niños *Yoreme Mayo*, la enseñanza de esta canción pudo haber implicado un reforzamiento de identidad cultural, pero para los niños no

indígenas pudo implicar procesos de aculturación inversa (Haugen, 2016) pues en este caso no es la cultura mayoritaria que se impone, sino la influencia de la minoritaria en una sociedad no indígena. Esto es lo novedoso del caso.

La enseñanza de una canción de esta minoría étnica motivó la pregunta rectora ¿Cómo se dio el reforzamiento cultural de los niños *Yoreme Mayo* y la aculturación inversa en los infantes no indígenas en la construcción de sus identidades híbridas?

### **Los *Yoreme Mayo* de Sinaloa**

La etnorregión *Yoreme* está constituida por las etnias que en estos días se reconocen como *Mayo* y *yaqui*, los primeros se ubican preferentemente en el norte de Sinaloa y sur de Sonora y los segundos se encuentran principalmente en Sonora. Se alude a una etnorregión debido a que: (1) existe un territorio y un espacio identificado por una cultura, (2) se identifican comunidades dispersas; (3) hay centros ceremoniales; (4) se generan relaciones asimétricas interculturales de manera cotidiana, (5) se generan dinámicas lingüísticas de desplazamiento y (6) se mantienen festividades como parte de la manifestación de su cultura (Sandoval-Forero, et. al., 2012)

La población indígena de Sinaloa se compone de *Yoremes Mayo* y de los demás grupos étnicos que se presentan en la dinámica migratoria del Estado. Según el censo de población y vivienda de 2020 era de alrededor de 35,539 indígenas (INEGI, 2020a) que contrastan con los 43,430 que había en 2010, esto es una reducción significativa del 18%. En 2010 la población indígena representaba el 1.57% de la población total en el Estado, en 2020 representa sólo el 1.17% (INEGI, 2020b). Es decir, en proporción, hay menos indígenas respecto de la población total. A pesar de esto su influencia cultural es notoria.

Los *Yoremes* se encuentran en continuo contacto con los no indígenas “*yoris*” donde viven cotidianamente los procesos interculturales. Ahome (donde se encuentra la ciudad de Los Mochis) es el municipio con mayor población indígena con un 34.72%, seguido de El Fuerte con un 13.3% del total, le seguirían Mazatlán con un 12,8%, Guasave con el 10.79% y Culiacán con un 9.59 del total. (INPI, 2020).

### **Aspectos teóricos**

La enseñanza de una canción de un grupo étnico minoritario en un contexto intercultural detona una serie de procesos identitarios que se pueden observar desde la perspectiva de la teoría de la identidad híbrida propuesta por García-Canclini (2003). Se pretende en este caso, hacer una mayor precisión de este concepto de hibridación cultural, que lejos de las posturas homogeneizantes y determinísticas, en la práctica se observa más bien una dispersión de identidades. En este caso no se presenta ningún modelo a seguir, más bien es una discusión antropológica de interés para el estudio de las etnias en peligro de desaparición.

## Hibridación cultural

El hecho de que niños con ascendencia *Yoreme Mayo* y niños no indígenas coincidan en una escuela con una orientación no indígena da muestra de la complejidad de este contexto intercultural. En este caso la escuela Cristóbal Colón existe una hibridación cultural que al seguir a García-Canclini (2003, como se citó en Piedra-Sarría et. al., 2022) parte de un pasado histórico, heterogéneo y contradictorio propio de la realidad contemporánea de América Latina, donde ha habido yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas con el hispanismo colonial católico, que ha generado formaciones híbridas en todos los estratos sociales.

En esta hibridación cultural se encuentran niños a) con ascendencia *Yoreme Mayo*, que se adscriben a su cultura, b) con ascendencia *Yoreme Mayo*, que no se adscriben a su cultura, c) sin ascendencia indígena, que conocen y reconocen esta cultura y d) sin ascendencia indígena que no conocen ni reconocen el valor cultural de esta etnia.

Se encuentran en un Estado (Sinaloa) en el que, a pesar de que menos del 2% de la población es *Yoreme Mayo* (INEGI, 2020), su presencia es significativa y tiene un valor simbólico para todos los sinaloenses. Indígenas y no indígenas disfrutan de sus tradiciones culturales.

En esta hibridación cultural se realizan comparaciones interpretativas donde se realizan procesos de simbolización y re-simbolización de rituales y de repertorios culturales heredados por la memoria histórica frente a las nuevas condiciones y contextos (Sandoval-Godoy, 2003).

La hibridación, la aculturación y la aculturación inversa son parte de la interculturalidad pues corresponden a las relaciones que se dan entre grupos. Cabe aclarar aquí que los dos grupos en cuestión son los niños indígenas y no indígenas que no se encuentran separados, sino que coexisten en un solo espacio. De tal forma que las fronteras entre un grupo y otro se han ido diluyendo.

## Identidad

Este asunto de la identidad es de tremenda importancia y no puede ignorarse en el ámbito escolar pues se liga con la vinculación con la sociedad y la legitimación de las culturas y las instituciones. ¿Quién soy yo? es la pregunta central para la identidad y no necesariamente se responde con el nombre y la genealogía sino del lugar donde uno se encuentra, donde podría producirse alguna postura.

Para Bauman (2005, como se citó en Best, 2019), la identidad, es un producto narrativo, que a su vez se articula y sitúa en escenarios cambiantes e inestables propios de la modernidad tardía; implica una posición que se va construyendo. A través de las narraciones se crean las identidades en las experiencias de vida, en las relaciones sociales, en las interpretaciones del pasado y los planes para el futuro. “La teoría de la identidad personal desde Taylor sustenta que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad,

sino que la construye a partir de la relación social y política con los otros significantes” (Zárate-Ortiz, 2014, p. 118).

En este caso las dos culturas la de la sociedad mexicana mayoritaria y la de los *Yoreme Mayo*, abren esa posibilidad identitaria, los niños indígenas sufren el contraste de su cultura con la de los niños no indígenas y éstos últimos comparan su cultura con la de los niños *Yoremes* a través de una canción tradicional. Las aulas se convierten así en un microespacio en el que se presentan experiencias que permiten la construcción de la identidad del niño (Hernández-Prados, et al., 2021), y sus narraciones plasman lo que son individual y colectivamente.

Aquí es importante resaltar que, aun con la gran cantidad de propuestas sobre el concepto de identidad y sus adjetivos, la propuesta teórica presentada es la de ‘identidades dispersas’ en la que se destaca que existen en un mismo contexto diferentes posibilidades identitarias en las que, como en este caso, con un mismo evento se generan al mismo tiempo procesos de reforzamiento cultural para las minorías y aculturación inversa para la cultura mayoritaria. Se aleja de las teorías que tienen orientaciones homogeneizantes y determinísticas, para ampliar el criterio hacia una postura más estocástica y heterogénea.

### **Sobre las infancias indígenas y no indígenas**

Los niños y niñas indígenas y no indígenas, conviviendo juntos en un aula “son sujetos de conocimientos y experiencias, y constituyen un universo en permanente movimiento e interacción” (García-Palacios y Valiente Catter, 2021, p. 9); aun cuando el modelo de sociedad no indígena se impone, los procesos de aculturación directa (hacia los indígenas) e inversa (de los *Yoremes* para los niños no indígenas) se encuentran presentes.

Los niños indígenas y no indígenas producen y habitan las culturas en sus propias maneras que, de alguna forma, son autónomas y distintas a las de los adultos con quienes viven y conviven. Reinventan imaginarios y formas culturales. Se puede entender que la niñez, indígena y no indígena, por separado y juntos reconstruyen identidades específicas al estar en estos contextos sociointerculturales.

Se trata de una generación de niños que no se desarrolla en un contexto monocultural. El niño *Yoreme Mayo* no es cualquier niño, pues esta niñez se construye por la sociedad indígena y no indígena, caracterizada por estigmas racistas y discriminatorios, que, a pesar de las buenas intenciones de las políticas públicas, la realidad es sufrida por los mismos infantes (García-Palacios y Paloma-Aveleyra, 2021).

La importancia de los resultados de esta investigación es que contrastan con los de otros trabajos que se realizan, pero en grupos escolares donde la mayoría son indígenas, los más recientes se encuentran en Núñez y Baronnet (2017), Yañez y Capella (2021) y aporta elementos sobre las actuales discusiones sobre la aculturación inversa que presentan Ward y Szabó (2023), Bilewicz, et al. (2021), Clycq (2021), entre muchos otros autores en el plano internacional.

## Marco metodológico.

### Los estudios de caso mini-etnográficos

En la presente investigación se utilizó, desde una perspectiva antropológica, un estudio de caso mini-etnográfico, en el que se combinan el estudio de caso y una microetnografía con acotaciones muy específicas, principalmente en el alcance temporal, espacial o situacional; cuya integración permitió obtener una comprensión profunda de un fenómeno (Amechi y Fusch, 2019).

De esta forma un diseño de estudio de caso mini etnográfico parte de que tanto el estudio de caso como la microetnografía tienen el mismo interés ontológico y epistemológico, pero se integran modificando aspectos metodológicos tomando en cuenta las restricciones espaciales y temporales.

El estudio de caso minietnográfico también se conoce como etnografía focalizada debido a la limitación de la investigación a un fenómeno específico que se puede llevar a cabo en un día, semanas, meses o un año, pero debe asegurarse la saturación de la información, pues si consideramos la gran cantidad de interpretaciones que se pueden realizar en un cuadro o en una pintura, un pequeño tramo de la vida puede ofrecer información suficiente para su estudio.

La intención de este método es dar la flexibilidad para que el investigador tenga la capacidad de responder preguntas relacionadas con eventos, ya sea que se encuentren acotados en el tiempo, limitaciones de costos, que sean únicos, de pequeñas escalas, que sucedan en una sola exposición, o que pertenezcan a unidades de análisis intensivas y que además se enfoque a pocas categorías.

Un estudio de caso mini-etnográfico se orienta a que el investigador comprenda las culturas que se está estudiando y describa además el entorno general en el que se examina el objeto de estudio; se trata de un "sistema acotado" (por ejemplo, una escuela, un aula, un profesor, un estudiante o un evento) que proporciona una descripción a profundidad de los procesos y productos en el fenómeno estudiado (Cox et al., 2019). A pesar de ser un estudio que se realiza en menos tiempo, se emplean técnicas similares de recopilación de datos a los de los estudios de caso y a los de la microetnografía (Bayeck, 2023).

Es importante aclarar que este método no es hipotético deductivo, por lo que deja de lado las conceptualizaciones estadísticas de población y muestreo, pues no se pretende realizar ninguna medición. Además, el presente estudio no se aborda desde la perspectiva psicológica ni se utilizan técnicas psicométricas.

Las técnicas utilizadas en esta investigación, siguiendo a Fusch et al. (2017), fueron el trabajo de campo con observación directa, el diario reflexivo y entrevistas semiestructuradas abiertas. El análisis en la triangulación de las técnicas provee, siguiendo el método, la validez de los resultados.

El total de participantes fueron 35 alumnos de cuales 18 son niñas y 17 niños; de este total 9 niños eran indígenas y convivieron en el entorno escolar que está ubicado en una zona urbana que cuenta con todos los servicios básicos y tecnológicos necesarios. Puesto que no es una investigación de corte positivista, no se trata de una muestra. Para complementar las características sociodemográficas se especifica que los estudiantes que participaron tenían una edad que oscilaba entre los siete y los 9 años, que provenían de familias de clase media baja, cuyos padres eran principalmente jornaleros, empleados y obreros. Lo importante en este caso es que se trata de un grupo intercultural, donde las identidades no son homogéneas y que por lo tanto el ser o no indígena forma parte de la trama en esta investigación.

Durante el trabajo se hicieron puntuales consideraciones bioéticas, se manejó el consentimiento informado en estudiantes, padres de familia y autoridades escolares sobre cada paso en el proceso de la enseñanza de la canción *yoreme mayo*; siempre se obtuvo el común acuerdo de todos los implicados y se previó siempre cualquier afectación física o psicológica que derivara de esta actividad educativa.

## Resultados.

Es importante describir un poco la canción el coyote marismeño se presentó en un acto cívico en la escuela el día lunes 27 de mayo de 2024, su letra y su música se presenta a continuación:

“El coyote marismeño” (Versión fonética).

Verso 1:

ili susu pali wo'ita  
kewa-manchim-paliapo  
yuume baaleka (x2)

Coro:

téepa'tolo “biuu biuu”  
biutek kúuse (x2) maaeeoooo

Verso 2:

ámani suumeka  
seepá'lia-pone  
welaMayo (x2)

Coro:

téepa'tolo “biuu biuu”  
biutek kúuse (x2) maaeeoooo

Yúume – cansado; Baamíkka – beber agua; Téepa – Pero muy/pero como; Ámani – Allá, en aquel lugar; suuméka – secándose/consumiéndose; seepá'lia –dunas/arenas/desierto; póona –toca/picotea.

Esto en sí es una aportación antropológica inédita. Su partitura se muestra en la figura 1.

A continuación, se presentan las principales categorías encontradas en niñas y niños *Yoremes* y no indígenas, tendientes a la construcción de sus identidades híbridas. Lo que ellos narran, tal y como lo decía Taylor (De Wit,

2018) forma parte esencial en la construcción de sus identidades, y como menciona García-Canclini (2003) estas identidades son híbridas; aun cuando es un mismo grupo, hay diferencias que parten de sus antecedentes étnicos.

**Figura 1**  
*Partitura de la canción el coyote marismeño*

"El coyote marismeño

Prof. Mario, de Camajoa

Nota: Desarrollada por músicos *Yoreme Mayo* (Camajoa, El Fuerte, Sinaloa, noviembre de 2024).

### Para los niños *Yoreme Mayo*

Para los niños *Yoreme Mayo* se encontraron las siguientes categorías:

#### **Ser buena persona**

Parte de la identidad del *Yoreme Mayo* es ser buena persona, tener buen corazón y ayudar a los demás. Eso es parte de los valores que inculca la canción.

“Sentí tristeza por la canción y por el coyote porque andaba perdido, con hambre y flaquito y porque el *Mayo Yoreme* tuvo un buen corazón y es buena persona” (niño *Yoreme*).

En esta narrativa, este niño va construyendo una identidad propia, de acuerdo con su historia y sus vivencias.

#### **Sentimientos profundos**

Para los niños *Yoreme Mayo* el que la canción evoque sentimientos profundos es de gran importancia pues es cuando este repertorio cultural se queda en su ser, en su identidad, pues se relaciona con un sentimiento, como lo es en este caso la tristeza y las ganas de llorar.

“...muy feliz que casi me pongo a llorar y también ya quería llorar” (niña *Yoreme*)

### ***Orgullo de ser Yoreme Mayo***

La canción da un sentido de identidad único y hace que los niños *Yoremes* se sientan orgullosos de sus parientes, de sus antepasados y de su comunidad, pues el orgullo de su cultura no se trata sólo de algo inmaterial, sino la de la valorización de la gente.

“Muy bonito, me sentí orgulloso de mis papás, abuelos, tíos, primos y yo me sentí muy alegre de conseguir esa meta, me sentí muy sentimental de mi sangre” (niño *Yoreme*).

“...siento que soy *Yoreme* y me lo imagine y también me sale la canción *Yoreme Mayo* y me sale de mi cerebro” (niña *Yoreme*).

### ***Autoidentificación positiva***

En algunos casos, la canción los llevó a investigar más sobre su propia identidad ¿Quién soy yo? ¿Cuáles son mis raíces?

“También descubrí que tengo sangre *yaqui, yori y Mayo*” (niño *Yoreme*).

“Si porque supe quiénes eran mis antepasados y mi familia de hace como ocho generaciones y yo supe que era la generación diez y eso no lo sabía y han pasado tantas cosas como hacer los árboles genealógicos”

### ***Más allá de las aulas***

Las canciones tienen esa propiedad de estar en nuestros cerebros, permanecer con nosotros mucho tiempo, como parte de nuestra identidad.

“...en la noche que me voy a dormir siempre la canción de el coyote marismeño anda en mi cabeza” (niño *Yoreme*).

### ***Reactivación del uso del yoremnokki***

Existen eventos, como lo fue la enseñanza de esta canción, que permiten la reactivación del uso del lenguaje. Pues los niños no solo se concretan a lo que aprenden en la escuela, algunos de ellos toman elementos lingüísticos de su comunidad y los ponen en práctica.

“Cuando quiero decirle algo a mi mamá y en vez de decir una palabra en español la digo en *Yoreme Mayo*” (niña *Yoreme*).

“Si, porque ahora en vez de decir uno, dos, tres, digo beja beja o cuando estoy en un lugar canto la canción de el coyote marismeño...me está gustando más hablar en *Yoreme* que en español” (niña *Yoreme*).

En resumen para los niños indígenas su identidad se refuerza, siguiendo a Taylor (De Wit, 2018) y Bauman (Best, 2019) en las narrativas donde se destacaron sentimientos profundos, el orgullo de ser *Yoreme Mayo*, de ser buenas personas (contrario a la estigmatización que se hace de los indígenas por parte de la sociedad en general) y la reanimación en el uso del *yoremnokki*.

Se tiene así, con esta actividad un profundo reforzamiento cultural en estos niños.

### **Para los niños no indígenas**

Para los niños no indígenas se encontraron las siguientes categorías.

#### ***Compasión***

Los niños rescatan el valor de la compasión, ayudar a los seres que se encuentran en problemas.

“Sentí mucha alegría, emoción, felicidad y tristeza porque se trata de un coyote perdido en el desierto y unas personas lo rescataron” (niño no indígena).

“Sentí muy feo por el pobre coyote que tenía hambre y estaba triste” (niña no indígena).

En esta narrativa los niños y niñas construyen valores que adquieren un mayor peso pues se relacionan con emociones.

#### ***Prestigio del yoremnokki***

Los niños que no son *Yoremes* le dan valor a la lengua, pues le dan importancia a conocer algunas palabras y realizar la proeza de haber cantado en otro idioma local.

“...pero me gustó mucho cantar y estar participando en una canción que no es el idioma español...” (niña no indígena).

El apreciar la canción indígena para los niños que no se adscriben a la cultura *Yoreme Mayo* se genera una narrativa que se aleja de las posturas racistas y discriminatorias.

#### ***Más allá de las aulas***

Como todo conocimiento, la canción no se queda en el espacio áulico, pues los estudiantes la recrean fuera de la escuela y empieza a formar parte de su identidad. Recordar una canción es parte irrenunciable en la identidad híbrida de los niños.

“...a veces la vengo cantando en el carro y creo que se me pegó la canción” (niño no indígena).

#### ***Aprendizaje del yoremnokki***

En estos procesos de aculturación inversa niños y niñas no indígenas, por vivir en una comunidad donde algunas personas hablan yoremnokki, adquieren el interés por aprender este idioma. A diferencia de hace 50 años cuando se castigaba a los mismos indígenas su aprendizaje, ahora comienza a tener cierto prestigio hablarla.

“Si, porque desde ahí aprendí hablar lengua *Yoreme Mayo* hicimos un trabajo de *Yoreme* y muchas cosas más y esa lengua me gustó mucho hablarla, aunque con la ayuda de mi maestra le pude entender”.

Los hallazgos encontrados en los resultados tienen una conexión directa con las teorías de la hibridación postulada originalmente por García-Canclini (2003), no en el sentido de una uniformidad identitaria, sino de la dispersión que se encuentra al menos debido a los antecedentes étnicos. Para los niños no indígenas se presenta un proceso de aculturación inversa, donde aprendieron algo de *yoremnokki*, pero lo más importante es el valor que le dan a la cultura *Yoreme Mayo* que en otros tiempos fue denigrada por la sociedad. Al seguir a Núñez-Patiño y Baronnet (2017) se encuentra que las identidades se relativizan y se complejizan y están fuera de los supuestos de homogeneidad. Esto es un asunto relevante para la educación indígena y no indígena.

### **Conclusiones.**

La enseñanza de una canción *Yoreme Mayo* en un contexto escolar intercultural ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar el reconocimiento, respeto y valoración de la identidad cultural. Los niños *Yoremes* experimentan un proceso de autoafirmación identitaria que refuerza su sentido de pertenencia, mientras que los niños no indígenas desarrollan una mayor empatía y admiración hacia el patrimonio cultural *Yoreme Mayo*.

El hecho de que la canción se encuentre en *Yoremnokki* hace que los niños *Yoreme Mayo* refuercen su idioma, tanto los que ya lo saben, como los que no se la enseñaron en su casa (en un proceso de rescate y en algunos casos de reinserción y de aceptarse nuevamente como *Yoremes Mayo*); para los niños no indígenas le da valor y prestigio a la lengua, algunos en su momento querrán profundizar en la cultura, saber más de ella y formar parte de esta comunidad, para otros verán a los niños *Yoremes* con mayor respeto y le darán valor a su lengua.

Desde luego que esta canción ya forma parte de la identidad híbrida de los niños, pues todos sintieron una gran emoción, alegría, tristeza y muchas manifestaciones que tocaron la fibra sensible identitaria. No es casualidad entonces que en Sinaloa toda la sociedad tenga un gran respeto y admiración por la cultura *Yoreme Mayo*.

Lo interesante de la canción es que en el caso de algunos niños *Yoreme Mayo* se dio una especie de reactivación del uso de la lengua, pues trataban de hablar algunas frases en su casa y tratar de aprender más de su idioma. A la vez, los hizo pensar en sus antecedentes, en sus antepasados identitarios y en su orgullosa identidad actual.

Desde una perspectiva teórica, el trabajo apunta a que la hibridación identitaria, propuesta por García-Canclini (2003), apunta más a una dispersión de identidades, heterogénea y estocástica, más que homogénea y determinística.

## Referencias.

- Amaechi, E. C. y Fusch, P. (2019). Investigators reflections on the process and experience of a mini-ethnographic case study research in Nigeria. *The Qualitative Report*, 24(3), 550-558. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3097>
- Bayeck, R. (2023). Is Microethnography an Ethnographic Case Study? and/or a mini ethnographic case study? An analysis of the literatura. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1–6.
- Bilewicz, M., Skrodzka, M., Olko, J. & Lewińska, T. (2021). The double-edged sword of identification. The divergent effects of identification on acculturation stress among Ukrainian immigrants in Poland. *Int. J. Intercult. Relat.* 83, 177–186.
- Cox, D. G., Krause, J. M., y Smith, M. A. (2019). Technology in University Physical Activity Courses: A MiniEthnographic Case Study. *The Qualitative Report*, 24(10), 2554-2574. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss10/11>
- Clycq, N., Driezen, A. & Verschraegen, G. (2021). (Sub)national and supranational identity among majority and minority youth in superdiverse urban schools. *J. Youth Stud.* 24, 563–579.
- De Wit, T.W.A. (2018). “My Way”: Charles Taylor on identity and recognition in a secular democracy. *Stellenbosch eological Journal*, 4(1), 153–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.17570/stj.2018.v4n1.a08>
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., y Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers. *The Qualitative Report*, 22(3), 923–942. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Trans. Revista Transcultural de Música*, (7), 1-17.
- García Palacios, M. y Paloma Aveleyra, R. (2021). Los niños del “indio-niño”. Discursos sobre la niñez indígena en las fuentes sobre el Chaco argentino (fines del siglo XIX - principios del siglo XX). *Indiana*, 38(1), 51-78.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21(41), 7-32.
- Guerra-García, E. y Meza-Hernández, M.E. (2015). La sociointerculturalidad, propuesta metodológica para el análisis de la diversidad cultural. El caso de la Universidad Autónoma Indígena de México. En C. Pech-Salvador y M. Rizo-García (Coords.). *Interculturalidad: miradas críticas* (pp 33-52). Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Haugen, I. (2016). Reverse acculturation. A two-way process? A mixed method investigation of how and how much ethnic majority members are influenced by minority cultures. Tesis Doctoral. University of Oslo. [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53589/1/Hoveoppgave\\_I\\_Haugen\\_1810.pdf](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53589/1/Hoveoppgave_I_Haugen_1810.pdf)

- Hernández-Prados, M.A., Carbonell-Bernal, N., Polanco-Mora, B. (2021). Diseño de una experiencia para trabajar la interculturalidad en educación infantil. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 165-178.
- INEGI (2020a). *Diversidad*.  
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=25#:~:text=En%20Sinaloa%20hay%2035%2C539%20personas,que%20hablan%20alguna%20lengua%20ind%C3%ADgena.&text=2%2C794-,FUENTE%3A%20INEGI.,de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Vivienda%202020.&text=De%20cada%20100%20personas%20que,ind%C3%ADgena%2C%2012%20no%20hablan%20espa%C3%B1ol>.
- INEGI (2020b). *Número de habitantes*.  
<https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/sin/poblacion/>
- INPI (2020). Población total, indígena y afromexicana por municipio, México, 2020. [https://www.iesinaloa.mx/wp-content/uploads/2023/12/Anexo\\_2\\_Tabulado\\_Poblacion\\_Mpio-en-mexico-.xlsx](https://www.iesinaloa.mx/wp-content/uploads/2023/12/Anexo_2_Tabulado_Poblacion_Mpio-en-mexico-.xlsx)
- Núñez Patiño, K. y Baronnet, B. (2017). Infancias indígenas y construcción de identidades. *Argumentos*, 30(84), 17-36.
- Piedra Sarría, Y. L., Moya Padilla, N. E. y Varona Domínguez, F. (2022). La categoría hibridación multicultural en la obra de Néstor García Canclini, aporte y significación. *Conrado*, 18(88), 269-274.
- Sandoval-Forero, E.A., Guerra-García, E. y Ruiz-Martínez, F. (2012). *Etnorregión Yoreme en el norte de Sinaloa*. E. Guerra, E. A. Sandoval y F. Ruiz (coords), *Etnoregión Yoreme en Sinaloa*. Del Lirio, UPN, UAIM.
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self. The Making of Modern Identity*. Harvard University Press.
- Ward, C., Szabó, Á. (2023). Acculturation, cultural identity and well-being. *Nat Rev Psychol* 2, 267–282. <https://doi.org/10.1038/s44159-023-00171-2>
- Yañez Medina, C.A. y Capella Sepúlveda, C. (2021). Construcción de identidad personal en niños y niñas aymara residentes en Chile. *Revista de Psicología*, 30(2), 54-70.
- Zárate Ortiz, J. F. (2015). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. *Eidos*, (23), 117-134. <https://doi.org/10.14482/eidos.23.189>

# INFLUENCIA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

## INFLUENCE OF FAMILY PARTICIPATION ON ACADEMIC PERFORMANCE

Miriam Guadalupe Valenzuela Félix (1), Gumaro Álvarez-Vizcarra (2)  
y Lisandro José Alvarado-Peña (3)

---

1.- Candidato a Doctor en Educación en Educación; Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa; valenzuelafmiriam@gmail.com.

2.- Doctor en Ciencias Administrativas mención: Economía de la empresa Docente e investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, México. Investigador de la Red REOALCEI, México. Acreditado por el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras – SNII, Nivel I- CONAHCYT - México. gumaro.vizcarra@upes.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-4809-1012>gumaro.vizcarra@upes.edu.mx.

3.- Doctor en Ciencias Sociales, mención: Gerencia. Docente e investigador de la Universidad Tecnológica de Escuinapa, México. Investigador de la Red REOALCEI, México y Colombia. Acreditado por el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras – SNII, Nivel I- CONAHCYT - México. jalvarado@utescuinapa.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-5097-811X>

---

*Recibido: 03 de septiembre de 2024  
Aceptado: 26 de noviembre de 2024*

### Resumen

El rendimiento académico de los estudiantes es un fenómeno influenciado por una variedad de factores, entre los cuales el apoyo familiar desempeña un papel importante. En la presente investigación se planteó como objetivo analizar la influencia de la familia en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria desde el contexto de la comunidad escolar: docentes, alumnos y padres de familia. Para lograrlo se utilizó el enfoque cualitativo, usando como método la fenomenología, a través de encuestas y entrevistas. Los resultados revelan que el apoyo familiar, la participación de los padres de familia en el contexto escolar son elementos clave que impactan el rendimiento académico y la importancia de la relación familia escuela. Ambos resultados coinciden con lo planteado en la literatura científica de Bronfenbrenner (1987) y Epstein (2002).

**Palabras clave:** familia; escuela; rendimiento académico; secundaria.

### Abstract

The academic performance of the students is a phenomenon influenced by a variety of factors; among which family support has an essential role. The objective of this research was to analyze the influence of the family on the academic performance of junior high school level student from a scholar community context: teachers, learners and family parents. To achieve this, a qualitative approach was employed, using phenomenology as the method, through surveys and interviews. The results reveal that family support and parental involvement in the school context are key elements that significantly impact

academic performance, highlighting the importance of the family-school relationship. These findings align with the scientific literature presented by Bronfenbrenner (1987 y Epstein (2002).

**Key words:** Family, school, academical performance, junior high school, school context.

## Introducción

En las últimas décadas, problemas sociales que afectan tanto a las calles como a los hogares en México han comenzado a influir también en los salones de clase, particularmente en el nivel de educación básica. Factores como la pobreza, la violencia y el consumo de drogas, que en el pasado se mantenían fuera de las aulas, hoy forman parte de la realidad diaria de muchos estudiantes. Esta situación afecta el rendimiento académico, el cual se ha mostrado influenciado por múltiples factores, entre los que destaca el apoyo familiar.

La relación entre la familia y la escuela es un aspecto crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Según datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México se ubicó en 2022 en el lugar 35 de los 37 países miembros evaluados, con una alta proporción de estudiantes que no alcanzan niveles básicos en matemáticas, lectura y ciencias, según datos del Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (IMCO, 2023). Estos resultados ponen de manifiesto que el vínculo entre la familia y la escuela es una necesidad para alcanzar los objetivos y fines del sistema educativo; sin embargo, en la educación mexicana no ha alcanzado los impactos que demanda la sociedad (Meza, 2020).

Por otro lado, en México, el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes de la Educación (PLANEA) muestra también que el rendimiento académico de los estudiantes es variado y, en muchos casos, insuficiente. En 2019, sólo el 14.4 % de quienes cursaron el tercer grado de secundaria alcanzaron un nivel sobresaliente en matemáticas, mientras que un 55.3% se situó en el nivel más bajo, reflejando un rendimiento deficiente. En lenguaje y comunicación, los resultados fueron similares, con solo el 20.1% de los estudiantes en el nivel sobresaliente, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019).

Ante esta realidad, el objetivo propuesto es analizar la influencia de la familia en el desempeño académico de los estudiantes de secundaria desde el contexto de la comunidad escolar. A través de un enfoque cualitativo y utilizando un método fenomenológico, se busca responder a la pregunta: ¿De qué manera incide la relación familia-escuela en el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 51?, este estudio incluyó una muestra de 30 estudiantes de primer grado, 30 padres de familia y 30 docentes.

## Socialización y Sociabilidad

La sociabilidad y la socialización son elementos fundamentales en el

desarrollo de los individuos y están ligados a la estructura familiar. Como expone Martínez et al. (2020) la familia actúa como el primer agente de socialización al conectar al individuo con otros agentes, como la escuela, grupos de amigos, instituciones religiosas y culturales, y en la actualidad, las redes sociales.

En otro punto, las prácticas de afecto y aceptación por parte de los padres contribuyen a la adaptación de los niños al entorno social, además de que una relación cálida y afectuosa con los padres durante la infancia fomenta el ajuste psicológico, la resiliencia y habilidades sociales esenciales para enfrentar desafíos (Axpe et al. 2023).

Según Berger y Luckmann (2003), la socialización implica una construcción social de la realidad que comienza en la infancia y continúa durante toda la vida, adaptándose a los cambios y demandas del contexto social. En lo educativo, la socialización tiene un doble rol: por un lado la familia establece las bases iniciales al transmitir valores culturales y normas básicas; y por otro la escuela refuerza y amplía estos aprendizajes, promoviendo la integración en un marco social más amplio y diverso (Ceballos y Saiz, 2021).

Además de la familia, la escuela es un mediador esencial en la socialización de los individuos. A través de la educación formal, los niños y jóvenes aprenden e interiorizan valores, normas y habilidades que les permite integrarse y adaptarse a la sociedad (Valenzuela, 2022). En este contexto, la familia influye en el entorno del estudiante, en particular, en su estabilidad emocional, lo cual es clave para su rendimiento académico y desarrollo integral (Axpe, 2023).

Por otro lado, la sociabilidad, se refiere a la capacidad de un individuo para interactuar y relacionarse de manera natural con otros. Esta cualidad, como la define Escalera (2000) “es la orientación intrínseca del hombre a relacionarse con otros individuos de su misma especie, se determina por los espacios, virtuales o presenciales, las actividades y los objetivos”.

En la escuela, la sociabilidad juega un rol necesario, ya que fomenta la capacidad de los estudiantes para interactuar y relacionarse, lo cual impacta significativamente su experiencia y desarrollo.

## **Teoría Ecológica**

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987), afirma que el desarrollo humano se moldea mediante sistemas interconectados. En particular, el microsistema, que incluye la familia y la escuela, influye directamente en el individuo. Cuando estos dos entornos mantienen una interacción positiva, se favorece el rendimiento y la adaptación escolar del estudiante.

Bronfenbrenner (1987) establece el concepto de mesosistema como las interacciones entre diferentes microsistemas que afectan el desarrollo. En este caso, el mesosistema involucra la relación colaborativa entre la familia y la escuela. Las investigaciones de este autor destacan que el individuo interpreta su entorno a través de la percepción que adquiere de su contexto cercano: padres, hermanos y familiares que configuran su visión del mundo.

La educación, por lo tanto, se enriquece cuando los diferentes entornos

de aprendizaje como la familia y la escuela colaboran y se valoran mutuamente, alineándose en la responsabilidad educativa.

### **Esferas de influencia**

Joyce Epstein (2002) explica a través de su modelo de esferas de influencia, el involucramiento de la comunidad, familia y escuela, el cual persigue objetivos como mejorar el rendimiento académico, promover el desarrollo integral, fortalecer los vínculos entre las instituciones participantes.

Las principales aportaciones de Epstein (2002) son las seis esferas de participación parental (crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración con la comunidad), cada una contribuyendo de manera específica a la educación.

Epstein (2013) observa que la colaboración familia y escuela fortalece el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, contribuyendo a su adaptación escolar y compromiso, subrayando que la comunicación continua entre docentes y padres ya sea a través de reuniones o medios digitales, permite un seguimiento constante al progreso de los estudiantes.

La participación familiar en la educación debe entenderse desde una perspectiva comunitaria, en la cual estudiantes, profesores, familias y otros agentes conforman un entorno educativo complejo. A lo anterior, Escalante (2020) abona que la manera en la que la escuela coopera con los padres de familia influye en la percepción de su propio rol e incrementa su eficacia en ayudar a sus hijos al éxito escolar.

Hill y Tyson (2009) encontraron una relación positiva entre la participación de los padres y el éxito académico en secundaria, destacando que el apoyo en tareas y rutinas de estudio potencia la autogestión. Asimismo, Garreta (2017) afirma que esta colaboración es tanto un derecho facilitado por la escuela, tanto como un deber.

La comunicación constante entre familia y escuela, según González- De Hass et al. (2005), fomenta la motivación y el compromiso estudiantil, mientras que Epstein (2002) indican que esta interacción proporciona apoyo emocional en una etapa llena de cambios, creando un entorno seguro.

El modelo de Epstein (2020) se centra en el esfuerzo conjunto de adultos para favorecer la educación, pero Escalante (2020) resalta la importancia de integrar las voces de los estudiantes, reconociendo que ellos mismos pueden contribuir a superar barreras entre la comunidad y la escuela.

Por su parte Valenzuela (2020) menciona que la educación socioemocional, iniciada en la familia, es fundamental para el desarrollo de la autoestima y habilidades en los niños, aspectos que facilitan una integración positiva en su contexto.

### **La participación de la familia en la educación de nivel secundaria**

La participación familiar en la educación secundaria ha sido reconocida como un factor esencial para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo

social de los estudiantes. La pandemia por Covid-19 intensificó este rol, pues el cierre de escuelas trasladó el aprendizaje al hogar, en modalidades como la televisión, internet y redes sociales, dando protagonismo a las familias en el proceso (Ramírez y Fernández, 2021).

Murillo y Hernández (2020) encontraron que, en América Latina, el involucramiento parental está asociado a un mejor rendimiento. Grijalva, Valdés y Curvo (2020) revelaron que el apoyo a la autonomía por parte de los padres tiene una relación positiva directa con la autoeficiencia académica y el aprendizaje autorregulado de los estudiantes.

Ceballos y Saiz (2021), en su trabajo centrado en la participación familiar identificaron que en el proceso de enseñanza aprendizaje las normativas promueven evoluciones comunicativas unidireccionales, donde la información fluye de la escuela hacia las familias.

Desde un enfoque crítico, Bourdieu (2000) argumenta que el impacto de la participación familiar depende del capital cultural. Según su teoría, estudiantes de familias más cultas tienden a beneficiarse más de esta participación.

La secretaria de Educación Pública (SEP, 2019) en México implementa el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, en el que la relación familia escuela es fundamental. Este modelo reconoce a la familia como base de la socialización y la herencia cultural, fomentando la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes.

## **Metodología**

En el presente trabajo, se utilizó el enfoque cualitativo con un alcance descriptivo. Se empleó el método fenomenológico, el cual permitirá analizar las tres esferas: docentes, alumnos y padres de familia.

La elección del método fenomenológico se dio, ya que la presente investigación se origina en un contexto post pandemia COVID- 19, dadas las condiciones generadas por esta crisis y participación de los padres en la educación.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo a conveniencia, dado que su perfil respondía de manera directa a las necesidades del estudio. Esto permitió obtener una visión integral de la influencia de la participación familiar en el rendimiento académico desde tres perspectivas clave.

Dentro de los criterios de inclusión, en el caso de los estudiantes, se consideraron 30 alumnos de primer grado de secundaria pertenecientes a la Escuela Secundaria Técnica Número 51, la selección consideró su inscripción activa a la institución. Además se eligieron intencionalmente como informantes clave a un estudiante con alto desempeño académico y otro con bajo desempeño escolar, identificados a partir de sus calificaciones en el ciclo escolar anterior y su desempeño sobresaliente en el presente ciclo lectivo, a quienes se les realizaron entrevistas semiestructuradas para profundizar en sus experiencias y percepciones.

Respecto a los padres de familia, se seleccionaron 30 tutores legales de

los estudiantes participantes, quienes manifestaron su disposición para responder la encuesta, además se realizaron entrevistas semiestructuradas con las madres de los alumnos de alto y bajo desempeño.

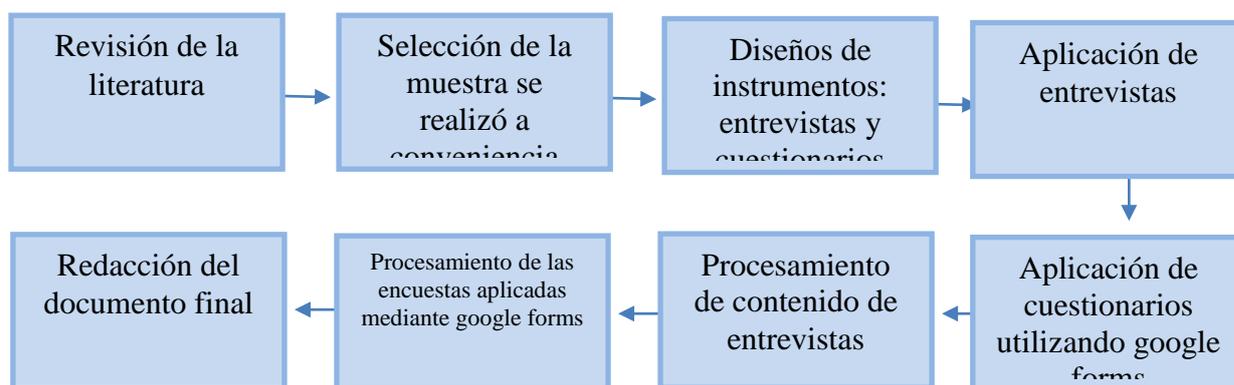
Finalmente se integraron 30 docentes de primer grado de secundaria que laboran en la zona escolar 04. Los profesores fueron elegidos por su experiencia directa en la atención educativa durante el ciclo escolar en curso y por su disposición para responder la encuesta de manera voluntaria. Dentro de los profesores igualmente se agregaron seis informantes clave, quienes atienden directamente a los estudiantes muestra.

Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, realizadas de manera presencial, las cuales se llevaron a cabo en la sala de maestros de escuela antes mencionada, durante el horario de la jornada escolar. En primer lugar se entrevistaron a los dos estudiantes, el de alto y bajo desempeño académico, así como a las madres de familia, posteriormente se realizaron las entrevistas a los docentes.

Por otro lado, las encuestas se llevaron a cabo de manera virtual mediante Google Forms, las cuales se hicieron llegar a los alumnos, padres de familia y docentes por medio de la plataforma de whatsapp, la respuesta a ellas fue de manera voluntaria.

Para garantizar el respeto, la seguridad y el bienestar de los participantes, antes de iniciar con la recolección de datos se les mostró un consentimiento informado, donde se les recalcó el propósito de la investigación, además se les explicó de qué manera se usarían los datos brindados, resaltando en todo momento el carácter anónimo. La autorización de los menores de edad fue otorgada por los padres, quienes también formaron parte de la muestra. A los alumnos de bajo y alto desempeño académico, así como a sus madres, se les hicieron las mismas preguntas de manera neutral y respetuosa para evitar cualquier impacto negativo en su percepción o autoestima.

### Diseño metodológico



## Resultados

El procesamiento de la información recolectada reveló que el apoyo familiar, la participación y las expectativas en el contexto escolar son factores críticos que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel secundaria. La diferencia entre las experiencias de los estudiantes y las percepciones de los padres y profesores subrayan la complejidad de la relación entre la familia y la escuela. Para mejorar el desempeño académico, es fundamental crear un ambiente familiar que fomente la comunicación, el interés y la participación.

### Participación familiar

El estudiante de alto desempeño escolar mostró una conexión con su familia, en la entrevista destacó actividades conjuntas como ver películas y visitar lugares de interés. Lo cual revela que un ambiente familiar activo y presente puede facilitar la formación de vínculos positivos hacia el aprendizaje. Expresándolo en frases como la siguiente; “Mi papá era el que me empezaba a enseñar a leer y si, cuando entre a la primaria ellos me ayudaban más que nada en matemáticas”.

Para respaldar lo anterior, en la encuesta, el 60% de los docentes participantes afirman que los alumnos destacados logran este nivel por el apoyo de la familia, mientras que el 30% manifiesta que se deben al desarrollo personal. Esto resalta la importancia de un entorno familiar positivo que fomente la educación. Además, lo anterior se ve reafirmado por la propia percepción de los alumnos como se muestra a continuación (ver Figura 1).

**Figura 1.**

*Causas de logro de desempeño escolar.*



Siguiendo la línea, el 60% de los estudiantes reportaron recibir apoyo de sus padres para las actividades escolares, lo que sugiere una base sólida de involucramiento parental, sin embargo, el 16.7% menciona que recibe apoyo de

los miembros de su familia lo que indica que el apoyo puede ser limitado a la figura parental principal (ver Figura 2).

**Figura 2.**

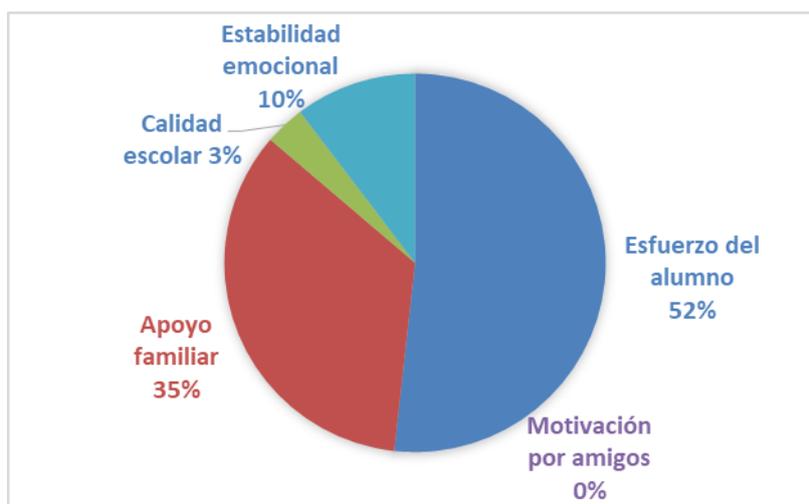
*Apoyo para realizar las actividades escolares.*



Por su parte, el 34.5% de padres de familia consideró que el apoyo familiar es crucial. Sugiriendo que los padres reconocen su papel como facilitadores de éxito académico. Sin embargo, más de la mitad, el 51% atribuyeron el buen desempeño de sus hijos a su esfuerzo propio.

**Figura 3.**

*Influencia de los resultados del desempeño académico desde los padres de familia.*



Las madres de familia entrevistadas y profesores resaltaron la importancia de la presencia y el apoyo emocional en la educación. La mamá

del alumno con alto desempeño enfatizó su disponibilidad y el deseo de que sus hijos superen sus expectativas.

El estudiante con bajo desempeño, describió una situación familiar más limitada, donde se evidencia la flojera y la falta de esfuerzo. Esto puede indicar un desinterés que se refleja en su desempeño académico.

Por otro lado, la mamá del estudiante con bajo desempeño académico expresó frustración ante la falta de motivación de su hijo, señalando la influencia de sus compañeros y un contexto familiar problemático.

- “La verdad él va muy bajo, yo no sé qué le está pasando porque es muy inteligente, pero no sé, muchas veces es porque se junta con fulanito o fulanita” mamá del estudiante con bajo desempeño.

### **Expectativas académicas**

En la respuesta del estudiante con alto desempeño, mencionó que no hay presión por parte de sus padres para mantener calificaciones perfectas, lo que parece favorecer un ambiente de aprendizaje más saludable y menos estresante.

La mamá del estudiante con alto desempeño también mencionó que no hay presión sobre sus hijos respecto a las calificaciones, lo que puede contribuir a una mejor relación entre la madre y la hija, fomentando un enfoque más positivo hacia el aprendizaje.

En general, los profesores expresaron que el involucramiento de los padres trae consigo un mejor desempeño académico. Sin embargo, otro profesor expresó que la ausencia de estrategias dificulta la participación.

“Si el alumno ve que usted como maestra está interesada en su aprendizaje y al mismo tiempo que su madre, padre o tutor también está interesado en los contenidos y en las actividades que se llevan a cabo en la escuela, el alumno estará más motivado” profesor 4.

### **Desempeño académico**

El estudiante con bajo desempeño reflejó cómo la falta de interés y la flojera pueden generarle esa condición, contrastando con la experiencia del alumno con alto desempeño que parece estar más motivado gracias al apoyo familiar.

La mayoría de los estudiantes atribuyen sus resultados académicos a su esfuerzo y dedicación. Sin embargo, algunos otros encuentran la razón de su éxito al apoyo familiar, lo cual resaltó la importancia de la colaboración del proceso educativo. Tal como se muestra en la figura 4.

Los profesores participantes coincidieron que los estudiantes de buen rendimiento suelen tener padres involucrados, lo que se refleja en su motivación y desempeño.

“Un buen núcleo o ambiente familiar conlleva al desarrollo total o emocional del alumno, una estabilidad emocional, familiar, ya no se diga económica les da una mejor oportunidad puede tener un mejor

aprovechamiento, esa sensación de estabilidad y apego pues no tiene precio” profesor 6.

**Figura 4.**  
*Influencia de los resultados del desempeño académico desde los alumnos*



**Figura 5.**  
*Influencia de la participación de los padres.*



En la gráfica 5 se muestra que el total de los padres reconoce que su participación tiene un impacto en los resultados académicos el 43.3 % señala que si, definitivamente; mientras que el 33.3 % afirmaron que influye en gran medida; el 23 % indicó que si, aunque no depende únicamente del apoyo familiar. Este reconocimiento es fundamental para motivar a los padres a involucrarse más en el proceso educativo, ya que estos resultados subrayaron su rol activo en el desempeño escolar de sus hijos.

### Contexto escolar

La mamá de alto desempeño y los profesores en las entrevistas semiestructuradas coincidieron sobre la importancia de que los padres asistan

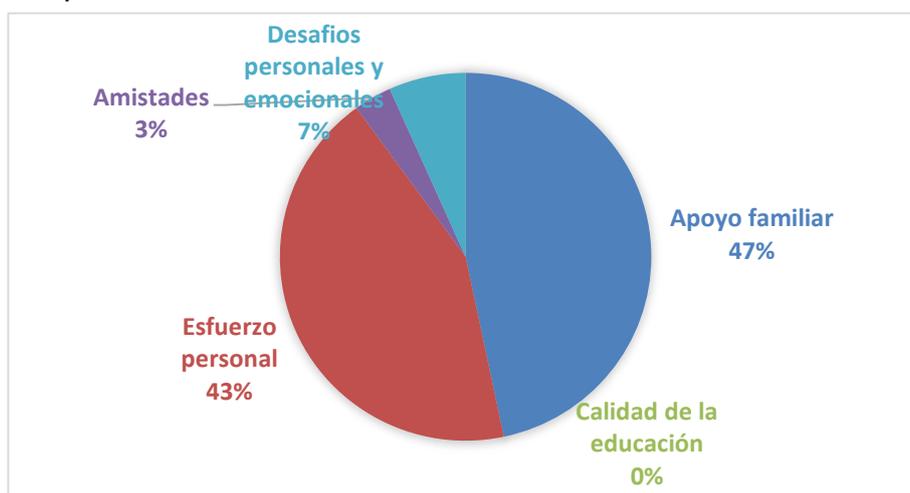
a las reuniones escolares y participen activamente en la educación de sus hijos. Esto parece ser un factor crítico en el éxito académico.

La dinámica familiar como se evidenció en las respuestas de la mamá del alumno con bajo desempeño académico, sugiere que el pasado familiar de los padres puede influir en las expectativas hacia la educación de los hijos.

Por otra parte, en las encuestas, según el punto de vista de los padres (ver gráfica 6), la percepción del desempeño depende del apoyo familiar (46.7%) y del esfuerzo personal (43.3%). Esto resaltó la interdependencia entre el entorno familiar y la motivación personal. Un 6.7% menciona los desafíos personales o emocionales y un 3.3% las amistades como influencias indicando que los padres reconocen que hay factores que afectan el rendimiento académico.

### Figura 6.

*Factores que influyen en el nivel de desempeño académico desde el punto de vista de los padres.*



En el punto anterior, los docentes también aportaron en un 53.3 por ciento que la motivación es un factor clave en el mal desempeño de los alumnos. Este trabajo propone que un entorno motivador en el aula podría ser de gran apoyo para mejorar los resultados académicos. Además, el 36.7 % de los docentes mencionaron que el interés en la clase también es importante.

En relación con la realización de tareas, la tabla 1 muestra que el 40% de los padres de familia reportan apoyar a sus hijos en este aspecto, contribuyendo a la consolidación de los aprendizajes fuera de la escuela. Por su parte, los estudiantes señalan que un 20% de ellos recibe apoyo con las tareas y proyectos. Además, un 16.7 % de los docentes destaca el apoyo de los padres en las tareas.

**Tabla 1.**

*Percepción de la participación de los padres por los miembros de la comunidad escolar.*

	<b>Estudiantes</b>	<b>Padres de familia</b>	<b>Docentes</b>
<b>Participación de los padres</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- 36.7 % de los estudiantes indica que sus padres participan en reuniones y eventos escolares.</li><li>- 33.3 % explican los temas que no entiende el alumno.</li><li>- 10% reciben materiales por parte de los padres.</li><li>- 20%rciben apoyo con tareas y proyectos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- El 40% apoya a sus hijos ayudándoles con las tareas.</li><li>- El 33.3% motivación.</li><li>- El 13.3% proporcionan materiales.</li><li>- 10% ayudan a organizar el tiempo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Fomentar hábitos de estudio (33.3%)</li><li>- Mantener comunicación con los maestros (30%).</li><li>- Participar en actividades escolares (20%).</li><li>- Apoyar con las tareas (16.7%).</li></ul>

Las respuestas tanto de los estudiantes como de los profesores, reflejan que un entorno familiar inestable puede contribuir a un bajo desempeño.

El total de los docentes señalaron que la relación familia escuela es importante para el logro de los aprendizajes, el 76 % de los docentes afirmaron que es fundamental. Esto expone la necesidad de crear puentes entre ambos entornos, lo que puede reforzar la motivación y el aprendizaje.

## **Discusión**

El apoyo familiar es un componente importante en el proceso educativo de los estudiantes, en relación con las teorías de Bronfenbrenner (1987) y Epstein (2013), la primera enfatiza la relevancia de las interacciones positivas entre los microsistemas, como la familia y la escuela, en el desarrollo integral del alumno. En la segunda, se resalta que la participación de los padres y de la comunidad en la educación tiene un impacto significativo en el éxito escolar, coincidiendo con los resultados obtenidos en las encuestas.

La percepción de los estudiantes respecto a la influencia de sus padres en su desempeño académico es mayoritariamente positiva, lo que invita a fomentar un entorno de apoyo y comunicación en el ámbito familiar puede ser altamente beneficioso para el desarrollo educativo. Este hallazgo coincide con las conclusiones de Escalante (2020), quien subraya la importancia de integrar las voces de los propios estudiantes en el proceso educativo, reconociendo que ellos pueden desempeñar un papel activo en la superación de barreras entre la

comunidad y la escuela.

Los resultados indican que el estudiante con alto desempeño académico tienen un fuerte apoyo familiar, un ambiente que fomenta el aprendizaje y la motivación. La conexión que se establece a través de diferentes actividades como ver películas o salir a lugares de interés, crea un vínculo positivo. Por otro lado, el estudiante con bajo desempeño suelen reflejar la ausencia de un ambiente familiar activo, lo que se traduce en un desinterés hacia el estudio y un rendimiento académico limitado. En este sentido se observa la correspondencia con lo puntualizado por Bourdieu (2000) en la teoría del capital cultural, la cual ofrece una perspectiva crítica sobre la influencia del contexto familiar en la educación, pues plantea que no todas las formas de la participación de las familias tienen el mismo impacto. Según su teoría, las desigualdades en el capital cultural varían según el contexto socioeconómico, afectando de manera diferenciada el rendimiento y la trayectoria académica de los estudiantes.

## **Conclusiones**

Las diferencias en las experiencias de los estudiantes, así como de las percepciones de padres y profesores, resaltan la necesidad de construir un puente entre la familia y la escuela. Esto implica fomentar un ambiente familiar que no solo valore el aprendizaje, sino que también se involucre activamente en el proceso educativo.

La participación de los padres en actividades escolares sugiere la necesidad de desarrollar iniciativas que fomente su involucramiento. A su vez, los docentes reconocen la complejidad de la responsabilidad parental, lo que indica que las estrategias educativas deben ser adaptativas considerando el contexto familiar.

Promover la colaboración efectiva entre la familia y la escuela, así como mejorar la motivación en el aula, son pasos esenciales para apoyar el rendimiento académico de los alumnos.

A partir de los hallazgos se facilita la creación de estrategias para involucrar y promocionar una comunicación afectiva entre los actores educativos, para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Las escuelas podrían considerar implementar programas que fortalezcan la colaboración entre padres y profesores, así como estrategias que fomenten el aprendizaje entre pares, para mejorar aún más el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

Finalmente se puede percibir que el proceso vivido en el proyecto de investigación implicó enfrentar aprendizajes y des aprendizajes en un contexto donde se tuvo que confrontar lo establecido en la literatura científica con la realidad experimentada en el día a día. Sin duda alguna el proceso metodológico resultó de mucha efectividad por encima de las complicaciones enfrentadas.

## Referencias

- Axpe, I., Fernández-Zabala, . A., Goñi Palacios, E., y Ramos-Díaz, E. (2023). La percepción de la socialización paterna y materna sobre la resiliencia de adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 39(3), 425–434. <https://doi.org/10.6018/analesps.477231>
- Berger, P y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. © Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bronfenbrenner, U. (1987b). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Ceballos López, N., & Saiz Linares, Ángela. (2021). *Un proyecto educativo común: La relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas*. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 305–326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Epstein, J.; Sanders, G.; Simon, S.; Salinas, C.; Jansorn, Rodríguez N.; Van V., Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. CORWIN PRESS, INC. <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>
- Epstein J. (2023). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y practicas*. Hueders Ltda.
- Escalante, G. (2020). Estrategias de involucramiento y comunicación entre docentes y padres de familia. Un estudio de caso. Tla-melaua: revista de ciencias sociales. 48, 175-193. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7546114>
- Escalera, J. (2000). Sociabilidad y relaciones de poder. *airos: A Journal of Rhetoric, Technology, and Pedagogy*, 6, 1-11.
- Garreta, J. (2017). *La participación de las familias en los centros educativos*. En J. Garreta (coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.
- Grijalva, C., Valdés, A., Parra, L. y Vázquez, G. (2020). Participación de los padres en las tareas escolares de los alumnos de primaria en México: su relación con la autoeficacia académica, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico. *Psicología Educativa*, 26 (2), 129 - 136. <https://doi.org/10.5093/psed2020a5>
- González-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*. 17, 99–123.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Resultados PLANEA 2019: Educación Básica*. INEE.
- Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. (2023). *PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas*. IMCO.
- Martínez, G., Torres, M. y Ríos, V. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-17.  
<https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150008/html/>
- Meza L. y Trimiño B. (2020). *Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio*. EduSol. Centro Universitario de Guantánamo.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475765806002>
- Murillo, F. y Hernández- Castilla, R. (2020). ¿La implicación de las familias influye en el rendimiento? Un estudio en educación primaria en América Latina. *Revista de Psicodidáctica*. 25(1), 13-22.  
[https://www.researchgate.net/publication/338073792\\_La\\_implicacion\\_de\\_las\\_familias\\_influye\\_en\\_el\\_rendimiento\\_Un\\_estudio\\_en\\_educacion\\_primaria\\_en\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/338073792_La_implicacion_de_las_familias_influye_en_el_rendimiento_Un_estudio_en_educacion_primaria_en_America_Latina)
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2023). *Resultados PISA 2022 (Volumen I y II) - Notas de país: México*  
[https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/mexico\\_519eaf88-en.html#chapter-d1e11](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/mexico_519eaf88-en.html#chapter-d1e11)
- Ramírez, L. y Fernández, J. (2021). *Vínculo familia-escuela: Análisis de las necesidades sociales desde la perspectiva de padres de familia en Aguascalientes, México*. Universidad Pedagógica.  
<https://www.redalyc.org/journal/4136/413677447004/>
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Gobierno de México.  
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Valenzuela, B. (2022). *Familia y desarrollo socioemocional en estudiantes de nivel básico del colegio Miguel Lara Vasallo Ciclo Escolar 2017-2018, Copoya, Chiapas*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Chiapas].  
<https://repositorio.unach.mx/jspui/handle/123456789/3611>

# LA RESIGNIFICACIÓN DEL MÉTODO LANCASTERIANO EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE

## THE RESIGNIFICATION OF THE LANCASTERIAN METHOD IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS

Neri Carolina Báez Rivera (1), Margarita Armenta Beltrán (2) y Héctor Manuel Jacobo García (3)

---

1.- Maestra en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. neri.baez@upes.edu.mx. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9455-4802>  
2.- Doctora en Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. maggy@uas.edu.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7237-1423>  
3.- Doctor en Psicología. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. hector.jacobo@upes.edu.mx. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>

---

*Recibido: 26 de agosto de 2024  
Aceptado: 22 de noviembre de 2024*

### Resumen

Este estudio, basado en un enfoque cualitativo de Investigación-Acción Participativa (IAP), explora cómo el método lancasteriano puede resignificarse en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). El propósito de la investigación se enfocó en la gestión de grupos numerosos y el desarrollo de habilidades de liderazgo en facilitadores. Participaron 22 facilitadores que utilizaron la plataforma Moodle. Se implementaron técnicas de enseñanza mutua y aprendizaje colaborativo, organizadas en subgrupos. En los resultados se destacaron mejoras en las competencias de liderazgo y gestión de los facilitadores, aunque enfrentaron limitaciones técnicas que afectaron su desempeño. En las conclusiones se subraya que el método lancasteriano, adaptado al contexto virtual y respaldado en la formación tecnológica continua, puede ser una estrategia eficaz para la educación en línea, lo que refuerza la importancia de desarrollar competencias digitales

**Palabras clave:** Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), método lancasteriano, Investigación-Acción Participativa (IAP), competencias de liderazgo, aprendizaje colaborativo.

### Abstract

This study, based on a qualitative approach using Participatory Action Research (PAR), explores how the Lancasterian method can be redefined in Virtual Learning Environments (VLE). The research aimed to focus on managing large groups and developing leadership skills in facilitators. A total of 22 facilitators participated, utilizing the Moodle platform. Mutual teaching and collaborative learning techniques were implemented, organized into subgroups. The results highlighted improvements in leadership and management competencies among facilitators, although technical limitations were encountered that affected their performance. The conclusions emphasize that the Lancasterian method, adapted to the virtual context and

supported by continuous technological training, can be an effective strategy for online education, reinforcing the importance of developing digital competencies.

**Key Words:** Virtual Learning Environment (VLE), Lancasterian method, Participatory Action Research (PAR), leadership skills, collaborative learning.

## Introducción

El avance vertiginoso de las tecnologías educativas y el crecimiento acelerado de la educación a distancia han transformado profundamente el panorama pedagógico actual. Estos cambios traen consigo tanto desafíos como oportunidades para personalizar y gestionar los procesos de aprendizaje en entornos virtuales. En este contexto, se hace imprescindible la adaptación de metodologías tradicionales e históricas a las demandas del aprendizaje digital, donde estudiantes y facilitadores deben contar con competencias tecnológicas y pedagógicas que les permitan interactuar de manera efectiva en plataformas virtuales.

Este estudio se propone explorar la resignificación del método lancasteriano, una metodología concebida en 1803 por el inglés Joseph Lancaster (1778-1838), la cual se basó en la enseñanza mutua y se diseñó para gestionar grupos numerosos. A través de una metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), se analiza cómo ésta puede incentivar competencias de liderazgo y colaboración entre los facilitadores. Asimismo, se busca optimizar su capacidad para manejar grupos numerosos y promover un aprendizaje significativo y adaptativo en los estudiantes. La investigación examina una intervención realizada en la plataforma Moodle y se enfoca en las adaptaciones pedagógicas del método en un contexto digital. Los hallazgos sugieren que, con la capacitación tecnológica adecuada, el método lancasteriano puede recuperarse como una herramienta relevante y efectiva para la educación virtual contemporánea.

El marco teórico de este estudio se fundamenta en la teoría de la "fusión de horizontes" de Hans-Georg Gadamer (1900-2002), cuyo planteamiento permite integrar perspectivas históricas y contemporáneas en la pedagogía. Esta orientación facilita la adaptación del método lancasteriano a las necesidades de la educación en entornos virtuales, abordadas mediante tres horizontes conceptuales, los cuales ilustran la evolución en la comprensión del aprendizaje y la enseñanza, mismos que se detallan a continuación.

### Primer Horizonte. Determinismo Ambientalista

La teoría ambientalista, asociada con una visión conductista del aprendizaje, sostiene que esta es una respuesta a estímulos externos (Skinner & Gallofré, 1970). En el método lancasteriano original, los estudiantes eran instruidos bajo una estructura autoritaria y controlada, donde los monitores replicaban conocimientos sin considerar ni atender las necesidades individuales. Aunque esta estrategia resultó eficiente para organizar grupos numerosos, también restringió la autonomía y creatividad de los estudiantes

(Kaestle, 1973). Diversos estudios destacan que, pese a su utilidad en contextos con recursos limitados, fomentaba una memorización mecánica y una cultura de obediencia (Fontana & Expósito, 2020; García & Rodríguez, 2010).

## **Segundo Horizonte. Interacción y Convergencia de lo Diverso**

La perspectiva interaccionista propone un cambio hacia un rol más activo del estudiante, donde el aprendizaje se construye mediante la interacción y la colaboración (Vygotsky, 1978). En este método, el monitor deja de ser solo un transmisor de conocimientos y se convierte en mediador, apoyando el desarrollo cognitivo de sus pares. Teorías como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky y el aprendizaje cooperativo de Johnson et al. (1999) insisten en la relevancia de la colaboración y apoyo mutuo en el aprendizaje. En este horizonte, el método lancasteriano se adapta al promover un entorno en el que los estudiantes aprenden no solo del monitor, sino junto a él, favoreciendo el desarrollo de habilidades sociales y fomentando un aprendizaje más autónomo.

## **Tercer Horizonte. Fusión, Emergencia y Resignificación**

Desde la perspectiva de la "fusión de horizontes" de Gadamer, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) constituyen un tercer horizonte donde el método lancasteriano se reinterpreta mediante una pedagogía computacional adaptativa. Esta perspectiva transforma la enseñanza en una experiencia personalizada, flexible y centrada en el estudiante. Las plataformas digitales permiten ajustar dinámicamente los contenidos, provocando la interacción en tiempo real y potenciando el aprendizaje autónomo y el colaborativo (Bates, 2015; Woolf, 2010). En este marco, el rol del docente evoluciona hacia el de facilitador y mentor activo, respaldado por tecnologías capaces de adaptar actividades según las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo así una mayor participación y autonomía (Laurillard, 2013).

El monitoreo activo, según Zeng et al. (2009), optimiza el aprendizaje a distancia mediante supervisión continua y respuestas inmediatas, fortaleciendo el papel del facilitador en la creación de un ambiente adaptativo y colaborativo. Este abordaje responde a la demanda creciente de métodos inclusivos y personalizados, demostrando la capacidad del método lancasteriano para adaptarse a los cambios tecnológicos. Herramientas como Moodle y Microsoft Teams permiten estructurar la enseñanza de manera flexible y personalizada, facilitando la creación del grupo en subgrupos colaborativos supervisados por líderes facilitadores, lo cual promueve la enseñanza mutua y una interacción más profunda que la simple transmisión de contenidos (Cabero & Marín, 2019).

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) y las pedagogías adaptativas en este horizonte aporta un valor significativo. Estas tecnologías ofrecen recomendaciones personalizadas y ajustan el contenido y el ritmo de aprendizaje según las necesidades individuales, mejorando la cohesión y la participación en grupos numerosos. Además, la IA permite evaluaciones y

retroalimentación en tiempo real, optimizando el proceso de aprendizaje (Woolf, 2010; Laurillard, 2013). Esto redefine el rol docente, que pasa de ser un transmisor de conocimientos a un mentor y facilitador de experiencias colaborativas y autónomas. En este contexto, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos y el modelo de comunidades de práctica se alinean con este enfoque, impulsando la participación activa y el desarrollo de competencias clave como el liderazgo y la autogestión en la educación digital (Lave & Wenger, 1991; Johnson et al. 1999).

## **Metodología**

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de Investigación-Acción Participativa (IAP), una metodología orientada a la reflexión y mejora continua de las prácticas pedagógicas con la participación activa de los involucrados (Elliot, 2000; Hernández et al. 2014), y adhiere a las reflexiones hechas por Barraza Macías, (2023). Esto permitió a los facilitadores no solo aplicar el método lancasteriano en un entorno virtual de aprendizaje (EVA), sino también reflexionaran sobre sus experiencias y ajustar sus estrategias al contexto digital.

## **Participantes y Contexto**

En la investigación participaron 22 facilitadores con experiencia en formación continua, quienes trabajaron en la plataforma Moodle para organizarse en subgrupos colaborativos. Para guiar la implementación, se conformó una comunidad de práctica integrada por seis estudiantes de posgrado y dos coordinadores del seminario de investigación. La intervención tuvo lugar entre septiembre de 2018 y junio de 2020, en una universidad dedicada a la formación docente, y las actividades del módulo analizado se realizaron de mayo a junio de 2020.

Los facilitadores fueron seleccionados de manera intencional, aplicando criterios destinados a garantizar una muestra representativa y cualitativamente rica. Estos criterios consideraron experiencia previa en formación continua, disponibilidad, compromiso y diversidad en habilidades tecnológicas. Los participantes que no cumplían con estos criterios fueron excluidos del estudio.

Para asegurar la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad de los resultados, se utilizó triangulación de datos a través de fichas de trabajo preactivas y postactivas, registros en Moodle y observaciones. Además, se promovió la reflexividad a través la revisión continua de los datos y la retroalimentación de los facilitadores, contribuyendo así a la consistencia y rigor del análisis.

## **Diseño de la Intervención Pedagógica**

La implementación del método lancasteriano en el entorno virtual de aprendizaje (EVA) se estructuró en tres fases principales, cada una alineada

con los principios de la enseñanza mutua que caracterizan este método histórico:

**Planificación:** Se establecieron los objetivos de aprendizaje y se adaptaron al método lancasteriano en la plataforma Moodle. Esta fase incluyó la capacitación inicial de los facilitadores en el uso de herramientas digitales, con el objetivo de garantizar una interacción efectiva en el entorno virtual. De igual manera se diseñaron actividades de enseñanza recíproca y aprendizaje colaborativo.

**Implementación:** Los facilitadores asumieron roles de liderazgo en sus subgrupos, guiando actividades colaborativas bajo la supervisión general del docente principal. Se promovió la autonomía de los facilitadores, quienes aplicaron estrategias de enseñanza mutua mientras fomentaban la participación activa y el aprendizaje autónomo entre los estudiantes.

**Evaluación y retroalimentación:** Esta última fase se enfocó en la evaluación formativa y la reflexión crítica. A través de tutorías y fichas postactivas, los facilitadores analizaron su aplicación del método lancasteriano, identificaron áreas de mejora y ajustaron sus prácticas pedagógicas para adaptarse a las demandas del EVA.

## **Recolección y Análisis de Datos**

Para la recolección y análisis de datos, el estudio se basó en los principios de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) desarrollada por Glaser, B., & Strauss, A. (1967), utilizando una codificación manual en varias etapas con el propósito de organizar y sintetizar las experiencias de los facilitadores en el uso del método lancasteriano. Esta metodología permitió la generación de categorías emergentes a partir de los datos, respetando su naturaleza inductiva y contextual. El proceso incluyó:

**Familiarización.** Lectura exhaustiva de los registros en Moodle y de las fichas preactivas y postactivas, con el objetivo de identificar patrones significativos.

**Codificación abierta.** Asignación de etiquetas a fragmentos de texto relevantes, permitiendo la aparición natural de conceptos clave como "liderazgo" y "autonomía".

**Agrupación de códigos.** Identificación de relaciones entre conceptos para formar categorías amplias como "habilidades de liderazgo" y "desafíos tecnológicos".

**Codificación axial y selectiva.** Exploración de interrelaciones entre categorías y refinamiento de temas principales, como la transformación del rol del facilitador, los retos en competencias digitales y el fortalecimiento del aprendizaje colaborativo.

Al sustentarse en la Teoría Fundamentada, el análisis garantizó una interpretación precisa de los impactos del método lancasteriano en las competencias pedagógicas y tecnológicas de los facilitadores, generando resultados teóricos fundamentados en los datos. Además, se aseguró el rigor metodológico mediante la obtención del consentimiento informado de los participantes y la preservación de su anonimato durante todo el proceso.

## **Programa de Implementación de la Estrategia de Intervención Pedagógica**

La implementación del método lancasteriano en un entorno virtual de aprendizaje (EVA) se desarrolló a través de tres fases principales: planificación, implementación y evaluación. A continuación, se detalla cada etapa, destacando los aspectos clave y los resultados más relevantes de la intervención:

**Planificación.** Durante esta etapa inicial, se definieron los objetivos de aprendizaje en función de los principios del método lancasteriano y se adaptaron a las herramientas digitales disponibles en la plataforma Moodle. Los facilitadores recibieron una capacitación introductoria para familiarizarse con las funcionalidades de la plataforma y con las dinámicas de enseñanza mutua. Este proceso fue esencial para preparar tanto el contenido pedagógico como las competencias digitales de los facilitadores, con el fin de asegurar su capacidad para desempeñar roles de liderazgo en un entorno colaborativo virtual.

**Implementación.** En esta fase, los facilitadores lideraron subgrupos organizados para llevar a cabo actividades de enseñanza recíproca y aprendizaje colaborativo. Esta estrategia promovió la autonomía de los facilitadores, quienes asumieron el rol de mentores y guías, promoviendo una interacción activa entre los participantes. La enseñanza mutua, núcleo del método lancasteriano, permitió fortalecer las relaciones de aprendizaje y consolidar una dinámica colaborativa entre los estudiantes.

**Evaluación y retroalimentación.** La última fase se centró en la evaluación formativa y en la reflexión crítica. Se realizaron sesiones de tutoría y análisis de fichas postactivas con el propósito de permitir a los facilitadores evaluar sus prácticas, identificar áreas de mejora y ajustar sus estrategias pedagógicas. Los resultados de esta etapa mostraron mejoras significativas en las habilidades de liderazgo y en la capacidad de los facilitadores para gestionar actividades colaborativas en subgrupos, además de un aumento notable en la participación estudiantil.

### **Resultados del Diseño de la Intervención**

La estructura metodológica facilitó una dinámica de aprendizaje personalizada, ajustada a las capacidades y necesidades de los estudiantes. Los facilitadores reportaron avances en su autoconfianza y en sus competencias organizativas, mientras que los estudiantes destacaron una mayor claridad en las actividades y una experiencia de aprendizaje más enriquecedora. Esta perspectiva integral reafirma la relevancia del método lancasteriano como herramienta para gestionar grupos numerosos en entornos virtuales, siempre y cuando se respalde con una capacitación tecnológica continua.

## Resultados

La implementación del método lancasteriano en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permitió observar cómo las prácticas pedagógicas del pasado dialogan con los desafíos y oportunidades del presente. Los resultados se presentan organizados en tres categorías principales: transformación de las ecologías conceptuales de los facilitadores, avances en el aprendizaje y evaluación, y desafíos y logros en la implementación.

### **Transformación de las Ecologías Conceptuales de los Facilitadores**

Uno de los principales hallazgos fue la evolución en la percepción de los facilitadores sobre su rol pedagógico. Al inicio, muchos tenían una visión limitada sobre cómo gestionar grupos numerosos en un entorno digital. Sin embargo, a través de la implementación del método lancasteriano, adquirieron nuevas competencias técnicas y resignificaron su papel como líderes y guías en el entorno virtual. Este proceso refleja una "fusión de horizontes", donde los principios históricos del método se integran con las demandas tecnológicas actuales, dando lugar a una nueva forma de liderazgo pedagógico.

#### ***Desarrollo de Habilidades de Liderazgo***

El 85% de los facilitadores reportó sentirse más seguro al gestionar grupos tras asumir roles de liderazgo en subgrupos. Este cambio indica un avance significativo en la autoconfianza y en las competencias organizativas promovidas por el método. Además, al analizar las fichas postactivas el 80% de los participantes revelaron una mejora en habilidades clave como la comunicación y la coordinación grupal, esenciales para entornos virtuales colaborativos.

#### ***Fortalecimiento de la Colaboración***

A través de foros de discusión y actividades colaborativas, se logró un aumento del 40% en la interacción entre facilitadores y estudiantes dentro de los subgrupos, en comparación con las fases iniciales del curso. Este incremento evidencia el impacto positivo de la enseñanza mutua en la construcción de relaciones significativas de aprendizaje en entornos digitales.

### **Avances en Aprendizaje y Evaluación**

La aplicación del método lancasteriano también facilitó logros significativos en la evaluación formativa y en la personalización del aprendizaje, contribuyendo a una experiencia educativa formativa para facilitadores y estudiantes.

### ***Personalización del Aprendizaje***

El diseño de actividades adaptadas al nivel de los subgrupos permitió una mayor alineación con las necesidades individuales de los estudiantes. El 75% de los facilitadores ajustaron a partir de esta estructura el ritmo y contenido de las actividades, logrando una mejor comprensión y retención del conocimiento. Además, el 85% de los estudiantes expresó satisfacción con la personalización del aprendizaje en las fichas postactivas realizadas al final del módulo.

### ***Evaluación y Retroalimentación Continua***

La integración de herramientas como fichas postactivas y evaluaciones formativas en la plataforma Moodle permitió ajustes en tiempo real, mejorando la dinámica de aprendizaje. El 90% de los facilitadores manifestó una mayor comprensión de los temas y el aprendizaje colaborativo mediante la retroalimentación continua. Como resultado, se observó una mejora del 70% en la retención del contenido en comparación con los indicadores iniciales.

### **Desafíos y Logros en la Implementación**

Aunque la implementación del método lancasteriano en entornos virtuales generó avances significativos, también se enfrentaron desafíos relacionados con el uso de tecnologías y la organización de los facilitadores.

### ***Uso de Herramientas Tecnológicas***

El 60% de los facilitadores utilizó con éxito herramientas de Moodle como rúbricas y foros de retroalimentación. Sin embargo, el 40% enfrentó dificultades técnicas en su capacidad para gestionar subgrupos de manera eficiente. Esto pone de manifiesto la necesidad de una capacitación tecnológica más efectiva y eficiente.

### ***Coordinación y Carga Informativa***

Aunque herramientas como WhatsApp facilitaron la interacción, el 30% de los facilitadores informaron una sobrecarga de tareas digitales las generaron confusión en la gestión de la información. Este hallazgo subraya la importancia de una planificación más estructurada para optimizar la experiencia de aprendizaje sin aumentar la carga cognitiva de los facilitadores.

### ***Resultados en el Aprendizaje Colaborativo***

A pesar de los desafíos, el método logró fomentar un aprendizaje colaborativo efectivo, con un aumento del 35% en la participación de los estudiantes. Este logro potenció el aprendizaje compartido y el compromiso con los subgrupos, después de los ajustes requeridos en la implementación.

En síntesis, los hallazgos de este estudio sobre el método lancasteriano adaptado a entornos virtuales, es una estrategia efectiva para desarrollar competencias de liderazgo y fortalecer la interacción en el aprendizaje colaborativo. No obstante, su implementación requiere un compromiso continuo con la capacitación tecnológica para maximizar los beneficios y superar las limitaciones técnicas.

## Discusión

El método lancasteriano, originalmente concebido en el siglo XIX para optimizar la enseñanza en grupos numerosos a través de la enseñanza mutua, ha demostrado ser una perspectiva pedagógica adaptable y relevante en la educación contemporánea. En este estudio, su resignificación en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) permitió explorar cómo sus principios fundacionales pueden integrarse con las demandas tecnológicas actuales, destacando tanto oportunidades como desafíos.

La transformación del método lancasteriano en un contexto virtual pone de manifiesto su flexibilidad. Al combinar los principios tradicionales de la enseñanza mutua con las capacidades tecnológicas modernas, se abrieron nuevas posibilidades para la educación colaborativa. Moodle facilitó la división de grupos numerosos en subgrupos colaborativos, mientras las herramientas de monitoreo y análisis permitieron personalizar las actividades según las necesidades individuales de los estudiantes.

Sin embargo, la efectividad de esta metodología depende en gran medida de la preparación tecnológica y pedagógica de los facilitadores. Este estudio mostró que, si bien la mayoría de los participantes logró utilizar las herramientas digitales de manera efectiva, una proporción significativa enfrentó dificultades técnicas al limitar su desempeño. Esto resalta la importancia de una formación continua en competencias digitales como un requisito indispensable para maximizar el potencial del método en entornos virtuales.

Una de las principales contribuciones del estudio fue la resignificación del rol del facilitador. Tradicionalmente, el facilitador cumplía un papel jerárquico, centrado en la transmisión de conocimientos. En el contexto virtual, este rol evolucionó hacia el de un mentor y mediador, encargado de guiar y fomentar la colaboración entre los estudiantes. Este cambio permitió un liderazgo más inclusivo y, fortaleció competencias como la comunicación, la organización y la adaptabilidad.

Este planteamiento se alinea con teorías contemporáneas de aprendizaje colaborativo, como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, la cual destaca el papel del facilitador como mediador en el proceso de construcción compartida del conocimiento. En este sentido, la enseñanza mutua promovió un aprendizaje significativo, donde los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino también habilidades sociales y de autogestión.

A pesar de los logros, la implementación del método lancasteriano en EVA enfrentó desafíos relacionados con la gestión de la información y la carga cognitiva (Zeng et al., 2009). La sobrecarga de tareas digitales y la falta de coordinación en algunos casos generaron dificultades para los facilitadores.

Estas observaciones coinciden con estudios previos que subrayan la importancia de una planificación adecuada y de estrategias organizativas claras en entornos virtuales.

No obstante, los resultados también reflejan un alto potencial del método para fomentar la participación y el aprendizaje colaborativo en grupos numerosos. La integración de inteligencia artificial (IA) y pedagogías adaptativas podría fortalecer aún más esta metodología, permitiendo un monitoreo continuo y ofreciendo recomendaciones personalizadas que optimicen la experiencia educativa.

Este estudio contribuye al campo de la educación en línea al demostrar cómo el método lancasteriano puede mantenerse vigente al adaptarse a las tecnologías y prácticas pedagógicas actuales. Su capacidad para combinar la enseñanza mutua con abordajes como el aprendizaje basado en proyectos y las comunidades de práctica lo convierte en una herramienta versátil para la formación de competencias en liderazgo y colaboración.

Además, la resignificación del método refleja una "fusión de horizontes", donde las ideas del pasado dialogan con las necesidades del presente. Esta orientación no solo revitaliza un método histórico, sino que también enriquece la educación virtual al promover una pedagogía inclusiva, flexible y centrada en el estudiante.

Los hallazgos destacan la importancia de la formación continua en tecnologías educativas como un elemento clave para la implementación efectiva del método lancasteriano en entornos virtuales. La capacitación no solo debe centrarse en el uso técnico de las herramientas, sino también en estrategias pedagógicas para impulsar la autonomía y la participación activa de los estudiantes.

La transformación del rol del facilitador hacia un modelo más colaborativo refleja una tendencia pedagógica que responde a las demandas de la educación a distancia, consolidando al método lancasteriano como una estrategia educativa relevante y eficaz en el contexto actual.

La resignificación del método lancasteriano en entornos virtuales, planteada en este estudio, se alinea con investigaciones previas las cuales evidencian su capacidad de adaptación a contextos educativos contemporáneos. Reyes Andrade (2016) y Fontana y Expósito (2020) destacan la flexibilidad del método a lo largo del tiempo, señalando que, si bien inicialmente fue criticado por su rigidez, ha demostrado ser efectivo en diversos escenarios, desde la educación popular en América Latina hasta contextos más especializados como la educación superior.

El trabajo de Martínez Benito (2022) resalta cómo el método lancasteriano se ha adaptado a disciplinas como la educación física y el cálculo diferencial, reflejando su versatilidad para atender las necesidades de aprendizaje colaborativo en áreas específicas. Estas investigaciones confirman la relevancia del método cuando se combina con paradigmas pedagógicos actuales, tales como el aprendizaje cooperativo y las metodologías activas.

Asimismo, teorías como las de Johnson et al. (1999) sobre el aprendizaje cooperativo aportan un marco sólido para integrar el método lancasteriano en entornos presenciales y virtuales. Durante la pandemia, su

implementación en el modelo de enseñanza remota de emergencia (ERE) subrayó el papel de los facilitadores como monitores clave para garantizar experiencias colaborativas efectivas, tal como señalan Morais et al. (2023).

Estudios recientes, como el de Bolo-Romero et al. (2023), exploran los retos de gestionar grupos numerosos en EVA, destacando la necesidad de clasificar y conceptualizar herramientas digitales para evitar la fragmentación. Noor et al. (2022), por su parte, subrayan cómo las plataformas digitales potencian la motivación y el aprendizaje al ofrecer acceso constante a recursos y adaptar el ritmo a las necesidades individuales de los estudiantes. Estas características son fundamentales para adaptar el método lancasteriano al aprendizaje personalizado y al liderazgo en entornos digitales.

Finalmente, Velinov et al. (2023) enfatizan el papel de plataformas como Zoom y Microsoft Teams en la colaboración global, señalando desafíos relacionados con la accesibilidad y el compromiso en grupos distribuidos. Este planteamiento coincide con los hallazgos de este estudio, al destacar la importancia de una infraestructura tecnológica fuerte y de competencias digitales sólidas para maximizar el potencial del método en entornos virtuales.

En conjunto, estas investigaciones refuerzan al método lancasteriano como una herramienta educativa efectiva si se adapta a los contextos tecnológicos actuales. La combinación de sus principios fundacionales con paradigmas pedagógicos contemporáneos lo consolida como una estrategia clave para gestionar grupos numerosos y promover el aprendizaje colaborativo en plataformas digitales.

## Conclusiones

El análisis de los antecedentes históricos y la implementación del método lancasteriano en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) demuestra que el método de enseñanza mutua sigue siendo una herramienta pedagógica relevante, siempre y cuando se realicen las adaptaciones necesarias tanto a nivel tecnológico como pedagógico. Esta resignificación evidencia una clara "fusión de horizontes", tal como lo plantea la teoría de Gadamer, integrando los principios históricos del método con las exigencias actuales del aprendizaje digital.

Uno de los logros más destacados del estudio es el desarrollo de competencias de liderazgo y gestión de grupos por parte de los facilitadores. El método no solo promovió un aprendizaje colaborativo, sino también permitió la personalización del contenido, aspectos clave para el éxito en los EVA. Además, se observó una evolución significativa en el rol de los facilitadores, quienes pasaron de una posición jerárquica a una función más colaborativa, donde fomentaron la autonomía y la participación activa de los estudiantes.

No obstante, la implementación del método enfrentó diversos desafíos. Entre ellos, las limitaciones técnicas, como la insuficiencia de competencias digitales en algunos facilitadores, destacaron la importancia de una capacitación continua en el manejo de herramientas tecnológicas. Estas dificultades evidencian que el éxito del método en entornos virtuales depende

tanto de una infraestructura tecnológica adecuada como de la formación integral de los facilitadores.

La transformación del método lancasteriano en el contexto digital reafirma su viabilidad como estrategia educativa. Su capacidad de adaptación permite gestionar grupos numerosos de manera efectiva en plataformas virtuales, fomentando el aprendizaje mutuo y recíproco. Además, la combinación de sus principios fundacionales con paradigmas contemporáneos, como las pedagogías adaptativas y el aprendizaje basado en proyectos, refuerza su relevancia y aplicabilidad en la educación moderna.

En conclusión, esta resignificación del método no solo preserva su esencia histórica, sino que amplía sus horizontes al integrarlo con herramientas tecnológicas y prácticas pedagógicas actuales. Esto lo consolida como una metodología pertinente para la formación de competencias de liderazgo y colaboración, ofreciendo una respuesta efectiva a las demandas de la educación a distancia en la era digital.

## Referencias

- Barraza-Macías, A. (2023). La idea de hipótesis en el modelo de investigación acción de John Elliot. *Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.*, 15(28), 93-96.  
<http://praxisinvestigativa.mx/assets/praxisinv28.pdf>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83 (2), 39-43.  
<https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Bolo-Romero, K. M., Guevara-Granados, V. I., Peceros-Peceros, K., Suyov-Vega, J. A., & Alvarado-Suyo, S. A. (2023). Virtual environments in higher education: A systematic review. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0107>
- Cabero, J., & Marín, V. (2019). La enseñanza virtual y el método lancasteriano: Transformación y adaptación a la era digital. *Revista de Tecnología Educativa*, 21(2), 102-115.
- De Moraes, BA, Salha, DRAM y Blaha, CAG (2023). A importância da monitoria no ensino remoto: vivências de um discente de enfermagem no Processo colaborativo de ensino-aprendizagem na formação acadêmica. *Revista Brasileira de Desenvolvimento*, 9 (8), 25478–25496.  
<https://doi.org/10.34117/bjdv9n8-154>
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata.
- Fontana, M., & Expósito, C. (2020). El aprendizaje cooperativo y su valor social. Antecedentes en la historia de la educación argentina desde la colonia hasta fines del siglo XIX. *Entramados: educación y sociedad*, 7(7), 207-224.  
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4110>
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método*. Editorial Sígueme.

- García, M., & Rodríguez, P. (2010). La enseñanza lancasteriana en América Latina: un estudio histórico de su impacto en la educación popular. *Revista de Historia de la Educación*, 18(2), 135-150.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.
- Hernández S., R., Fernández C., C. y Baptista L., M. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6ª. Ed., McGraw-Hill.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec. E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Joyce, B., & Weil, M. (2009). *Models of Teaching* (9th ed.). Pearson.
- Kaestle, C. F. (1973). *The evolution of an urban school system: New York City, 1750-1850*. Harvard University Press.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-based learning. In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.
- Lancaster, J. (2019). *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad*. Ediciones Morata.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Martínez Benito, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: Dificultades y estrategias para su correcta aplicación [Tesis doctoral inédita, Universidad de Salamanca].
- Martín-García, A. (2016). El método de enseñanza mutua de Joseph Lancaster. Análisis y actualización a un nuevo contexto. [Tesis inédita de licenciatura Universidad Internacional de la Rioja].  
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/3577>
- Noor, U., Younas, M., Aldayel, H. S., Menhas, R., & Qingyu, X. (2022). Learning behavior, digital platforms for learning and its impact on university students' motivations and knowledge development. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933974>
- Reyes Andrade, D. (2016). Grupos de estudio con monitores para favorecer el aprendizaje del cálculo diferencial. [Tesis de posgrado inédita. México: Universidad Veracruzana].
- Skinner, B. F., & Gallofré, M. J. (1970). *Ciencia y conducta humana: una psicología científica*. Fontanella.
- Velinov, E., Bleicher, J., & Montenero, V. (2023). The impact of digital platforms enhancement on global virtual teams' engagement across selected business schools. Proceedings of the 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23).  
<https://doi.org/10.4995/head23.2023.16377>
- Vygotsky, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Woolf, B. P. (2010). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-centered Strategies for Revolutionizing E-learning*. Morgan Kaufmann.

---

Zeng, B., Nie, J., & Wei, J. (2009). *Design for Active Monitor System in Distance Learning Environments*. En *2009 First International Workshop on Education Technology and Computer Science*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/ETCS.2009.442>

# LA EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES DE UNA SECUNDARIA NO INDÍGENA CON UN ESTUDIANTE YOREME MAYO EN EL FUERTE SINALOA

## THE EXPERIENCE OF TEACHERS FROM A NON-INDIGENOUS SCHOOL WITH A YOREME MAYO STUDENT IN EL FUERTE SINALOA

Olivia Guadalupe Heras Castillo (1) y Ernesto Guerra García (2)

- 
1. Maestra en Educación. Estudiante del Doctorado en Educación. Énfasis en Profesionalización Docente de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. oliheras@hotmail.com
  2. Doctor en Enseñanza Superior. Coordinador General de Investigación y Posgrado de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Los Mochis. ernesto.guerra@upes.edu.mx
- 

*Recibido: 16 de agosto de 2024  
Aceptado: 21 de noviembre de 2024*

### Resumen

Se presenta el caso de un solo estudiante *yoreme mayo* en una escuela secundaria con orientación no indígena en Chinobampo El Fuerte, Sinaloa, con el objetivo de describir la experiencia de los docentes ante esta circunstancia única y particular. Las preguntas de investigación fueron ¿Cómo vivieron estos profesores los procesos educativos en los cursos donde participó el estudiante *yoreme mayo*? ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron? A través del método de estudio de caso, con observación participativa, cuestionario y entrevista, se encontró que los principales problemas a los que se enfrentaron fueron: 1) el choque cultural debido al desconocimiento del yoremnokki (su lengua) y en general de toda esta cultura, que mermaron la comunicación con este estudiante; 2) la docencia y las estrategias de afrontamiento y 3) el racismo. Los resultados apuntan a que más allá de las posibilidades de los docentes, se encuentra una estructura dominante, la institución y los maestros pertenecientes a la cultura mayoritaria representan asimetrías insalvables ante la presencia del estudiante *yoreme*.

**Palabras clave:** estudiantes indígenas, educación intercultural, estrategias de afrontamiento, racismo.

### Abstract

The case of a single Yoreme Mayo student in a secondary school with a non-indigenous orientation in Chinobampo El Fuerte, Sinaloa, is presented, with the aim of describing the experience of the teachers in this single and unique circumstance, the research questions were: How did these teachers experience the educational processes in the courses where the Yoreme Mayo student participated? What were the main difficulties you faced? Through the case study method, with participatory observation, questionnaire and interview, it was found that the main problems they faced were: 1) culture shock due to the lack of knowledge of Yoremnokki (their language) and in general of this entire culture, which reduced communication with this student; 2) teaching and coping strategies and 3) racism. The results indicate that beyond the possibilities of the teachers, there is a dominant structure, the institution and

the teachers belonging to the majority culture represent insurmountable asymmetries in the presence of the Yoreme student.

**Keywords:** Indigenous students, intercultural education, coping strategies, racism.

## Introducción.

En el norte del Estado de Sinaloa se encuentra la escuela secundaria general “Lic. José López Portillo” ubicada en Chinobampo Sinaloa, una localidad rural del municipio de El Fuerte, en la que habitan aproximadamente 1,460 habitantes de los que menos de 50, es decir menos del 4% se consideran indígenas.

En este lugar, prácticamente la población no es indígena, a pesar de que el nombre Chinobampo da fe de su origen *yoreme mayo*. De esta forma, la escuela secundaria en mención no tiene la orientación de educación indígena ni intercultural. El desplazamiento lingüístico y el proceso de reducción étnica ha hecho que todos, estudiantes, docentes y administrativos se consideren ‘no indígenas’.

Esta escuela secundaria ha seguido en las últimas décadas los criterios educativos enmarcados por la Secretaría de Educación Superior (SEP), que son de corte monoculturalista.

El hecho es que, en el periodo 2022-2024 cursó en esta secundaria un estudiante adscrito a la cultura *yoreme mayo*. Esto sucedió debido a que su familia se mudó desde una comunidad indígena cercana a Chinobampo; el estudiante optó por continuar sus estudios en una escuela general, como le sucede a la mayoría de los indígenas que desean continuar sus estudios de secundaria.

Se trata de un caso en donde se tiene un estudiante indígena *yoreme mayo*, cursando en una escuela secundaria general (no indígena), en un territorio rural que otrora hubiera sido de mayoría indígena.

La mayoría de los estudios interculturales no precisan los detalles de la conformación de los grupos escolares multiétnicos, pues en algunos pudieran referirse a escuelas con la totalidad de estudiantes indígenas, otros con aulas conformadas de dos o más grupos étnicos, algunos salones con una mayoría significativa de alguno de los grupos, pero en su mayoría no se brindan muchas especificaciones, tampoco se menciona la conformación étnica de los profesores y muchos otros aspectos son obviados, tales como el nivel de dominio de la lengua de cada estudiante, la conformación familiar intercultural, entre otros, como si esto no importara.

El caso extremo, que lo hace valioso, es encontrar un solo estudiante indígena en esta escuela que se declara no indígena, pero que de alguna forma sigue las políticas educativas nacionales, particularmente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tales como la inclusión y la interculturalidad y la educación socioemocional, aun con muchas inercias de las políticas educativas previas.

La presencia de un estudiante indígena en una institución educativa regular plantea desafíos importantes para los docentes y la propia institución también, cuestiona las prácticas pedagógicas tradicionales y los enfoques mono culturales que han prevalecido en el sistema educativo mexicano.

Por otro lado, los docentes deben enfrentar sus propios prejuicios y percepciones sobre la identidad indígena, lo que puede influir en su interacción con el estudiante. Además, esta situación expone a los docentes a un conflicto interno relacionado con sus propias percepciones y prejuicios sobre la identidad indígena.

Otro aspecto crítico es la falta de preparación específica para atender las necesidades de un estudiante indígena y la escasez de materiales adecuados en un entorno mayoritariamente no indígena. Asimismo, los docentes deben mediar en situaciones de posible ignorancia o prejuicios de otros estudiantes hacia el alumno indígena, requiriendo habilidades de gestión de aula y mediación de conflictos que no siempre están bien desarrolladas. El contexto los obliga a reflexionar sobre sus propias creencias y a enfrentar la tarea de desaprender conductas y actitudes arraigadas que perpetúan la exclusión y el estigma.

Definitivamente, aun cuando se trata de un caso aislado, este estudiante indígena tuvo efectos tanto en los docentes, como en estudiantes y desde luego en el personal administrativo. Entonces es oportuno indagar cómo es que los profesores pensaron, actuaron y en general vivieron el contacto con un estudiante *yoreme mayo*, ante una mayoría que no se consideraba indígena.

La historia de Daniel (el estudiante indígena) es un caso interesante que muestra a luces las desigualdades sociales y educativas que existen y persisten en nuestra sociedad, un indígena que se vio obligado a ingresar a la escuela secundaria Licenciado José López Portillo ubicada en Chinobampo, El Fuerte, Sinaloa. Se trata de un joven de 13 años que pertenece a una familia indígena, de condición muy humilde.

En un contexto educativo donde la disparidad y la desigualdad de condiciones persisten, el plantel educativo de la Secundaria presentó desafíos significativos en la experiencia educativa, y planteó interrogantes sobre la efectividad de las estrategias de afrontamiento empleadas para garantizar el aprendizaje y el bienestar integral de este estudiante.

Es interesante observar cómo un estudiante *yoreme mayo* en un aula con estudiantes no indígenas impacta en la dinámica educativa, específicamente en la interacción entre todos los estudiantes y en las percepciones y prácticas pedagógicas de los docentes. En este contexto, surge la necesidad de describir cómo los docentes enfrentan esta situación, cómo desarrollan estrategias de afrontamiento en búsqueda de un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante indígena y su integración en el entorno escolar.

Por lo tanto, surge los siguientes cuestionamientos ¿Cómo fue la experiencia educativa de los docentes de la escuela secundaria Lic. José López Portillo ante la presencia de un alumno indígena ¿Cómo vivieron estos profesores los procesos educativos en los cursos donde participó el estudiante *yoreme mayo*? ¿Cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron?

Investigaciones previas apuntan a resaltar las desigualdades estructurales para los estudiantes indígenas (Koenigsberger, 2017), la relación entre su inclusión y los resultados (Meléndez-Grijalva et al., 2023) y el desarrollo de procesos interculturales (Vergara-Fregoso, 2021); pero el presente estudio sería el primer caso documentado de un solo alumno en una secundaria en un contexto rural en México. Para entender este fenómeno es necesario partir de diversos aspectos de corte socio-antropológico en relación con la interculturalidad y el racismo.

En México, se ha establecido una política en relación a lo que el gobierno y la sociedad en turno desea hacer con los indígenas. En general, se trata del indigenismo que ha pasado por varias etapas (Lisbona-Guillén, 2023), la más reciente es el neo-indigenismo en el que se han establecido criterios para su atención, principalmente en las instituciones educativas.

## Aspectos teóricos.

### Asimilacionismo

Dentro de este neo indigenismo se encuentra el asimilacionismo que forma parte de las políticas de la interculturalidad (Jiménez-Delgado, 2016). Se trata de establecer una política para permitir la inclusión de las minorías étnicas, personas con capacidades diferentes y en desventaja, migrantes y a todos los miembros de la comunidad LBTEIQ+, en diversas actividades como la educativa, en la que normalmente eran excluidas o limitados sus derechos.

Estas políticas ahora se reflejan en lo que se ha promocionado como inclusión, que desde la antropología ya ha tenido sus críticas en el pasado. En primer lugar, el problema es que las políticas son generales y frecuentemente no logran diferenciar aspectos específicos de gran relevancia. Por ejemplo, no es lo mismo incluir en un salón de clase a un invidente que un indígena.

En este enfoque, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los estudiantes de minorías étnicas deben priorizar su carrera académica a costa de un sacrificio identitario, pues se desarrolla con programas de inmersión lingüística, en este caso el español, con profesores poco capacitados en las culturas minoritarias (Jiménez-Delgado, 2016).

La educación inclusiva presenta una serie de problemas prácticos para cualquier escuela. El principal en este caso es que la cultura dominante prevalece sobre las demás culturas. Se dificulta incluir saberes *yoremes*, entre ellos su idioma, el *yoremokki*, en el currículum general y a la vez operarlos cuando los docentes no son indígenas.

El otro asunto, que es ya un clamor de los docentes, es que difícilmente alguno de ellos podría estar preparado para cada uno de los problemas que pueden presentar los estudiantes. Entender a un estudiante *yoreme mayo* no implica tener conocimientos de interculturalidad, sino entender profundamente su cultura, saber su lengua y aspectos más allá del folklorismo. De esta forma la educación inclusiva se torna una utopía llena de ingenuidades.

Con esto no se trata de promover la exclusión, sino de no aceptar propuestas ingenuas que en la práctica no funcionan. En realidad, las

propuestas de inclusión requieren de presupuestos más amplios y de profesores con altos niveles de especialización para atender a cada uno de los posibles casos que se presentan en la realidad. Esto dista mucho de las actuales condiciones de las instituciones mexicanas tanto en materia de instalaciones como en la preparación del personal administrativo y educativo.

### **La educación intercultural**

La interculturalidad se ha incorporado a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en las más recientes modificaciones y actualizaciones de sus artículos; en la lógica de su retórica, busca la emancipación de los pueblos indígenas, pero en su aplicación se reproducen esquemas colonialistas, aculturadores y en general etnógraficos. Los discursos sobre este concepto, mencionan Baronnet y Morales-González (2018), solo sirven “para ocultar, tergiversar o legitimar las consecuencias del neoliberalismo y la discriminación racial” (p. 22).

Como mencionan Baronnet y Morales-González (2018), en la educación intercultural las formas etnoculturales son minorizadas y desvaloradas o a lo más folclorizadas ya que en la práctica, lanza atractores como la inclusión, el desarrollo comunitario, la certificación de programas educativos, etc., para montar una cortina de humo sobre la problemática indígena.

### **Aspectos metodológicos.**

El enfoque de la investigación es sociológico y antropológico, desde una perspectiva crítica; no parte de teorías psicológicas ni se basa en esquemas psicométricos. El trabajo se realizó a través de un estudio de caso, que es un examen en profundidad de una situación, un evento, una política, una institución o una organización que utiliza diferentes métodos para desentrañar la complejidad y peculiaridad de un evento, persona o situación dentro de su contexto natural (Tight, 2017). Los pasos que se siguieron se describen de manera breve:

1. Selección del caso. De las diferentes posibilidades investigativas se decidió seleccionar la experiencia de los docentes ante esta situación. Éstos representaron la unidad de análisis.
2. Selección de las técnicas de investigación. De acuerdo con las posibilidades investigativas se seleccionaron tres: a) observación participativa, b) entrevistas semiestructuradas al estudiante indígena, a sus padres de familia y a los docentes con los que tuvo interacción; a estos últimos se les aplicó una encuesta para triangular la información y validar los resultados. Los instrumentos tomaron en cuenta las siguientes dimensiones: a) la interculturalidad en el sentido de entender como fue la relación de los docentes no indígenas con el estudiante yoeme mayo, b) las estrategias de afrontamiento seguidas por los docentes, para identificar las adecuaciones que se hicieron y c) la detección del racismo. Las entrevistas y encuestas se realizaron en diferentes momentos entre agosto de 2023 y agosto de 2024.

3. Análisis de la información obtenida. El análisis se realizó de manera continua en la medida en que se tenía información; esto permitió agrupar y categorizar los resultados de manera más específica, a la vez que se identificaron patrones y temas emergentes.
4. Interpretación de resultados. Se ubicaron los hallazgos más importantes que emergieron del análisis de los datos, relacionando éstos con la literatura revisada.
5. Elaboración de conclusiones. Se reflexionó sobre los hallazgos más importantes que permitió una reflexión más profunda sobre los hechos y la validez de los resultados.

El trabajo se realizó siguiendo criterios bioéticos, con mucho respeto a la dignidad del estudiante *yoreme mayo*, de sus padres y de sus docentes. Se manejó el consentimiento informado a través del que siempre se comunicaron las intenciones de los trabajos, Siempre se obtuvo el común acuerdo de todos los implicados y se previó cualquier afectación física o psicológica que pudiera haberse derivado de las acciones realizadas.

## **Resultados.**

Las categorías encontradas en cuanto a la experiencia de los maestros (que fueron los informantes principales) durante la presencia del estudiante *yoreme mayo* en la secundaria se pueden concentrar en tres puntos: 1) El *yoremnokki* y la cultura *yoreme mayo*, 2) la docencia y estrategias de afrontamiento y 3) el racismo.

### ***Yoremnokki* y la cultura *yoreme mayo***

Una problemática que presentan los docentes es que aun cuando el estudiante *yoreme* entiende algo de español, no es su lengua materna y muchos términos, sobre todo académicos, son difíciles de entender ya que se enmarcan en diferencias culturales significativas.

“Uno de los desafíos es el idioma ya que el alumno no entiende mis instrucciones lee poco y casi no se quiere integrar a las actividades de artes” (Maestra 1, junio 2024).

“Principalmente en mi disciplina [español] ha tenido dificultades en la sintaxis, morfología del español, ya que se está empleando una lengua de la cual el alumno no tiene dominio y tiene tendencia hacer mezcla de lenguas al escribir o expresarse oralmente” (Maestra 5, agosto 2024).

“...sin conocer cómo abordarlo con un alumno que poco entiende mi lengua...” (Maestra 10, agosto 2024).

Ya anteriormente se ha detectado que los estudiantes indígenas presentan códigos sociolingüísticos diferenciados (Rice, 2022; Ober, 2022; Nakawa y Kouritzin, 2021), lo que afecta los aprendizajes esperados y favorece los procesos de aculturación que se minimizarían si se hiciera un esfuerzo extraordinario por entender su lengua y su cultura. Además, como parte del desplazamiento lingüístico, existen pocos materiales didácticos en *yoremnokki* que puedan usarse.

Para dar una atención óptima al estudiante los docentes están de acuerdo en que sería ideal aprender su lengua, sin embargo en términos prácticos es difícil ya que no existe suficiente tiempo ni se presenta como rentable aprender una lengua para beneficio de algún estudiante esporádico.

“...tal vez estaría dispuesta a aprender su lengua para facilitar la enseñanza y el aprendizaje como en este caso, pero no cuento con recursos” (Maestra 1, junio 2024).

Sin embargo, conocer algunas palabras pudiera no resolver el problema educativo de un estudiante indígena, aun cuando los profesores se capacitarán en un pequeño curso, aprender un idioma como el *yoremnikki* implica tiempo y esfuerzo, que los administradores de los recursos no están dispuestos a invertir. En términos prácticos el estudiante tiene que cargar con la problemática y tratar de aprender en condiciones lingüísticas y culturales adversas.

Los profesores tienen claro de la importancia que tiene el preservar el *yoremnokki* a la vez de preparar al estudiante en el contexto mayoritariamente no indígena. Sin embargo, una escuela no indígena como ésta no provee la estructura adecuada para la preservación de su lengua ni la reanimación de su cultura. Al contrario, la presencia fuerte del español genera un mayor prestigio del mismo, coadyuvando, aun sin una intención explícita, al desplazamiento lingüístico.

En el ideal se plantea la necesidad de tener algunos maestros bilingües. Esto, además de implicar más recursos se aleja de la política de inclusión en la que se trata de no tener especialistas para cada caso, pues resultaría demasiado costoso.

Lo anterior no significa que exista una completa ignorancia; algunos profesores promueven la cultura *yoreme mayo*, sobre todo en su parte folclórica, aprovechando que existen comunidades indígenas cercanas. La pregunta es hasta qué punto estas actividades culturales son suficientes para el equilibrio intercultural en el contexto presentado.

Podemos entonces concluir en este punto que los docentes presentan un choque cultural, sin que ellos lo hayan dispuesto o premeditado forman parte del neindigenismo pues resolvieron que hacer con el estudiante indígena; forman parte de una interculturalidad asimétrica en donde prevalece la cultura dominante no indígena de la sociedad mayoritaria; su principal problema es el de comunicación y, aun cuando es difícil, estarían dispuestos a aprender el *yoremnokki*, pero saben bien que es insuficiente para cumplir con las aspiraciones político educativas de inclusión.

### **Docencia y estrategias de afrontamiento**

Para todos los profesores el caso de Daniel ha sido su primera experiencia en la que sienten que han aprendido algo sobre la atención de estudiantes indígenas. Coinciden en que la currícula debe modificarse, planes y programas de estudio deberían adecuarse para incluir saberes de la cultura minoritaria en una especie de justicia epistemológica (Eraña, 2022).

“Se requiere hacer modificaciones en la planeación didáctica y adecuar los contenidos al contexto y cultura de nuestro alumno, reconociendo su cultura, también integrarlo en apoyo en actividades compartiendo su cultura” (Maestra 1, junio 2024).

Sin embargo, esto es difícil de hacer, la modificación del programa para atender a uno de treinta estudiantes está fuera de la lógica económica. En la práctica un solo estudiante indígena sigue planes educativos aculturadores, que pudieran ser también el deseo propio del estudiante. Los estudiantes indígenas no siempre están reclamando educación desde su perspectiva cultural, sino todo lo contrario para poder tener oportunidades en una sociedad mayoritariamente no indígena.

Aun cuando en la práctica sí se detectan algunas concesiones al estudiante indígena por consideración a su diferencia, en general los profesores sienten que a todos deberían tratar con la misma exigencia y rigor. Esto dificulta más al estudiante indígena pues se encuentra en desventaja con sus compañeros que reciben educación desde su misma cultura. Se trata entonces de racismo estructural.

Las estrategias de afrontamiento de los docentes han sido variadas: “En este caso, ha sido de adaptar la enseñanza personalizada y a su vez incluyendo actividades para todos, lo cual no ha sido fácil, más que todo enseñanza personalizada. (Maestra 1, junio 2024).

“Enseñar algunas palabras o términos que se desconozcan, incluir al alumno en todas las actividades, tener recursos adecuados...” (Maestro 3, julio 2024).

Al desconocer los efectos de la aculturación, los docentes piensan que la solución para la atención del estudiante indígena se da a través de estrategias integradoras que ya vienen resueltas en los procesos de desarrollo docente (PDA).

“Considero promover ambientes de aprendizaje inclusivos... tener estrategias integradoras para el alumno para hacerlo sentir parte del grupo.” (Maestro 4, agosto 2024).

“Nuestro programa educativo desde primer grado nos ofrece algunos PDA que están enfocados en la diversidad lingüística, cultural étnica y se abordan con estrategias que promueven la concientización hacia las distintas lenguas de nuestro país” (Maestra 5, agosto 2024).

Si los maestros no conocen parte de la cultura *yoreme* tendrán dificultades en sus intentos de integración y de inclusión. Además, un curso corto sobre la diversidad étnica y lingüística del país no capacita a los docentes para la atención de los estudiantes de alguna etnia específica.

Una de las estrategias que se plantean de manera ingenua es el del reforzamiento de la identidad indígena. Difícilmente los profesores no indígenas con programas no indígenas podrán reforzar la identidad *yoreme mayo* del estudiante indígena.

Por otro lado, los profesores se inclinan a pensar que el estudiante *yoreme* debe tomar cursos adicionales para ponerse a la par de sus compañeros no indígenas.

“El alumno *mayo yoreme* debiera tomar cursos adicionales pues arrastra con un rezago de lectura” (Maestra 1, junio 2024).

“Se requiere un reforzamiento en actividades de gramática de la lengua, sintaxis, morfología” (Maestra 5, agosto 2024).

Esta es una postura en la que se considera a los estudiantes indígenas como si tuvieron un déficit cultural, en la que se piensa que ellos son los que se tienen que ajustar a las normas culturales de los no indígenas, en un sentido colonizador. En cierto sentido es necesario para que el estudiante pueda convivir en una sociedad no indígena; pero en otro sentido es injusto que el estudiante tenga una sobrecarga, que pudiera interpretarse como castigo, por haber nacido en una cultura dominada.

Se observa que la experiencia docente es de improvisación, todos trataron de hacer algo, modificar el curriculum, las planeaciones, las estrategias didácticas, pero sienten que han sido insuficientes sus esfuerzos pues ni ellos ni la institución se encuentran preparados.

## **Racismo**

Definitivamente el estudiante indígena se enfrenta a un contexto racista, al menos con sus compañeros no indígenas, así lo notaron los profesores: “...poca integración, aislamiento, bromas pesadas y algunas burlas entre compañeros” (Maestro 3, julio 2024).

“Burlas a la vestimenta, al calzado, aislamiento poca socialización del alumno” (Maestro 7, agosto 2024).

Aun cuando algunos docentes no lo aprecian así, el racismo de los estudiantes hacia el niño indígena fue evidente, burlas por el color de piel, la vestimenta, por su forma de hablar, causaron su aislamiento y poca socialización. Si además se considera que algunos docentes presentan algunas actitudes adversas, se encuentra como caldo de cultivo un contexto violento, traumático y aculturador.

El estudiante abrumado por el racismo tiende a ser introvertido, tiene temor a expresarse y prefiere permanecer callado. La introversión es común en estudiantes en ambientes de las minorías en ambientes interculturales.

“Existe un aislamiento, pero de parte del alumno, aunque Daniel ya se integra un poco más, exclusión en el juego de algunos compañeros y en algunos tratos diferentes” (Maestra 1, junio 2024).

“...la forma de actuar del Daniel su timidez y poca socialización no permitía la facilidad para integrarlo” (Maestro 3, julio 2024).

La introversión es característica en estudiantes indígenas en contextos de dominio cultural no indígena (Tripura, 2020). Es por un lado un mecanismo psicológico, pero por otro puede caer en la percepción estereotipada de los docentes que no han podido tener un acercamiento, que siempre es difícil.

Los maestros observaron que había manifestaciones de racismo, principalmente de los estudiantes para con el niño indígena que reacciona mostrando timidez y poca comunicación, esto dificultó aún más la labor docente.

## Conclusiones.

El caso de Daniel es interesante por muchos aspectos que se pudieran destacar. Por ejemplo, en la educación intercultural se hacen planteamientos que van desde meras retóricas hasta intervenciones puntuales; pero en el imaginario se podría aplicar prácticamente en todas las situaciones. Pero en la práctica los ideales son difíciles de aplicar en contextos específicos. Así tenemos que en la escuela secundaria de Chinobampo, con un solo estudiante indígena, cuestiona cualquier ideal propuesto desde la educación intercultural.

El primer problema con el que se enfrentaron los profesores ante la presencia del estudiante *yoreme mayo* es el de los códigos sociolingüísticos, tener una lengua materna diferente hace que se presenten entendimientos diferenciados, veces difíciles de descifrar y su redacción se complica, esto afecta los aprendizajes esperados.

Los profesores invierten más tiempo en tratar de hacer entender al estudiante indígena los temas propios de su asignatura. El paso de un estudiante indígena en una escuela general asegura un proceso de aculturación directa, que lo somete a continuos ejercicios de aprendizaje de una cultura ajena a la suya, para integrarse a la sociedad sinaloense. Favorece el desplazamiento lingüístico, pues no existen las condiciones para ofrecer ningún reforzamiento, ni cultural ni de su lengua. El trato es desventajoso e injusto en relación con los demás estudiantes cuyo contexto cultural no es diferenciado.

En el ideal, los profesores creen que aprender al menos unas palabras o el que algunos profesores pudieran atender al estudiante en su idioma podría favorecer más los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero esto es difícil de lograr, pues se requiere la especialización en la cultura *yoreme mayo*. Además, se requieren recursos adicionales que bajo la lógica económica son difíciles de aceptar.

Aun cuando los profesores tienen claro la importancia que tiene el preservar el *yoremnokki* las condiciones están para todo lo contrario, para propiciar su desplazamiento y contribuir al decaimiento cultural. La sola presencia del español como lengua de uso académico promueve el desprestigio del idioma de los *yoreme mayo*.

Los maestros viven en un contexto donde han tenido contacto con la cultura *yoreme mayo*, la conocen saben de sus festividades y tradiciones, de sus danzas y de su artesanía. Por eso la promueven de manera folklórica en los eventos escolares. Pero esto es insuficiente para asegurar el reforzamiento de la identidad indígena de un único estudiante.

Los profesores coinciden en que, para el caso de Daniel, la currícula, los planes y programas de estudio debieron modificarse ligeramente, pero muestran que fue difícil alcanzar justicia epistemológica por el desconocimiento de la cultura *yoreme mayo*. Sin embargo, no podían abandonar la idea de la preparación para la sociedad de la cultura mayoritaria. Esto plantea la necesidad de buscar un equilibrio, que en la práctica se dio a través de los pesos y contrapesos de las circunstancias, siempre en detrimento de esta cultura.

Pero este equilibrio puede ser alterado por el deseo propio del estudiante indígena, que más que consideración de su cultura puede buscar esquemas aculturadores y de aprendizaje intensivo para ser incluido en una sociedad no indígena, aun cuando el costo de esto sea renegar de su procedencia.

Fueron difíciles las adaptaciones a los planes y programas y muchas estrategias no presentaron los resultados adecuados, al menos no en el tiempo que se esperaba. En la práctica surgieron muchas encrucijadas, por ejemplo, tratar de dar un trato igual a todos, presentó desventajas para el estudiante indígena que se encontraba siempre en desventaja.

Las estrategias de afrontamiento de los docentes fueron variadas: aprendizaje personalizado, valoración de la cultura, comunicación con la familia, conocer los intereses del alumno, adecuaciones en la planeación didáctica, trabajo colaborativo, entre otras se presentaron de manera creativa.

Las capacitaciones que han recibido los docentes han sido insuficientes, las mismas estrategias socioemocionales, de interculturalidad y de inclusión planteadas en la NEM se observan débiles ante una problemática más compleja. Los profesores no se sienten capacitados para resolver esta circunstancia.

El estudiante indígena sufrió continuamente racismo en muchos sentidos, burlas constantes, discriminación, violencia simbólica que lo hicieron, como la mayoría de los estudiantes indígenas, ser callado e introvertido, en condiciones difíciles para cualquier aprendizaje. A pesar de los esfuerzos docentes la estructura dominante se encuentra presente, la institución y los maestros pertenecientes a la cultura mayoritaria representan asimetrías insalvables ante la presencia de un niño *yoreme*.

## Referencias.

- Baronnet, B. y Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-29.
- Chaves-López, L.D. y Narváez-Burbano, J. H. (2023). Aproximaciones al estudio de la privación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78.
- Eraña, A. (2022). ¿Es posible la justicia epistémica sin un lugar común? (Hacia una reconceptualización del espacio público y las relaciones sociales). *Estudios de Filosofía*, (66), 9-31.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E., y Ness, L. R. (2017). How to conduct a mini-ethnographic case study: A guide for novice researchers? *The Qualitative Report*, 22(3), 923–942. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.2580>
- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41-61.
- Koenigsberger, A.A. (2017). Estudiantes indígenas en el contexto de las desigualdades estructurales. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 176-198.

- Lisbona-Guillén, M. (2023). El indigenismo en América Latina. *Alteridades*, 33(66), 119-121.
- Meléndez-Grijalva, P., Carrera-Hernández, C., Madrigal-Luna, J. y Isaura Lara, Y. (2023). La inclusión de estudiantes indígenas y sus resultados escolares: percepción docente. *Revista Colombiana de Educación*, (89), 105-125.
- Nakagawa, S., & Kouritzin, S. (2021). Identities of Resignation: Threats to Indigenous Languages from Neoliberal Linguistic and Educational Practices. *Journal of Language, Identity & Education*, 20(5), 296–310. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1957679>
- Ober, R. (2022). Slipping and sliding - moving in and out of social, cultural and linguistic spaces from an Indigenous educational perspective. *Ngoonjook: Australian First Nations' Journal*, (36), 28–35. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.437179737067464>
- Rice, M. (2022). Power and Positionality: A Case Study of linguistics' Relationship to Indigenous Peoples. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 7(1): 1-11. <https://doi.org/10.3765/plsa.v7i1.5295>
- Tight, M. (2017). *Understanding case study research: Small-scale research with meaning*. Sage.
- Tripura, T.T. (2020). Issues and Challenges Faced by the Indigenous Students of Tripura in Primary-level to Higher Education: An overview. <https://www.semanticscholar.org/paper/Issues-and-Challenges-Faced-by-the-Indigenous-of-in-Tripura/c1b600012b40e901fb92355cdedb20d5be8498b0>
- Vergara Fregoso, M. (2021). De la educación indígena a la educación intercultural En México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (95), 11-24, 2021.

# EL TIEMPO ESCOLAR EN ESCUELAS DE TIEMPO COMPLETO: UNA APROXIMACIÓN DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DOCENTES

## SCHOOL TIME IN FULL-TIME SCHOOLS: AN APPROACH FROM TEACHERS' SOCIAL REPRESENTATIONS

Oscar Isaac Corral Arias (1) y Erick Zorobabel Vargas Castro (2)

---

1.- Maestro en Educación; Supervisor Escolar de Educación Primaria de los Servicios de Educación Pública Descentralizada del Estado de Sinaloa; oica13@gmail.com.  
2.- Doctor en Desarrollo Educativo. Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán. México; erick.vargas@upes.edu.mx <https://orcid.org.0000-0002-1994-1076>

---

*Recibido: 22 de agosto de 2024*  
*Aceptado: 25 de noviembre de 2024*

### Resumen

Desde la perspectiva de los docentes, este estudio exploró los significados que tenían del tiempo escolar y su utilización en escuelas con un horario extendido en Sinaloa, México. El objetivo fue comprender cómo organizaban e interpretaban la utilidad del tiempo escolar en el marco del Programa de Escuelas de Tiempo Completo. La investigación adquiere una relevancia teórica al utilizar la Teoría de las Representaciones Sociales para explicar las percepciones docentes, así como un valor práctico por el aporte sobre la gestión del tiempo escolar. Se empleó un enfoque cualitativo exploratorio con las entrevistas semiestructuradas como técnica principal, aplicadas a una muestra integrada por siete docentes de una escuela primaria del Municipio de Culiacán, en un contexto urbano de clase media-baja. Los datos recopilados se sistematizaron en tres temas, a saber, información, representación y actitud, siendo analizadas mediante repertorios interpretativos. Los resultados se organizaron en dos categorías: a) tiempo como oportunidad de mejora y b) tiempo como fuente de tensiones. En conclusión, los hallazgos mostraron que, aunque los docentes perciben beneficios en la jornada extendida, también enfrentan desafíos debido a la rigidez administrativa y organizacional del programa.

**Palabras clave:** escuelas de tiempo completo, representación social y uso del tiempo.

### Abstract

From the teachers' perspective, this study explored the meanings they attributed to school time and its use in schools with an extended schedule in Sinaloa, Mexico. The objective was to understand how they organized and interpreted the usefulness of school time in the framework of the Full-Time School Program. The research acquires a theoretical relevance by using the Theory of Social Representations to explain teachers' perceptions, as well as a practical value for the contribution on the management of school time. An exploratory qualitative approach was used with semi-structured interviews as the main technique, applied to a sample of seven teachers from an elementary school in the municipality of

Culiacán, in a lower middle-class urban context. The data collected were systematized into three themes, namely, information, representation and attitude, being analyzed by means of interpretative repertoires. The results were organized into two categories: a) time as an opportunity for improvement and b) time as a source of tensions. In conclusion, the findings showed that, although teachers perceive benefits in the extended day, they also face challenges due to the administrative and organizational rigidity of the program.

**Key words:** full-time schools, social representations and use of time.

## Introducción

Entre el 2007 y 2022 se implementó en México el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) como una política pública destinada a mejorar la calidad educativa, mediante la ampliación de la jornada escolar. La propuesta oficial sostenía que más tiempo en la escuela permitiría fortalecer las áreas académicas como matemáticas y lenguaje y, además, ofrecer a los estudiantes un enfoque integral que incluyera actividades extracurriculares, deportivas y artísticas. Asimismo, se esperaba mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo a los docentes atender de manera más eficaz las necesidades de los estudiantes, especialmente en escenarios de rezago académico y vulnerabilidad social.

Sin embargo, la implementación del PETC reveló desafíos no previstos en la propuesta oficial. En este caso, una escuela primaria en Culiacán, Sinaloa, situada en un contexto urbano de familias de recursos medios y bajos, surgió en tensiones entre la intención original del programa y su puesta en práctica. A pesar de las oportunidades que ofrecía el tiempo extendido, los docentes enfrentaron dificultades para gestionarlo de manera efectiva, debido a la rigidez de las normativas y las demandas administrativas, limitando su capacidad para adaptarlo a las necesidades específicas de sus estudiantes.

El tiempo escolar, es un área de la investigación que ha ido cobrando relevancia y donde existen pocos estudios que problematicen la construcción de la noción temporal en escuelas (Rubio González *et al.*, 2019). En este sentido, el estudio se propuso explorar cómo los docentes significan y utilizan el tiempo escolar bajo el marco del PETC a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Con este estudio importa recuperar las voces de los docentes en cuya tarea recae principalmente la materialización de las políticas educativas (Cuevas, 2017), como la extensión de la jornada.

Por tanto, la intención de la investigación radica en comprender los significados y usos del tiempo escolar que realizan los docentes, así como las tensiones que surgen en la implementación de un programa caracterizado por la ampliación del tiempo escolar en un entorno urbano de clase media-baja.

## Tiempo Escolar

El tiempo escolar es un concepto central en la organización de los sistemas educativos y ha sido objeto de diversos enfoques teóricos a lo largo

de los años. El tiempo tradicionalmente se ha concebido desde una perspectiva objetiva y cuantificable, influenciada por la visión newtoniana como una sucesión lineal y uniforme de eventos medibles (Hawking, 1996; Husti, 1992). Este enfoque se manifiesta en la estructuración rígida del horario escolar, donde el tiempo se convierte en una medida disciplinaria y reguladora de la conducta tanto de estudiantes como de docentes (Escolano, 1992; Rockwell, 2005). En la mitología griega, este tiempo era vinculado a *kronos*. Desde esta perspectiva, el tiempo escolar es visto como un recurso finito, sujeto a control y administración, lo que puede generar tensiones entre las demandas del currículum y las realidades del aula (Sacristán, 2008). Desde la psicología, el tiempo tiene su lugar en el sujeto como parte de una serie de procesos cognitivos, perceptivos y biológicos del individuo (Fraisie, 1998).

Autores contemporáneos han propuesto una visión más flexible y dinámica del tiempo escolar, reconociéndolo como un constructo social influenciado por las interacciones y prácticas cotidianas de los actores educativos (Berger y Luckmann, 1991; Bergson, 1963). Este enfoque se ajusta con la noción del tiempo como *kairós*, es decir, un tiempo cualitativo y contextual que se adapta a las necesidades y condiciones del entorno educativo (Assmann, 2002; Hargreaves, 1992). En este sentido, el tiempo escolar no solo se mide en horas y minutos, sino también en la calidad de las experiencias educativas que se desarrollan dentro de esos periodos.

Como señala Husti (1992), la escuela enfrenta una contradicción interna al intentar combinar un modelo de organización temporal rígida y uniforme con las demandas contemporáneas de pedagogías más inclusivas, flexibles y centradas en el aprendizaje. Para efectos de este trabajo, coincidimos con Husti (1992) y Viñao (1994), entendiendo al tiempo escolar desde una mirada multidimensional y como una construcción sociocultural que estructura la experiencia, la práctica docente y, en general, la organización institucional de la escuela.

## Representaciones Sociales

Por otro lado, las Representaciones Sociales (RS) constituyen un marco teórico pertinente para comprender cómo los docentes y otros actores educativos interpretan y dan sentido al tiempo escolar en sus prácticas cotidianas. Desarrollada por Moscovici (1979), ofrece una lente para analizar cómo los individuos y grupos elaboran significados compartidos sobre fenómenos sociales a partir de sus experiencias, conocimientos previos y contextos específicos. El mismo autor define las RS como "entidades casi tangibles que circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro" (p 27). Estas representaciones permiten a los sujetos interpretar la realidad de una manera que sea coherente con sus valores, creencias y prácticas sociales.

Las RS son dinámicas y están sujetas a cambios constantes, reflejando la naturaleza socialmente construida del conocimiento (Jodelet, 1986). Se configuran a través de procesos de objetivación y anclaje: la objetivación implica transformar conceptos abstractos en realidades concretas y tangibles,

mientras que el anclaje se refiere a la integración de nuevas ideas en marcos de referencia preexistentes (Jodelet, 2011). En el contexto escolar, las RS jugaron un rol relevante al influir en cómo los docentes percibieron y gestionaron el tiempo, adaptando su uso a las exigencias de la jornada extendida y las normativas del PETC.

La integración de estas representaciones sociales en el análisis del tiempo escolar ofrece una comprensión más profunda de las prácticas educativas y de las tensiones que surgen entre la normativa institucional y las interpretaciones subjetivas de los docentes. Así, las RS no solo explican las percepciones y acciones de los individuos, sino que también revelan las estructuras de poder y las dinámicas sociales que configuran el entorno educativo. Como subraya Moscovici (1979), las RS constituyen un vínculo esencial entre lo individual y lo colectivo, permitiendo a los sujetos navegar y dar sentido a su realidad social, lo cual, es relevante en contextos de cambios e incertidumbres, como fue el caso de la implementación del PETC en Sinaloa.

## **Método**

Dado que esta es una investigación cualitativa, el objetivo no fue validar hipótesis, realizar cálculos estadísticos o alcanzar generalizaciones a partir de un caso singular. Más bien, se enfocó en explorar las subjetividades de los docentes y cómo estas constituyen formas particulares de entender las dinámicas escolares a partir de múltiples perspectivas temporales. Según Flick (2007), se trató de conocer cómo los individuos desgranar la realidad, lo que llevó a un estudio de tipo exploratorio.

## **Sujetos y escenarios**

El muestreo fue intencional y no probabilístico, seleccionando a participantes con experiencia en la implementación del programa en una escuela primaria pública de Culiacán, Sinaloa, que participó en el PETC y atiende a una población estudiantil mayoritariamente de familias con bajos recursos. Los siete docentes seleccionados tienen perfiles que se detallan en la Tabla 1.

Se consideraron como criterios para la selección: adscripción a la escuela, ser titulares de al menos una plaza y estar ejerciendo frente a grupo en el momento del estudio. Los participantes se organizaron en tres grupos, según las similitudes y diferencias relevantes entre ellos. Adicionalmente, la participación fue voluntaria, ya que las entrevistas se realizaron fuera del horario escolar, cuando los docentes podían atender asuntos personales o descansar.

Tabla1.

*Caracterización de los docentes entrevistados*

Grupos	Cantidad y criterios
Grupo 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos docentes</li> <li>• Edades: 27 y 37</li> <li>• Antigüedad: 5 y 14 años</li> <li>• Una plaza</li> <li>• Licenciados en Educación Primaria</li> </ul>
Grupo 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tres docentes</li> <li>• Edades: 47 y 49</li> <li>• Antigüedad: 27 y 29 años</li> <li>• Dobles plazas</li> <li>• Licenciadas en Educación Preescolar y Primaria</li> </ul>
Grupo 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos docentes</li> <li>• Edades: 59 y 65</li> <li>• Antigüedad: 39 y 45 años</li> <li>• Dobles plazas</li> <li>• Escuela Normal Superior y maestra</li> </ul>

**Nota:** Elaboración propia.

### **Instrumento**

Para la recolección de datos, se diseñó un instrumento que buscaba explorar las percepciones y usos del tiempo escolar por parte de los docentes en el contexto del PETC. El guion se estructuró a partir de los tres campos que sustentan la TRS: información (p. ej. ¿Cómo se expresan los colegas sobre el PETC?), representación (p. ej. ¿Qué significa para usted el tiempo en esta escuela (PETC)?) y actitud (p. ej. ¿Cómo valora el tiempo y el uso que se hace de él en su aula?). Además, se incorporó un apartado para obtener las condiciones de producción (p. ej. cantidad de plazas como titular, evaluaciones.) Cada entrevista duró entre 45 a 60 minutos, y se aplicó de manera individual en un espacio privado para garantizar la confidencialidad y comodidad de los participantes. El instrumento fue validado a través de una revisión por expertos en educación y psicología social, asegurando la claridad y pertinencia de las preguntas con relación a los objetivos del estudio. También se piloteó para afinar el enfoque y reducir posibles sesgos.

### **Procedimiento**

El estudio se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, se seleccionó la escuela participante por su representatividad dentro del PETC en contextos urbanos. Este plantel ejemplifica los retos específicos de gestión del tiempo escolar asociados a características socioeconómicas y educativas particulares. La selección se fundamentó en su capacidad para ofrecer una perspectiva integral sobre las prácticas docentes. Posteriormente, se contactó a los docentes de la escuela para explicar los objetivos del estudio y solicitar su consentimiento informado.

En la segunda etapa, se realizó un pilotaje del instrumento de investigación con dos docentes que no formaron parte de la muestra final. Este proceso permitió ajustar las preguntas para garantizar mayor claridad y pertinencia en su formulación.

En la tercera etapa, se realizaron entrevistas individuales en un espacio privado, asegurando un ambiente cómodo y confidencial. Se aseguró el anonimato de los datos a través de la codificación de las entrevistas y su resguardo en archivos protegidos, evitando cualquier identificación personal o laboral de los docentes. Las entrevistas fueron grabadas en formato MP3 con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas para su análisis. Se empleó un enfoque temático fundamentado en la TRS (Moscovici, 1979), para identificar patrones, categorías y representaciones clave. Este proceso permitió una comprensión profunda de las percepciones y prácticas, aportando validez y riqueza interpretativa a los hallazgos del estudio.

Finalmente, en la cuarta etapa, se aplicó un análisis temático basado en la TRS para identificar y categorizar las percepciones y usos del tiempo escolar. Se integraron elementos de la psicología del discurso (Wetherell y Potter, 1996), enfocados en los repertorios interpretativos utilizados por los docentes, los cuales, permitieron identificar patrones en las representaciones del tiempo escolar bajo el PETC y reflejaron tanto los sentidos y significados individuales, como las influencias colectivas dentro del marco del programa.

## **Resultados**

Los resultados revelan la presencia de dos RS sobre el tiempo escolar: como oportunidad de mejora y como espacio de tensiones y resistencias. A continuación, se detallan las categorías y subcategorías identificadas en cada RS, considerando los aspectos clave que surgieron en las entrevistas.

### **La extensión del tiempo como oportunidad de mejora**

La primera RS se refiere a la percepción sobre la extensión del tiempo escolar como una oportunidad para mejorar tanto condiciones laborales asociadas a la práctica docente como los resultados educativos de los alumnos.

Con base en la Tabla 2, uno de los aspectos más valorados por los docentes es la oportunidad de "desahogo laboral" proporcionada por la extensión del tiempo escolar.

“No se trabaja la doble plaza con un grupo y luego con otro, sino que son los mismos niños” (TIP.DOC2).

“Me gusta trabajar reafirmar y reforzar por las tardes lo que el niño le hace falta” (TIP.DOC4).

“Nada más tengo prácticamente un grupo, de otra manera yo tenía dos grupos” (TIP.DOC6).

Tabla2.

*Representación: oportunidad de mejora*

Condiciones de producción	Información	Representación	Actitud
Desahogo laboral	De los cursos oficiales a las charlas	Tiempo dedicado a la enseñanza-aprendizaje	Extensión de la jornada como recurso pedagógico para el estímulo de aprendizajes en los alumnos
Continuidad en el trabajo docente	informales	Oportunidad de educación integral Mayor tiempo para el alumnado Atención al bajo logro o rezago educativo	

**Nota:** Elaboración propia.

Para los docentes, atender un solo grupo tiene dos ventajas principales. Por un lado, la continuidad con un mismo colectivo mejora la eficacia de la intervención educativa; por otro, para quienes tienen doble plaza, implica dedicarse exclusivamente a ese grupo. Esto es relevante porque, en escuelas de doble turno, los docentes suelen atender diferentes grupos, duplicando el número de estudiantes a su cargo. Este cambio no solo mejora su seguimiento del aprendizaje, sino que también reduce la carga laboral en un contexto marcado por la precarización. De manera que, la adscripción a una escuela con PETC se percibe como una solución, al evitar que los docentes deban atender múltiples grupos en distintos turnos debido a sus múltiples contratos laborales.

Con relación a las actividades formativas, los docentes refieren lo siguiente:

De hecho, lo vimos, tuvimos talleres, de esos, iniciales. Nos dieron mucha información, talleres sobre lo que teníamos que hacer, los propósitos del mismo programa de tiempo completo y sí, recuerdo yo haber estado informada al respecto (...) acuérdate que uno está conectado con otros muchos compañeros de generación, compañeros de trabajo. Y luego se corrió el rumor de que todas las escuelas iban a ser de tiempo completo, y a nosotros nos convenía, porque esa es la palabra, que nuestra escuela fuera de tiempo completo porque nosotros tenemos la doble plaza y no salirnos de la escuela (TIP.DOC7).

El testimonio evidencia que, más allá de la comunicación formal sobre los aspectos técnicos del programa, los diálogos entre docentes abordan cuestiones que los talleres y cursos oficiales no contemplan. Estos intercambios, aunque paralelos a la comunicación formal, siguen caminos diferentes. Mientras el PETC se presenta como una solución para mejorar la educación mediante la ampliación de la jornada, la interacción entre colegas revela una perspectiva más práctica, enfocada en sus necesidades y preocupaciones laborales. En consecuencia, el programa no solo genera expectativas educativas, sino que también responde a intereses docentes, como la estabilidad laboral y la reducción de carga de trabajo.

Las entrevistas revelaron que los docentes perciben el tiempo escolar

como un recurso clave para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje. Coincidieron en que el tiempo adicional es valioso para apoyar a los estudiantes con bajo nivel de logro, quienes requieren más atención para alcanzar los objetivos curriculares. Como expresó un maestro:

Pues tienes más margen de trabajo con los niños y, yo, es lo único que considero positivo, que tenemos más margen para trabajar con los niños. (TIP.DOC1).

Convives más con los niños, los conoces, tienes mayor tiempo para atender a los niños que tienen problemas y sacarlos adelante, a esos es porque los vas dejando y van a otro grado y si el maestro no les hace caso ahí se va la cadenita. Sí hay más tiempo para atender a los niños focalizados (TIP.DOC6).

Estas voces nos invitan a comparar la atención educativa que reciben los estudiantes en escuelas de medio turno, donde, además del docente titular, se imparten asignaturas como educación física, danza, música, computación e inglés. La organización del tiempo en estas escuelas suele ser fragmentada y, al combinar estas asignaturas en un mismo día, el docente titular no puede atender al grupo durante toda la jornada. En contraste, las escuelas con el PETC, al ofrecer una jornada extendida, permiten atender estas asignaturas sin generar esa sensación de saturación. Por ello, los testimonios indican que el tiempo extendido enriquece las experiencias educativas y amplía las posibilidades de una educación más integral.

Los maestros señalaron que el tiempo adicional permitió realizar actividades con mayor profundidad y compromiso, favoreciendo una educación más integral y equitativa. Además, destacaron que la extensión de la jornada representa una inversión en el desarrollo de competencias académicas y personales de los estudiantes.

Por último, destacaron que la extensión del tiempo escolar abre un espacio para abordar aspectos formativos que van más allá del currículo tradicional, como actividades artísticas, deportivas y de desarrollo socioemocional. Este enfoque integral es valorado positivamente, ya que permite que los estudiantes no solo mejoren su rendimiento académico, sino que también desarrollen habilidades sociales y emocionales que serán útiles en su vida futura.

### **El tiempo escolar como objeto de tensiones y resistencias**

A pesar de las oportunidades percibidas, también emergieron informaciones, imágenes y actitudes hacia el tiempo escolar como una fuente de tensiones y resistencias. Los docentes identificaron factores externos que influyeron negativamente en su experiencia diaria.

La Tabla 3 permite identificar una de las principales tensiones se relaciona con la percepción de que el tiempo escolar estuvo regulado de manera vertical, lo que generó una sensación de ser “prisioneros” de las decisiones impuestas desde niveles superiores, cuando la organización del tiempo respondió más a los lineamientos de autoridades educativas que a las

necesidades reales de los estudiantes y del propio profesorado. Un docente expresó su frustración:

Tabla 3.  
*Representación: persistencias y resistencias*

Información	Representación	Actitud
Extensión de la jornada, cansancio o fatiga	La carga administrativa como tensión de temporalidades escolares	Tiempo prisionero (mecánico, inmutable, inadaptable y vertiginoso)
Tiempos verticales y prisioneros	Verticalidad en la temporalidad y las relaciones.	Organización vertical e impositiva del tiempo escolar.
Información por parte de autoridades inmediatas, jefes y superiores.	Organización clásica del tiempo escolar y sus limitantes	Puntualidad coaccionaria.
	Puntualidad escolar como orden y coacción	Extensión de la jornada, cansancio o fatiga Tiempo colegiado fragmentado

**Nota:** Elaboración propia.

Nos mandan llamar a la dirección, y normalmente no es a la hora de recreo, es en hora de clase cuando nos mandan llamar por alguna situación. Yo preferiría que fuera en hora de recreo y no en hora de clase porque si tú estás trabajando ya tienes un plan y sabes lo que vas a dar, y si te mandan llamar pues tienes que cortar todo (TIP.DOC6).

La rigidez de las normativas y el exceso de supervisión generan una atmósfera de presión que, en lugar de promover mejoras, ocasiona sentirse limitados y poco escuchados en la toma de decisiones pedagógicas.

Otro punto de conflicto fue la percepción de coacción en la regulación del tiempo escolar. Los maestros mencionaron que la puntualidad extrema y las normas rígidas sobre la distribución del tiempo fueron vistas más como mecanismos de control que como herramientas para mejorar la educación. Este control excesivo no solo afecta la dinámica de trabajo en el aula, sino que también genera fatiga, dejando a los docentes exhaustos al final de la jornada escolar.

Más que nada te trae acarreado, te traen asediado porque a veces en supervisión, a veces en la dirección, y a veces en el sector que se “echan la bolita” entre ellos (TIP.DOC3).

Las cuestiones por parte de la dirección, que presentan algunas cuestiones que tienes que hacerlas y ya no se cumple lo que tú traes planeado y el tiempo tú no lo administras a como lo ibas a emplear (TIP.DOC5).

El cansancio acumulado tiene efectos negativos no solo en el bienestar de los docentes, sino también en la calidad de la enseñanza que pueden ofrecer al alumnado.

Asimismo, la sobrecarga administrativa es una fuente importante de estrés al señalar que, aunque el PETC amplió el tiempo disponible para

actividades académicas, también incrementó la cantidad de tareas administrativas que debían realizar. Esta carga adicional fragmentó el tiempo colegiado, impidiendo una adecuada planificación y coordinación pedagógica entre los docentes.

Creo que, al llenado de documentos, eso es lo que considero que es lo que más quita el tiempo. Este, es que el llenado de documentos es importante, o sea, todos tenemos que tener un registro, pero si, si te quita mucho el tiempo (TIP.DOC2).

La fragmentación del tiempo destinado a la reflexión pedagógica y la coordinación entre docentes reduce la eficacia de la jornada escolar extendida, limitando su potencial para generar cambios significativos en la práctica educativa.

## Discusión

Los resultados muestran una visión dual del tiempo escolar en el contexto del PETC. Por un lado, se identificaron oportunidades de mejora, mientras que, por otro, emergieron tensiones y resistencias. Este análisis permite realizar una comparación con investigaciones previas sobre el uso del tiempo escolar y las políticas de extensión de la jornada, principalmente en Latinoamérica.

Los docentes entrevistados destacaron que la extensión de la jornada escolar ofreció oportunidades claras para mejorar la calidad educativa. Uno de los puntos más señalados es la posibilidad de atención con mayor profundidad a estudiantes con rezago académico. Esta percepción coincide con estudios donde la ampliación del tiempo escolar mostró efectos positivos en la personalización del aprendizaje y la atención a los estudiantes más vulnerables (Martinic, 2015; Pérez *et al.*, 2015). En este sentido, el PETC pareció cumplir parcialmente con uno de sus principales objetivos: ofrecer más tiempo para el aprendizaje y, por ende, mejorar los resultados educativos.

Además, el tiempo adicional facilitó la implementación de una educación más integral. Los docentes mencionaron que pudieron incluir actividades artísticas y deportivas que, en horarios convencionales, serían difíciles de llevar a cabo. Estos hallazgos sugieren un beneficio no solo del aprendizaje académico, sino también, potenció el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Estos resultados refuerzan la literatura que destaca los beneficios de una jornada extendida en la promoción de una educación integral y en la atención a las necesidades de los estudiantes (Sacristán, 2008).

Sin embargo, a pesar de los beneficios percibidos, los docentes también expresaron frustración y agotamiento, derivados principalmente de la organización vertical del tiempo escolar y de las demandas administrativas asociadas al PETC. Estos resultados reflejan tensiones relacionados con la extensión de la jornada, si no es acompañada de una adecuada flexibilidad organizacional aumenta la presión sobre los docentes y genera efectos contrarios a los esperados (Vercellino, 2012).

El "tiempo prisionero", como lo denominaron algunos docentes, es una representación que emergió de la sensación de estar controlados por

normativas externas y rígidas, que limitan su capacidad de organizar y gestionar el tiempo escolar de manera autónoma. La rigidez en la puntualidad y las exigencias de cumplir estrictamente con las disposiciones impuestas desde niveles superiores son vistas como mecanismos de coacción que impactan negativamente en sus labores. Esta percepción está alineada con posturas que critican la imposición de un tiempo escolar rígido, diseñado sin considerar las realidades contextuales de cada escuela (Husti, 1992).

Así, se evidencia el registro de un panorama matizado sobre los efectos que tuvo la extensión del tiempo escolar. Si bien los docentes valoraron las oportunidades que brindó el tiempo adicional, especialmente para atender el rezago educativo y promover una educación integral, las tensiones derivadas de la organización del tiempo y la carga administrativa representaron un obstáculo para alcanzar todo el potencial de este programa.

En este sentido, es necesario repensar las políticas educativas en torno al tiempo escolar, buscando un equilibrio entre las demandas organizativas y las necesidades de los docentes. Las experiencias de otros países muestran que una adecuada flexibilización temporal, junto con una reducción de las tareas administrativas, puede mejorar significativamente la experiencia docente y los resultados de los estudiantes (Tenti *et al.*, 2010). Por tanto, no es suficiente con extender el tiempo escolar; es necesario revisar cómo se organiza y distribuye dentro del espacio escolar.

Esta investigación si bien aporta datos relevantes, presenta algunas limitaciones. En primer lugar, al centrarse en un único contexto geográfico impide proyectar los resultados a otras regiones. Además, se enfocó en un nivel educativo específico, la educación primaria, por lo que sería necesario extenderse a otros niveles educativos para obtener una visión más amplia del impacto del tiempo escolar extendido.

Futuras investigaciones podrían explorar más a fondo las implicaciones psicosociales de la carga laboral de los docentes y el impacto que tiene en su bienestar emocional. Asimismo, sería pertinente investigar cómo las características específicas de cada contexto escolar (rural, urbano, socioeconómico) influyen en la implementación del PETC y en los resultados educativos de los estudiantes.

Por último, la extensión del tiempo escolar, tal como se implementa en el PETC, tiene el potencial de mejorar el aprendizaje y ofrecer una educación más integral. No obstante, para maximizar estos beneficios, es necesario abordar las tensiones organizativas y reducir la carga administrativa sobre los docentes. Solo así se podrá garantizar una implementación efectiva y sostenible del programa.

## Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Ediciones.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bergson, H. (1963). *Obras escogidas*. Aguilar.

- Cuevas, Y. (2017). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 10(3), 486–501.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.10.3.9917>
- Escolano, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educacion*, 298(298), 55–79.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata Madrid.
- Fraisse, P. (1998). El tiempo vivido. *Apunts. Educación física y deportes*, 3(53), 7–9.
- Hargreaves, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de educación*, 298, 1–7.  
<http://llegadadeltren.blogspot.com.ar/2013/11/pensar?el?cine?el?tiempo?y?el?espacio.html>
- Hawking, S. (1996). *Historia del tiempo*. Alianza.
- Husti, A. (1992). Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educacion*, 298, 271–305.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Moscovici, Serge (comp.), Psicología Social II, Barcelona, Paidós*, 469–494.
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*.  
<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v21n1/v21n1a06.pdf>
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479–499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Vol. 1, Número 10). Huemul. <https://doi.org/10.15381/anales.v1i0.10694>
- Pérez, A. y Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 507–527.
- Rockwell, E. (2005). I. De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Ed.), *La escuela cotidiana* (pp. 13–57). Fondo de Cultura Económica.
- Rubio González, J. y Cuadra-Martínez, D. y Oyanadel Véliz, C. y Castro Carrasco, P. y González Palta, I. (2019). Tiempo escolar. *Perfiles Educativos*, 41(164), 100–117.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Sacristán, J. G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Ediciones Morata.
- Tenti, E. y Meo, A. I. y Gunturiz, A. (2010). *Estado del arte : Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional . Estudio de casos en Europa y América Latina*.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372220.locale=en>
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: ¿ Se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16(3), 9–36.  
<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4773>
- Viñao, A. (1994). Tiempo, historia y educación. *Revista Complutense de*

---

*Educación*, 5, 9–46. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:143364601>  
Wetherell, M. y Potter, J. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. *Psicologías, discursos y poder*. Madrid: Visor, 66.

# RESILIENCIA Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

## RESILIENCE AND CHALLENGES IN TEACHING HISTORY: EXPERIENCES OF STUDENTS FROM SECONDARY SCHOOL DURING THE COVID-19 LOCKDOWN

Oscar Noel Carrillo Martínez (1), Iliana Danitze Jiménez Díaz (2) y  
Kristian Armando Pineda Castillo (3)

---

1.- Maestro en Educación. Secretaría de Educación Pública y Cultura. [Oscarnoelcarrillomartinez@gmail.com](mailto:Oscarnoelcarrillomartinez@gmail.com)  
2.- Doctora en Estudios Regionales. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [danitzejimenez@Gmail.com](mailto:danitzejimenez@Gmail.com)  
3.- Doctora en Educación. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa. [Kristian.pineda@upes.edu.mx](mailto:Kristian.pineda@upes.edu.mx)

---

*Recibido: 02 de septiembre de 2024*  
*Aceptado: 22 de noviembre de 2024*

### Resumen

Este artículo examina las experiencias de estudiantes de primer grado de secundaria en la asignatura de Historia durante el confinamiento por COVID-19, con un enfoque en sus percepciones, desafíos y adaptaciones en la transición hacia la educación a distancia emergente. La investigación, de enfoque cualitativo e inductivo, se desarrolló a través de un estudio de caso descriptivo. La metodología empleada incluyó observación participante y entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada de seis estudiantes (tres mujeres y tres hombres). Los resultados revelan que la ausencia de interacción presencial con compañeros y docentes afectó negativamente el bienestar emocional de los estudiantes, agravado por las limitaciones tecnológicas. Sin embargo, los estudiantes demostraron resiliencia al desarrollar habilidades de autorregulación, como la gestión autónoma del tiempo, lo que facilitó su adaptación al entorno virtual. Este estudio destaca que, si bien la educación a distancia sirvió como una solución temporal durante la crisis, plantea desafíos persistentes a futuro, tales como la atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, la mejora del acceso a la tecnología, el fomento de la resiliencia y el rediseño de estrategias pedagógicas para asegurar una educación equitativa, tanto en contextos de emergencia como en escenarios postpandemia.

**Palabras clave:** Educación a distancia emergente, enseñanza de la Historia, resiliencia estudiantil, contextos desfavorecidos.

## Abstract

This article examines the experiences of first-grade secondary school students in the subject of History during the COVID-19 lockdown, with a focus on their perceptions, challenges, and adaptations in the transition to emerging distance education. The research, with a qualitative and inductive approach, was developed through a descriptive case study. The methodology used included participant observation and semi-structured interviews with an intentional sample of six students (three women and three men). The results reveal that the absence of face-to-face interaction with classmates and teachers negatively affected the emotional well-being of students, aggravated by technological limitations. However, the students demonstrated resilience by developing self-regulation skills, such as autonomous time management, which facilitated their adaptation to the virtual environment. This study highlights that, although distance education served as a temporary solution during the crisis, it poses persistent challenges for the future, such as addressing the socio-emotional needs of students, improving access to technology, building resilience and redesigning pedagogical strategies to ensure equitable education, both in emergency contexts and in post-pandemic scenarios.

**Keywords:** Emerging distance education, teaching of History, student resilience, disadvantaged contexts.

## Introducción

La pandemia de COVID-19 transformó de manera profunda los procesos de socialización y educación en todo el mundo. Este fenómeno global, que tuvo su origen en Wuhan, China, con el primer caso registrado el 31 de diciembre de 2019, se propagó rápidamente, afectando todos los aspectos de la vida cotidiana. En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la enfermedad por coronavirus de 2019 (COVID-19) como una pandemia. En México, el primer caso se identificó el 27 de febrero de 2020 en la Ciudad de México. Las medidas de confinamiento implementadas para frenar su propagación llevaron a una transición abrupta hacia la educación a distancia, planteando desafíos sin precedentes para estudiantes, docentes y el sistema educativo en su conjunto (Suárez, 2020).

El confinamiento afectó especialmente a los estudiantes de secundaria, quienes enfrentaron cambios drásticos en sus procesos de aprendizaje y socialización (UNESCO, 2020). A partir de esta situación, el estudio se centró en analizar la experiencia estudiantil a una muestra intencionada de seis integrantes tres alumnas y tres alumnos en una escuela secundaria de la comunidad de Los Arroyitos, Elota, Sinaloa, México, durante el confinamiento. Esto condujo a la pregunta de investigación central: ¿cómo influyeron las particularidades de los estudiantes de secundaria, como su contexto socioeconómico, resiliencia y habilidades tecnológicas, en sus experiencias educativas durante el confinamiento por COVID-19?, el objetivo describir las experiencias de los estudiantes de primer grado de secundaria en la asignatura de Historia durante dicho confinamiento.

Este trabajo se basa en los conceptos de resiliencia (Cyrulnik, 2018) y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979) para analizar cómo los estudiantes enfrentaron desafíos emocionales y cognitivos durante el confinamiento

Las experiencias de los estudiantes revelan importantes brechas en la infraestructura educativa y destacan desigualdades persistentes, subrayando la necesidad de replantear los modelos educativos. Comprender cómo los estudiantes de secundaria enfrentaron estas condiciones excepcionales permitirá evaluar las respuestas institucionales y contribuir al desarrollo de estrategias educativas más equitativas, adaptativas y resilientes frente a futuras contingencias.

### **Experiencias estudiantiles en la educación a distancia emergente en primer grado de secundaria durante el confinamiento por COVID-19**

Hodges et al. (2020) definen la enseñanza remota de emergencia como una adaptación temporal de la instrucción a un formato alternativo en respuesta a crisis, empleando soluciones completamente remotas para continuar la educación que normalmente se impartiría de forma presencial o mediante cursos híbridos, con la intención de volver a estos métodos una vez superada la crisis.

En este contexto, García (2021) señala que la educación a distancia, asumida desde un enfoque remoto, surgió como una respuesta temporal ante la interrupción de la educación presencial causada por el confinamiento global durante la pandemia de COVID-19. Chaves (2017) complementa que la educación a distancia es una modalidad educativa consolidada, caracterizada por la separación física y geográfica de los agentes educativos y orientada a facilitar el acceso a quienes, debido a compromisos familiares, laborales o ubicación geográfica, no pueden asistir presencialmente a un centro educativo.

Por su parte, Navarrete et al. (2020) argumentan que los estudiantes en entornos de educación a distancia requieren habilidades como la proactividad, la planificación, la disciplina y la organización; competencias que, sin embargo, no suelen desarrollarse en las escuelas tradicionales.

La UNICEF (2020) advierte que la pandemia amplificó desigualdades económicas preexistentes, afectando especialmente a estudiantes de contextos vulnerables. La falta de acceso a tecnologías como computadoras e internet exacerbó la exclusión educativa, privando a millones de adolescentes de la oportunidad de continuar su educación a distancia. Asimismo, el PNUD (2022) subraya que las limitaciones en el acceso a internet y la baja calidad de las plataformas educativas afectaron la continuidad del aprendizaje, en particular en zonas rurales y comunidades de bajos recursos, contribuyendo al aumento del rezago escolar. En este sentido, las competencias tecnológicas emergieron como un factor clave para la adaptación a la educación a distancia, destacando la necesidad de una formación previa sólida en el uso de herramientas digitales.

### **Desafíos de la enseñanza de la historia en la transición a la virtualidad**

La SEP (2022) menciona que la adaptación de los contenidos de Historia para alumnas y alumnos de primer grado de secundaria durante la pandemia requirió un enfoque flexible y creativo, en el cual la autonomía docente resultó

clave para contextualizar los programas de estudio. La transición al aprendizaje digital presentó desafíos significativos, como la falta de interacción directa entre docentes y estudiantes, que complicó el análisis crítico y la contextualización de los procesos históricos. Este enfoque limitado a la transmisión de contenidos afectó el debate y la reflexión, comprometiendo la comprensión profunda de los fenómenos históricos y subrayando la necesidad de desarrollar una comprensión crítica del uso de tecnologías en el aprendizaje de la Historia.

Medina (2024) sostiene que la integración de herramientas digitales en la educación no solo facilita el aprendizaje de nuevos contenidos, sino que también promueve competencias tecnológicas esenciales para los estudiantes. Al incorporar recursos en el proceso educativo, los discentes adquieren conocimientos sobre tecnologías emergentes y habilidades digitales fundamentales, necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos. Esto contribuye a una educación más integral y relevante en un mundo en constante cambio.

La UNESCO (2020) destaca que barreras tecnológicas, como el acceso limitado a dispositivos adecuados y conexiones estables, obstaculizaron la comunicación efectiva entre estudiantes y docentes. Estas carencias obligaron a los sistemas educativos a adaptarse rápidamente a un entorno digital, lo cual reveló deficiencias significativas en la preparación, el apoyo y los recursos disponibles, especialmente en contextos desfavorecidos. La falta de formación adecuada para los docentes limitó además la efectividad del proceso de enseñanza, evidenciando la necesidad urgente de garantizar acceso equitativo a la educación en un contexto de transformación significativa.

En tal sentido, los docentes demostraron una notable resiliencia frente a las múltiples adversidades que trajo la enseñanza virtual durante la pandemia. Según Risco (2024), estas dificultades fueron especialmente agudas en zonas rurales, donde la escasez de medios de comunicación adecuados complicó aún más el proceso educativo. La experiencia de la transición digital en la enseñanza de la Historia resalta la urgencia de reforzar el apoyo estructural y formativo a los docentes, con el fin de enfrentar futuros desafíos con una base más sólida y garantizar una educación de calidad en todos los contextos.

### **Lecciones aprendidas en la educación a distancia emergente y áreas de mejoras.**

Gómez y Quijada (2021) destacan que cualidades como la creatividad, solidaridad y empatía fueron clave en la continuidad de la práctica docente. Más allá de las herramientas tecnológicas, las habilidades interpersonales y el trabajo colaborativo fueron determinantes para diseñar estrategias didácticas innovadoras, facilitando el apoyo socioemocional de los estudiantes.

Livari et al. (2020) señalan que la pandemia desencadenó una transformación digital profunda y abrupta en la sociedad, impulsando un avance repentino en el uso de tecnologías en las actividades cotidianas, incluyendo el cuidado y la educación de niños y adolescentes en el hogar. Repentinamente, una generación completa de estudiantes de educación básica se vio en la necesidad de aprender a manejar herramientas digitales para

continuar con su aprendizaje. Este cambio implicó importantes ajustes no solo para estudiantes y docentes, sino también para sus familias, administraciones escolares y la sociedad en su conjunto. Docentes e instituciones educativas tuvieron que liderar esta transición digital sin una preparación adecuada para enfrentar el desafío inesperado.

García (2021) argumenta que el confinamiento reveló la capacidad de realizar transformaciones significativas en los sistemas educativos, aunque de manera no planificada. Esta rápida transición de la enseñanza presencial a la modalidad a distancia resalta la importancia de analizar las variables emergentes de esta experiencia, aprovechándolas para mejorar la educación a futuro. La flexibilidad y la innovación son, por tanto, esenciales para enfrentar los desafíos educativos actuales.

De forma complementaria, Rodríguez (2024), ha delineado directrices específicas para el trabajo remoto, clasificando los entornos según su nivel de conectividad, enfatiza la necesidad de que los docentes se involucren activamente en la planificación y mejora en el uso de herramientas virtuales, ya que aquellos que interactúan con la tecnología tienen mayores probabilidades de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Chávez et al. (2017) señalan que la comunicación efectiva entre docentes y discentes es fundamental para el éxito de la educación a distancia.

Los referentes conceptuales de este trabajo permiten analizar las dinámicas de aprendizaje y adaptación durante el confinamiento. Cyrulnik (2018), a través de su teoría sobre la resiliencia, explica cómo los estudiantes superaron los desafíos emocionales, cognitivos y sociales derivados de la pandemia. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptación ante la adversidad, es clave para explorar las respuestas de los estudiantes. Por su parte, Vygotsky (1979), con su enfoque sobre la Zona de Desarrollo Próximo, proporciona un marco para entender cómo la enseñanza de la Historia fue mediada por tecnologías, interacciones virtuales y el rol del docente.

## **Metodología**

La metodología de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual se orienta a la comprensión de fenómenos sociales y humanos mediante un proceso inductivo. Este enfoque, descrito por Creswell (2013) y Hernández (2014), se caracteriza por un proceso cíclico y flexible, permitiendo al investigador explorar las experiencias y percepciones de los participantes en su contexto natural. La investigación cualitativa prioriza el análisis integral de los discursos y vivencias de los sujetos, proporcionando una perspectiva holística y subjetiva que valora las interpretaciones individuales.

La investigación adopta el diseño de estudio de caso, el cual Yin (1994) define como una indagación empírica que examina un fenómeno contemporáneo en su contexto real. Permite al investigador comprender el fenómeno de manera integral y profundizar en situaciones particulares, analizando múltiples fuentes de evidencia. Stake (1999) subraya la importancia de elegir casos representativos, considerando tanto el tiempo de estudio como

el acceso al contexto para enriquecer el análisis con las perspectivas de los actores involucrados.

El alcance de estudio es descriptivo, centrado en analizar la manifestación de un fenómeno organizativo dentro de su contexto real. Según Murillo (2013), el estudio de caso descriptivo permite documentar lo que ocurre y explicar las razones detrás de este comportamiento. Creswell (2013) afirma que el objetivo principal es establecer los hechos del caso, proporcionando una base para análisis posteriores y facilitando una comprensión profunda del fenómeno.

La indagación se realizó de manera virtual en la Escuela Secundaria Profesora Rafaela Sarabia Aguiluz, ubicada en la comunidad de Los Arroyitos, Elota, Sinaloa. Esta institución cuenta con 215 estudiantes y ofrece un ambiente de respeto y convivencia intercultural. El contexto socioeconómico es predominantemente rural, y la mayoría de los estudiantes provienen de hogares monoparentales de nivel socioeconómico bajo, aunque un 70% de los tutores muestran interés activo en el proceso educativo.

Ñaupas et al. (2018) señala, en el muestreo intencional, el investigador selecciona las unidades de muestra según criterios específicos que responden a las necesidades de la investigación, permitiendo formar subgrupos que representan de manera efectiva a la población.

*Participantes.* Se seleccionó informantes claves, seis discentes, tres alumnas y tres alumnos de primer año de secundaria, quienes representaron diferentes niveles de acceso a recursos tecnológicos: aquellos con medios tecnológicos suficientes, quienes contaban con acceso limitado, y quienes carecían de estos recursos. El objetivo fue explorar las barreras y facilitadores que impactaron sus experiencias educativas en el contexto de la educación a distancia durante la pandemia de COVID-19. Las consideraciones éticas se centran en garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los involucrados, asegurando su derecho a la confidencialidad y anonimato.

La observación participante fue una técnica clave en esta investigación. Hernández (2010), describe esta técnica como fundamental para recolectar datos en situaciones sensibles. Yin (1994) destaca que esta técnica permite al investigador integrarse en el entorno de los sujetos, facilitando una comprensión más precisa de la realidad. Además, Latorre (2005) señala que la observación permite interactuar con el objeto de estudio, enriqueciendo el análisis mediante una interacción directa con los participantes.

Este enfoque metodológico se complementa con entrevistas sucesivas, mediante las cuales se abordan las diferentes realidades subjetivas de los participantes y se refina el análisis con la recopilación de nueva información. De este modo, el investigador puede obtener una comprensión integral del fenómeno y generar perspectivas teóricas fundamentadas en las experiencias individuales de los sujetos.

*Procedimiento.* La transformación y el análisis de los datos se llevaron a cabo empleando el método de análisis temático, siguiendo el marco propuesto por Braun y Clarke (2006). Este método, descrito a continuación, facilitó una

estructuración rigurosa y coherente de la información recolectada, en consonancia con el objetivo principal del estudio.

*Familiarización con los datos.* El primer paso fue una revisión exhaustiva de las transcripciones de las entrevistas, realizadas por WhatsApp, para comprender las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre la asignatura de Historia durante el confinamiento. Las transcripciones fueron procesadas en Microsoft Word para facilitar su análisis.

*Generación de códigos iniciales.* A partir de la revisión preliminar, se generaron códigos iniciales que ayudaron a identificar y organizar conceptos emergentes y patrones relevantes en los testimonios, facilitando la identificación de temas clave y proporcionó un soporte visual en forma de nube de palabras para mejorar la interpretación de los datos.

*Búsqueda de temas y agrupación en categorías.* Las siguientes etapas se desarrollaron de forma manual, clasificando los códigos en categorías temáticas para organizar los datos en temas y subtemas principales. Este proceso facilitó una comprensión más precisa de las experiencias estudiantiles durante el confinamiento, revisando cada agrupación para asegurar su pertinencia en relación con las preguntas de investigación.

## **Resultados**

A continuación, se describen las principales categorías y códigos emergentes del análisis, que permitieron abordar el objetivo de investigar la experiencia estudiantil en la asignatura de Historia en primer grado de educación secundaria durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19.

### **Experiencias socioemocionales**

La falta de interacción presencial debido a la educación a distancia impactó significativamente en el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes.

*Confinamiento social.* La transición hacia la enseñanza virtual disminuyó las interacciones presenciales con compañeros y docentes, privando a los discentes de un entorno de socialización fundamental. Esta falta de contacto afectó su desarrollo socioemocional. Como lo expresa el estudiante E-3: “Al no tener interacción con mis compañeros, me sentía desconectado”.

*Afecciones emocionales.* Algunos estudiantes experimentaron altos niveles de ansiedad debido a la interrupción de sus procesos de socialización y a los desafíos de adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza. La falta de habilidades tecnológicas y el acceso limitado a herramientas digitales intensificaron su frustración ante las demandas académicas. La estudiante E-5 comentó: “Cuando comencé a estudiar historia de manera virtual, me sentía un poco aislada, desmotivada, ansiosa y algo aburrida”. De manera similar, el estudiante E-4 compartió: “Al principio me resultaba muy difícil; no tenía el hábito de llevar clases así y me sentí frustrado”.

## Contextos socioeconómicos

*Brecha digital en contextos desfavorecidos.* Las dificultades económicas durante el confinamiento representaron un obstáculo crítico para algunos discentes. La pérdida de empleos y la reducción de ingresos en muchos hogares limitaron el acceso a dispositivos tecnológicos y servicios de internet, esenciales para la educación a distancia. Esto se evidencia en el testimonio de la estudiante E-6: “Al inicio de la pandemia no tenía internet en casa ni un celular propio; respondía las tareas usando el de mi abuela. Trabajé y ahorré para poner internet en casa y comprar un celular”.

*Acceso digital en contextos favorecidos.* Aunque la mayoría de los estudiantes enfrentaron limitaciones tecnológicas, una pequeña parte contó con los recursos necesarios para participar activamente en la enseñanza a distancia. Este acceso adecuado facilitó su interacción con contenidos, plataformas educativas y el desarrollo de habilidades tecnológicas. El estudiante E-2 expresó: “Siempre tuve todos los recursos necesarios para realizar las actividades de la materia, como acceder a internet para buscar información o ingresar a alguna aplicación para las clases virtuales”.

## Resiliencia estudiantil

La capacidad de los estudiantes para adaptarse, superar y aprender de las adversidades fue fundamental durante el confinamiento. Muchos desarrollaron habilidades de resiliencia, manteniendo una actitud positiva y persistente ante la complejidad del aislamiento social.

*Autorregulación del aprendizaje.* Durante este periodo, los estudiantes desarrollaron habilidades para gestionar su propio aprendizaje, organizando su tiempo y buscando recursos de manera autónoma. Esta autorregulación fomenta su independencia, esencial para el desarrollo personal y profesional. La estudiante E-1 indicó: “He aprendido a ser más ordenada, un poco más responsable y más autodisciplinada al trabajar a distancia, ya que no cuento con la orientación en las tareas por parte de mi familia”.

*Rediseño en la enseñanza de Historia.* La transición de la enseñanza presencial a la virtual implicó una adaptación tanto en el manejo de herramientas tecnológicas como en los métodos de estudio y autogestión del tiempo. Los estudiantes expresaron la necesidad de mejorar la dinámica de la enseñanza virtual para obtener mejores resultados. Como menciona el estudiante E-4: “Que se hubieran realizado más clases por Zoom o Meet, y pediría también que tengamos computadoras en la escuela para que nos enseñen muchas cosas más”.

Los resultados indican que las experiencias socioemocionales, las diferencias en el acceso digital, la resiliencia y la autorregulación del aprendizaje, y la adaptación en los métodos de enseñanza son aspectos clave en la experiencia estudiantil durante el confinamiento. Estos factores influyeron de manera significativa en la forma en que los estudiantes enfrentaron el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de Historia en un contexto de pandemia (véase la Figura 1).



enfrentar desafíos, como los de la pandemia. Muestrando que, aunque inicialmente desorientados, muchos estudiantes demostraron una notable capacidad para adaptarse a la enseñanza virtual, evidenciando su resiliencia.

Asimismo, Vega de Jesús et al. (2023) señalan que la educación virtual ha experimentado una expansión vertiginosa en la era digital, un fenómeno acelerado por la pandemia de COVID-19. Esta expansión ha generado una amplia variedad de herramientas, plataformas y programas educativos que han transformado la modalidad de enseñanza. La educación virtual, que en un principio fue vista como una medida transitoria, se ha consolidado como una modalidad que llegó para quedarse, ofreciendo nuevas oportunidades para garantizar la continuidad y la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo refuerza esta perspectiva, al destacar cómo, a pesar de los retos iniciales, los estudiantes han logrado adaptarse a la modalidad virtual, lo que sugiere que las plataformas educativas tienen un potencial significativo para seguir siendo integradas en los sistemas educativos más allá de la crisis sanitaria.

Los hallazgos de la indagación coinciden en gran medida con investigaciones previas sobre la transición a la educación a distancia y su impacto en los estudiantes, aunque varían en función del contexto específico. Al considerar las experiencias de los estudiantes participantes, se evidencia que la autorregulación del aprendizaje, la resiliencia y la adaptabilidad a nuevas modalidades educativas son aspectos fundamentales que deben ser priorizados para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de educación emergente.

La pandemia de COVID-19 expuso la brecha digital como un factor determinante en el acceso a la educación, resaltando desigualdades socioeconómicas que limitan el acceso a dispositivos y conectividad en sectores desfavorecidos. Aunque algunos estudiantes disponían de recursos adecuados, la mayoría enfrentó dificultades significativas para participar en clases virtuales, subrayando la urgencia de abordar estas disparidades en futuras políticas educativas. A pesar de los desafíos, los estudiantes mostraron una destacada resiliencia, desarrollando habilidades de autorregulación como la gestión del tiempo, establecimiento de metas y búsqueda autónoma de recursos. Sin embargo, identificaron la necesidad de métodos de enseñanza más accesibles y dinámicos, así como de herramientas tecnológicas que promuevan una participación significativa en el aprendizaje.

## **Conclusiones**

El presente estudio ha permitido analizar las experiencias estudiantiles en la asignatura de Historia en primer grado de educación secundaria durante el confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19, identificando categorías y códigos emergentes que reflejan los desafíos y adaptaciones de los adolescentes en un contexto de educación a distancia. Los hallazgos destacan la importancia de factores socioemocionales, el acceso a tecnologías digitales, y la resiliencia estudiantil en la configuración de la experiencia educativa durante este periodo crítico.

En primer lugar, las experiencias socioemocionales fueron fundamentales, ya que la falta de interacción presencial afectó el desarrollo académico y social de los estudiantes. La desconexión con compañeros y docentes, junto con la sensación de aislamiento, se tradujeron en un aumento de niveles de ansiedad y frustración, lo que resalta la necesidad de diseñar estrategias que favorezcan la interacción social en entornos virtuales.

Los resultados sugieren que la educación a distancia, aunque necesaria durante la pandemia, plantea desafíos significativos que deben ser considerados para futuras adaptaciones del sistema educativo. La atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes, la mejora del acceso digital, el fomento de la resiliencia y la innovación en los métodos pedagógicos son aspectos clave para garantizar una educación de calidad en tiempos de crisis y más allá de ella.

## Referencias

- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Asencios, T. L., La Rosa, L. C., Gallegos, E. D., y Piñas, R. L. (2023). Funcionalidad familiar y resiliencia en adolescentes de primer año de secundaria de una institución educativa pública en Carabayllo, Lima. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*, 2, 405-405.
- Creswell, J. W. (2013). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos* (4.ª ed.). SAGE Publications, Inc. <https://n9.cl/nq2u5>
- Cyrulnik, B., y Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación: La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Editorial Gedisa. <https://shorturl.at/C1Y7u>
- Chaves, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- García, A. L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09–32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gómez, N. A., y Quijada, L. K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7–27. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.001>
- Hernández, S.R. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill. <https://n9.cl/9jhoc>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. <https://n9.cl/5o8n>
- Iivari, N., Sharma, S. and Ventä, L. (2020). ¿Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should

- care? *International Journal of Information Management*, 55, 1-6.  
Retrieved from  
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>.
- Latorre, A. (2005). La observación participante en la investigación cualitativa. En A. Latorre, M. Valls, y A. del Pino (Eds.), *Investigación cualitativa: Comprensión e intervención social* (pp. 223-253). Editorial Graó.
- Medina, P. M. B., Perea, M. F. M., y P, M. J. C. (2024). Elevando la motivación en estudiantes de 3.er año de bachillerato durante las clases de historia a través del uso estratégico de herramientas digitales. *MQR Investigar*, 8(1), 725-765.  
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.725-765>
- Murillo, et al. (2013). Estudio de casos. *Sin publicar*. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. [https://gibt3.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/estcasos\\_trabajo1.pdf](https://gibt3.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/08/estcasos_trabajo1.pdf)
- Ñaupas, P. H., Valdivia, D. M. R., Palacios, V. J. J., & Romero, D. H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ª ed.). Ediciones de la U.
- PNUD. (2022). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *COVID-19 y educación en México: Primeras aproximaciones de una desigualdad agudizada*. <https://n9.cl/zrdl7>
- Risco, J. F. S., Johnson, G. L. L., Ramírez, E. M. G., Mercado, L. M. B., & Peña, J. H. (2024). *Resiliencia docente en tiempos de crisis: Hacia una gestión pedagógica efectiva*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.165>
- Rodríguez, R. S. G., y Manzano, A. V. (2024). Enseñanza remota de emergencia por COVID-19 en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 15, e2021. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2021](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2021)
- SEP. (2022). Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudios para la educación básica 2022: Nueva Escuela Mexicana*.
- Suárez, V., Quezada, M. S., Ruiz, S. O., & De Jesús, E. R. (2020). Epidemiología de COVID-19 en México: del 27 de febrero al 30 de abril de 2020. *Revista clínica española*, 220(8), 463-4. <https://n9.cl/ru8d2n>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata. <https://n9.cl/f1zw>
- UNESCO. (2020). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://hdl.handle.net/11362/45904>
- UNICEF. (2020). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. <https://n9.cl/mkfh>
- Vega de Jesús, A. M., Marqués, L. L., Poleo, A. J., Rivera, A., y Von, F. O. F. (2023). Uso de la Plataforma Teams en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia COVID-19. En *Anales de la Real Academia de Doctores* (Vol. 8, Núm. 3, pp. 555-564). Real Academia de Doctores de España. <https://n9.cl/gdc0cq>

---

Vygotsky, Lev. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.  
Grijalbo.

Yin, RK (1994). Estudio de caso de investigación y aplicaciones.  
<https://n9.cl/qhw5o>

# APROXIMACIÓN AL CAMBIO CONCEPTUAL EN EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: RESULTADOS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

## APPROACH TO CONCEPTUAL CHANGE IN TEACHER PROFESSIONAL KNOWLEDGE: RESULTS OF AN INTERVENTION PROGRAM

Virginia Mirella Zatarain Avendaño (1), María Luisa Pereira Hernández (2) y Héctor Manuel Jacobo García (3)

- 
- 1.- Maestra en Educación, Campo: Intervención pedagógica y aprendizaje escolar, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Virginia.zatarain@upes.edu.mx, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8324-2916>.  
2.- Dra. En Educación, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, marialuisa.pereira@upes.edu.mx, orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>.  
3. Dr. Héctor Manuel Jacobo García, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, hector.jacobo@upes.edu.mx, <https://orcid.org/0000-0003-0800-5511>
- 

*Recibido: 26 de agosto de 2024*  
*Aceptado: 22 de noviembre de 2024*

### Resumen

La falta de programas de desarrollo profesional para los profesores puede resultar en prácticas obsoletas que afectan el resultado de la calidad educativa. El presente trabajo explora el cambio conceptual de los docentes mediante su participación en un programa de intervención intencionado. Se trata de una investigación cualitativa que utiliza la investigación acción y el método experimental, donde se implementa una propuesta de formación con 24 maestros de una institución de educación superior pedagógica universitaria. Los datos fueron recolectados a través de una ficha preactiva y post-activa con las que se realizó análisis de contenido. Los resultados muestran que el discurso docente experimentó una transformación, reflejando cambios conceptuales de tipo flexible y modificado, con lo que se demuestra que el pensamiento profesional es educable y que los programas de actualización donde se propicia la reflexión, el diálogo y la colaboración conjunta, favorecen el desarrollo del conocimiento profesional.

**Palabras claves:** Conocimiento profesional, Formación continua, Programas de Intervención

### Abstrac

The lack of professional development programs for teachers can lead to outdated practices that affect the quality of educational outcomes. This paper explores the conceptual change of teachers through their participation in an intentional intervention program. It is a qualitative study that uses action research and the experimental method to test a training proposal conducted with 24 teachers from a higher education institution specializing in university-level pedagogical education that offers online courses. The results show that the teachers' discourse transformed, reflecting conceptual changes that were flexible and modified, demonstrating that professional thinking is teachable and that professional

development programs that encourage reflection, dialogue, and collaboration promote the development of professional knowledge.

**Keywords:** Professional knowledge, Continuing education, Intervention programs

## Introducción

La formación de los docentes es considerada actualmente un reto y una necesidad crucial para enfrentar los desafíos que acontecen en el aula. En este sentido, la formación continua y el desarrollo profesional se vuelven esenciales para la actualización docente y la mejora de la educación (ULDA, 2024).

A través de una encuesta realizada a los docentes se encontró que para mejorar la profesionalización docente en México, 58% de los encuestados manifiestan necesaria la formación permanente, y el 44% la actualización de conocimientos (Fundación S.M., 2023). Esto resalta la urgencia de atender las recomendaciones del tercer informe global de la UNESCO (2022) que aboga por una mayor profesionalización docente como estrategia clave para lograr una transformación educativa y social.

Es fundamental desarrollar investigaciones que resulten en programas de formación, que doten a los docentes de herramientas y competencias para los desafíos actuales. En la institución pedagógica universitaria donde se realizó el estudio, se prioriza la formación profesional mediante cursos y diplomados de formación continua a través de plataformas educativas. Sin embargo, la creciente demanda, evidenció la necesidad de mejorar la eficacia de su implementación, destacando el diseño de propuestas formativas basadas en investigaciones metódicas para optimizar la calidad de la enseñanza.

De lo antes mencionado se obtiene la siguiente pregunta de investigación ¿es posible desarrollar el saber profesional del docente a través de su participación en programas de intervención intencionados?, por tanto, el presente trabajo explora el cambio conceptual del docente como resultado de su participación en un curso de formación.

En investigaciones se encontró a Rodríguez y Martínez (2019) quienes estudiaron el conocimiento profesional del docente en educación superior con el objetivo de analizar la presencia de las dimensiones del conocimiento profesional en su desempeño, siguiendo una metodología cuantitativa encuestaron a 89 alumnos para valorar la importancia que los futuros profesores le dan al conocimiento, encontrando un panorama deficitario para el desempeño profesional como modelo de referente en la formación de los próximos docentes

Por otro lado, Celis (2021) quien propuso un modelo de formación profesional para docentes universitarios, fundamentado en las teorías del aprendizaje transformador de Mezirow, el constructivismo de Vygotsky y las comunidades de aprendizaje. Su objetivo fue ofrecer una alternativa de formación enfocada en docentes de primeros semestres, para abordar las dificultades de los estudiantes al adaptarse a la educación universitaria.

También se tiene a Méndez, Díaz y Pacheco (2022) quienes presentaron talleres de formación como herramienta para alcanzar un cambio conceptual en docentes, respondiendo a los desafíos de la educación actual y las demandas del mundo globalizado. En un estudio cualitativo con diseño de caso y entrevistas, investigaron la concepción docente sobre la competencia de indagación, utilizando triangulación simple para analizar los datos.

Por su parte Bravo y Santibáñez (2022) analizaron el impacto de la Tríada Formativa como entorno de interacción en el fortalecimiento del Conocimiento Profesional Docente (CPD) durante la práctica pedagógica de un Profesor en Formación (PF) en Física. Usaron un estudio de caso único para examinar las interacciones durante este periodo de práctica.

Las investigaciones anteriores convergen en la necesidad de mejorar la formación docente en un contexto educativo en constante transformación, destacan actualizar las competencias profesionales, enfatizando la creación de espacios de diálogo, reflexión, interacción y colaboración para favorecer el desarrollo del conocimiento profesional. Asimismo, cada una presenta limitaciones que restringen la generalización de sus hallazgos o su aplicabilidad práctica. El modelo de Celis destaca por su fundamentación teórica, pero carece de evidencia empírica; los talleres de Méndez, Díaz y Pacheco ofrecen un enfoque práctico, aunque con una metodología que podría haberse enriquecido; y el estudio de Bravo y Santibáñez aporta un análisis detallado pero limitado a un caso único. En conjunto, los trabajos subrayan la importancia de innovar en la formación docente, pero invitan a futuras investigaciones que combinen teorías sólidas con evidencia empírica más robusta y enfoques metodológicos diversos.

### **Formación continua del profesional de la educación**

Aguirre, Gamarra y Lira (2021) refieren que la formación continua de los docentes es fundamental para el avance educativo en un entorno en constante cambio. Es un proceso sistemático en donde los docentes participan individual o colectivamente en actividades formativas de manera crítica y reflexiva, propiciando el desarrollo del conocimiento profesional.

La formación continua abarca diversas dimensiones que enriquecen la práctica pedagógica, destacando cuatro principales, 1) educativa; enfocada en la adaptación del docente a nuevas realidades y necesidades de aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimientos y metodologías actualizadas, 2) pedagógica, consiste en aplicar conocimientos en el aula, permitiendo la implementación de estrategias innovadoras que mejoren el aprendizaje, 3) humana, reconoce el desarrollo personal, mediante la autoconfianza y la motivación 4) investigativa, enfatiza la innovación educativa, permitiendo el desarrollo de habilidades que faciliten la investigación y la aplicación de nuevas estrategias de enseñanza (Aguirre, Gamarra y Lira, 2021).

Flores, Gómez, Chacaltana, Prado, Jurado y Huayta (2021), destacan que los procesos de formación continua deben ser desarrollados con enfoques novedosos como la colaboración y la autonomía, buscando superar las perspectivas individualistas de formación y eliminar la cultura profesional

aislada pues esta solo reduce las oportunidades que tienen los profesionales para confrontar sus concepciones

En este sentido, la formación continua es un proceso integral que mejora las competencias pedagógicas y favorece el desarrollo personal y profesional de los docentes, beneficiando así a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general.

### **La Transformación del Conocimiento Profesional a través de Programas de Intervención**

La transformación del conocimiento profesional docente es un proceso dinámico que va más allá de la mera adquisición de nuevas ideas o métodos pedagógicos; implica una reconfiguración del saber existente y la adopción de prácticas efectivas (Marrero, 2022). Requiere una reflexión crítica constante y la participación activa en programas de formación derivados de la investigación acción (I-A) para lograr la actualización de competencias y su adaptación a las demandas del contexto educativo (Domingo, 2021).

Según Pozo y Gómez (2009), el cambio en la práctica educativa se logra al modificar las creencias pedagógicas y los métodos didácticos. Los programas de intervención basados en el proceso metodológico de la I-A proporcionan conocimientos técnicos y fomentan que los docentes cuestionen y actualicen sus competencias, promoviendo así una transformación activa en la enseñanza. Además los programas facilitan la incorporación de nuevos métodos educativos mediante un proceso continuo de reflexión y mejora, permitiendo a los educadores superar obstáculos epistemológicos y adoptar prácticas pedagógicas más efectivas y alineadas con las demandas actuales del sistema educativo.

### **El Cambio Conceptual para la transformación del conocimiento**

La transformación del conocimiento ha sido abordada por propuestas teóricas que explican la generación del cambio conceptual desde diferentes perspectivas. Toulmin lo concibe como un proceso evolutivo similar a la selección natural, en donde los conceptos científicos cambian gradualmente en función de su adaptación al contexto histórico y social. La transición de saberes ocurre mediante la argumentación y el razonamiento crítico, evaluando la validez de las ideas a partir de las evidencias disponibles (Siqueira y Porlán, 1997).

Por otro lado, Posner, Strike, Hewson y Gertzong (1982), desde un enfoque constructivista, consideran el cambio conceptual como una reconstrucción activa del conocimiento a través de la experiencia y se visualiza como un proceso reflexivo para los estudiantes y un procedimiento de investigación-acción en los docentes, quienes deben repensar y transformar continuamente sus prácticas pedagógicas.

Mientras la primera perspectiva se enfoca en el desarrollo del conocimiento científico en un contexto amplio, la segunda, lo aplica específicamente al aprendizaje y enseñanza, subrayando el rol de la reflexión

crítica y el escenario educativo en la transformación del saber. La presente investigación retoma la definición de Gómez y Pozo (2009) y Raynuado y Peralta (2017) quienes refieren que el cambio conceptual consiste en sustituir o modificar los conocimientos de una persona, e implica transformar los procesos que les dieron origen y la forma en la que se usan en la vida cotidiana.

Según Posner et al. (1982), cuando los esquemas de conocimiento previos no son suficientes para interpretar la realidad, surge un conflicto cognitivo que impulsa el cambio y es fundamental para el crecimiento del pensamiento. La transformación conceptual es esencial en el contexto educativo, ya que implica modificar los saberes existentes para integrar nuevas teorías y concepciones. El proceso requiere un entorno de interacción continua que enriquezca el aprendizaje y permita la reflexión sobre las creencias y prácticas del docente. Además, el cambio conceptual puede ser de tipo débil, donde se incorpora nueva información sin alterar las concepciones centrales, resultando en una transformación superficial, o radical, que implica una reestructuración cognitiva profunda necesaria para comprender fenómenos nuevos y complejos, vinculada a la experiencia y la crítica reflexiva (Posner, et al. 1982).

El cambio también se puede dar por enriquecimiento o *acretion*, es decir, se incorpora información nueva a los esquemas previos dando continuidad a la estructura conceptual que lo sostiene (Johnson y Carey, 1986 como se cita en Jacobo, 2012), y por *bootstrapping* que refiere al cambio dado por novedad cognoscitiva Carey, 2004; Castorina, 2006; Ormart y Brunneti, 2008, en Jacobo, 2012).

Los cambios son parte de un proceso dinámico y esencial para la evolución del conocimiento docente, pues propicia la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y participar en programas de intervención que garantizan una mejora constante en la calidad de la enseñanza y en el desarrollo profesional de los educadores.

## **Metodología**

Se trata de un estudio cualitativo que designa la manera en la que manejamos las dificultades y encontramos soluciones (Taylor y Bogdan, 1987). Se utiliza el método experimental considerado como un razonamiento con ayuda del cual se someten nuestras ideas metódicamente a la experiencia de los hechos (La Orden, 1981) y asume la Investigación-Acción Participativa (Elliot, 2005) como método cuyo propósito consiste en mejorar la práctica educativa y transformar la realidad social a través del análisis de hipótesis explicativas de la acción (Barraza, 2022), donde se valoran las posibilidades de actuación previstas para enfrentar la problemática detectada.

La investigación cualitativa se enfoca en la experiencia subjetiva y contextual del aprendizaje, mientras que la IAP genera conocimiento teórico y práctico que promueve el cambio en la labor docente. El método experimental, por su parte, aporta evidencia empírica sobre la efectividad de las intervenciones. Estas metodologías contribuyen a una mejor comprensión del aprendizaje docente e informan el diseño de programas de formación que

abordan las complejidades del aprendizaje, impulsando un desarrollo profesional significativo y sostenible.

La propuesta pedagógica consistió en el diseño de un programa de intervención desarrollado en el marco de un diplomado titulado: *Aprender a ser facilitador en entornos virtuales de aprendizaje*, impartido en la Universidad y fue estructurada con tres estrategias de trabajo enfocadas en la mejora de la práctica docente, especialmente en la evaluación de los aprendizajes.

La primera estrategia, titulada *¿Qué es evaluar? La reconstrucción activa de su definición*, buscó una comprensión más profunda de la evaluación. La segunda, llevó por nombre *Mejorando mi práctica de la evaluación de los aprendizajes, ¿qué y cómo evaluarla?*, tuvo por objetivo perfeccionar la acción evaluativa. Y la tercera, nombrada *La evaluación de los aprendizajes: actualización, retos y desafíos, ¿dónde y cómo discutirlos?*, se centró en reflexionar sobre las dificultades y desafíos actuales de la evaluación en entornos virtuales.

Las estrategias del programa se basaron en un guion de tres fases: preactiva, interactiva y post-activa, según Jacobo (2012). En la fase preactiva, se activaron los conocimientos previos de los participantes y se contextualizó el contenido sobre la evaluación de aprendizajes. La etapa interactiva, dividida en inicio, desarrollo y cierre, estimuló la interacción y facilitó la construcción colectiva del saber a través del diálogo. En la fase post-activa, se revisaron los avances y se creó un inventario de dudas teóricas sobre la evaluación en línea, promoviendo la resolución de inquietudes y la autorregulación del aprendizaje. Durante el programa, se consultaron diversas fuentes bibliográficas que respaldaron las discusiones. La intervención fue diseñada y probada para mejorar la objetividad y confiabilidad de las prácticas evaluativas de 24 docentes seleccionados, de los cuales tres eran hombres y el resto mujeres, con edades entre 34 y 47 años y formaciones diversas, lo que enriqueció el proceso de aprendizaje y reflexión conjunta.

Para la recolección de datos, se diseñaron dos instrumentos: uno preactivo y otro post-activo, que permitieron al docente evidenciar sus concepciones iniciales y finales, mostrando su saber previo y el conocimiento adquirido tras la intervención. Las sesiones fueron videograbadas con el consentimiento informado de los participantes, garantizando la confidencialidad de su imagen y la información para fines investigativos. Se llevó a cabo un análisis de contenido de los datos recogidos, generando categorías que facilitaron la agrupación y presentación lógica de la información. En este contexto, se tomó en cuenta la propuesta de Posner et al, (1982) sobre la teoría del cambio conceptual para diseñar las siguientes categorías de análisis:

- Definiciones idénticas: refieren a aquellas que no tienen cambios en su estructura semántica en ambos glosarios;
- Definiciones modificadas: son los argumentos que exhiben algún tipo de cambio ya sea radical o flexible.

Estas categorías, permitieron clasificar el tipo de conocimiento generado por los profesores y dar cuenta de los resultados obtenidos tras la puesta en marcha de la propuesta de intervención.

## Resultados

Con la puesta en marcha de la primera estrategia de intervención, los docentes en formación, hicieron un reacomodo en su estructura conceptual sobre las diversas tipologías de la evaluación, características y formas de aplicación; estableciendo la complementariedad entre la cualitativa y cuantitativa para mejorar las prácticas resultantes.

La tabla No. 1, muestra los hallazgos obtenidos en las fichas pre y post activas, en relación con la transformación conceptual que se adquirió una vez finalizada la intervención de la primera estrategia de trabajo. Ahí se puede observar que, el 36.4% de las definiciones tuvieron respuestas idénticas; y el 63.5% fueron modificadas, siendo el 37.9% de tipo radical, y el 25.6% flexible.

**Tabla 1.**

*Matriz de análisis de categorías. Estrategia 1.*

Categorías /Definición	Términos profesionales													Totales	
	A	B	C	D	e	f	g	h	I	j	K	l	m	Tota l	porcenta jes
<b>Idéntica</b>	5	7	4	5	6	5	7	5	4	2	6	5	6	71	36.4%
<b>Radical</b>	6	6	3	4	5	6	7	7	5	2	6	6	7	74	37.9 %
<b>Flexible</b>	2	1	6	7	4	3	2	3	5	5	5	3	4	50	25.6 %
<b>Total</b>														195	100%

*Refieren a la evaluación:* a) De los aprendizajes, b) formativa, c) sumativa, d) nomotética, e) criterial, f) inicial, g) procesual, h) final, i) cualitativa, j) cuantitativa.

En la segunda estrategia, los docentes en formación hicieron una diferenciación entre los medios, técnicas e instrumentos de evaluación, reflexionando así, en sus objetivos, y el qué, cómo y cuándo del proceso. Las cantidades expuestas en la tabla No. 2, representan las definiciones que permitieron hacer una comparación sobre las respuestas iniciales y finales observándose que, el 46% tuvieron definiciones idénticas en los conceptos abordados; y el 53.33% fueron modificadas de tipo radical o flexible, lo cual muestra la presencia de cambios en su estructura conceptual.

Por último, en la tercera estrategia, los docentes en formación compartieron retos, dificultades y desafíos percibidos en la evaluación de los aprendizajes, haciendo, al mismo tiempo, una diferenciación entre la valoración realizada en los EVA y en el entorno presencial. Los hallazgos encontrados destacan que, el 36.36% hubo definiciones idénticas para los retos y los espacios de reflexión docente y el 64% tuvieron una modificación conceptual (puede observarse en la tabla No. 3), lo cual hace evidente que después de la

intervención, lograron apropiarse de contenido nuevo impactando en sus conocimientos previos.

**Tabla 2.**  
*Análisis de categorías. Estrategia 2.*

Categorías	Términos profesionales			Totales	
	Medios	Técnicas	Instrumentos	Total	porcentajes
<b>Idéntica</b>	5	3	6	14	46%
<b>Radical</b>	2	5	0	7	23.33%
<b>Flexible</b>	1	3	5	9	30%
<b>Total</b>	8	11	11	30	99.33%

**Tabla 3.**  
*Análisis de categorías. Estrategia 3.*

Categorías	Términos profesionales		Totales	
	Retos de la evaluación	Espacios de reflexión docente	Total	Porcentajes
<b>Idéntica</b>	4	4	8	36.36%
<b>Radical</b>	2	5	7	31.81%
<b>Flexible</b>	6	1	7	31.81%
<b>Total</b>	12	10	22	99.98%

A continuación, en la tabla No. 4, se muestran algunas respuestas en sus definiciones pre y post activas consideradas como promotoras de cambios flexibles y radicales:

El glosario utilizado en las fases pre y post-activa evidenció la contribución al cambio conceptual en el pensamiento del docente en formación, demostrando que es una herramienta valiosa para evaluar el logro cognoscitivo. Si las definiciones se amplían con información de las referencias bibliográficas, se considera una transformación de conocimiento flexible. Sin embargo, si las respuestas iniciales se modifican radicalmente en el segundo momento, incluso con base en las fuentes revisadas, se evidencia un cambio semántico significativo en las declaraciones del docente.

Al finalizar el curso, los docentes compartieron sus experiencias y aprendizajes alcanzados, donde se expresó lo siguiente:

- *Aprendí que, la noción que tenía sobre algunos conceptos estaban encasillados y eran muy simplificados. En esta ocasión, tengo un repertorio más amplio de mi bagaje conceptual. Esto me ayudó a reforzar y visualizar minuciosamente mis conocimientos y también y aplicarlos en mi práctica.*

**Tabla 4.**  
*Definiciones con cambios flexibles y radicales*

Definición	Preactiva	Post-activa
<b>Cambio radical</b>	<p>La evaluación es la valoración de los aprendizajes alcanzados</p> <p>Es la que mide la cantidad de aprendizajes alcanzados por los alumnos</p>	<p>La evaluación es una acción reguladora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje</p> <p>Se define como una obtención de información rigurosa y sistemática que debe pasar por cinco fases: recopilación y análisis de información, formulación de conclusiones, establecimientos de juicios de valor y adopción de medidas para continuar con la atención.</p>
<b>Cambio flexible</b>	<p>Los tipos de evaluación pueden ser inicial, final, sumativa, o formativa</p> <p>La evaluación de los aprendizajes es la que establece criterios para para conocer el desempeño de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Evaluar en referencia a una norma, significa comparar el resultado del individuo con los resultados de una población</p>	<p>Se consideran varios tipos de evaluación según su función (formativa, sumativa), momentos (inicio, desarrollo, cierre), agentes (coevaluación, heteroevaluación, autoevaluación), temporalidad, normotipo, ideográfica o criterial.</p> <p>Es un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.</p> <p>La tipología de la evaluación se considera a partir de su funcionalidad, su normotipo, su temporalización y de los agentes que intervienen en ella.</p> <p>Es la evaluación que supone la valoración de un sujeto en comparación al nivel o rendimiento del grupo al que pertenece.</p> <p>La evaluación normativa es válida cuando se pretende determinar en qué posición se encuentra al alumno con respecto al grupo; en este caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto de alumnos domina o deja de dominar.</p>

- *El concepto que tenía se amplió de manera significativa durante la conversación y el diálogo con mis compañeros, pues siento que el haber compartido sus experiencias y conocimientos me ayudó a comprender mejor los temas abordados.*

- *El concepto que yo tenía quedó más afianzado, considero que ahora se complementó con vocabulario más técnico.*
- *Inicié con un repertorio de tipos de evaluación básicos, y se acrecentaron al dialogar sobre el material bibliográfico revisado, considero que, tuve un gran avance en mi formación profesional.*
- *Antes de iniciar el módulo, yo conocía sobre evaluación porque es algo que hacemos diariamente, pero en el desarrollo del curso conocí muchos tipos que desconocía totalmente y los comprendí mejor cuando los dialogamos y reflexionamos en el colectivo.*

Los comentarios de los participantes destacan el impacto positivo de la interacción y el diálogo entre docentes en su proceso de adquisición de conocimiento. Reconocen que su comprensión se enriqueció gracias a la colaboración, lo que les permitió desarrollar un vocabulario más avanzado y una mejor comprensión de los conceptos.

Aunque se observó un menor porcentaje de definiciones idénticas en la fase post-activa, según Posner et al. (1982), esto puede deberse a que algunos docentes ya contaban con conocimientos consolidados que no consideraron necesarios modificar, o a que no lograron superar sus concepciones anteriores debido a la falta de conciencia sobre anomalías en su conocimiento.

También se menciona que el tiempo de estudio pudo no haber sido suficiente para asimilar la nueva información. Sin embargo, muchos docentes atribuyen las definiciones idénticas a su sólido conocimiento previo, que facilitó la construcción conjunta de saberes mediante la reflexión. La comparación semántica entre ambos momentos muestra una heterogeneidad en las definiciones pre-activas y una mayor homogeneidad en las post-activas, indicando variaciones significativas que reflejan el conocimiento compartido como resultado de la lectura de materiales comunes y la intervención pedagógica.

## **Discusión**

La presente investigación cumplió el objetivo de explorar el cambio conceptual del docente como resultado de su participación en un curso de formación, permitiendo afirmar que, es posible desarrollar el saber profesional del docente a través de su participación en programas de intervención intencionados.

Los hallazgos obtenidos corroboran lo dicho por Rivero, et al. (2017, en Méndez, Díaz y Pacheco, 2022), quienes refieren que la enseñanza actúa como factor de transformación del conocimiento cuando se aplica una propuesta de intervención debidamente estructurada para superar obstáculos epistemológicos a través de la abstracción y el diálogo conjunto, con el deseo de cambiar la práctica educativa. En consecuencia, la reflexión permanente realizada en este trabajo permitió valorarlo para conocer las áreas de oportunidad con la intención de reorientar las acciones en favor de la mejora continua de la labor docente.

Además el logro de un aprendizaje significativo es perceptible, y fue favorecido con la búsqueda los espacios de análisis y reflexión donde se

intercambiaron saberes y experiencias que permitieron estimular el conocimiento a través de comunidades de práctica en busca de la mejora continua.

Rodríguez y Martínez (2019) destacan la importancia de adquirir y desarrollar el conocimiento profesional en la práctica manteniéndose en formación durante toda la vida ya sea a partir de una postura autocrítica y reflexiva donde los actuales profesores valoren su práctica y tomen en cuenta la influencia que esta genera en las futuras generaciones, lo cual, converge la meta principal de este trabajo que busca mejorar los conocimientos profesionales para mejorar la calidad educativa.

Celis (2021) menciona que, la formación docente debe ser un proceso teórico colaborativo que permite la construcción de conocimiento a través de espacios de diálogo y reflexión, lo cual mantiene una relación con esta investigación al encontrar que la formación debe darse en de espacios de dialogo donde se compartan referencias bibliográficas comunes y las interacciones pedagógicas propicien una transformación en el entendimiento de conceptos.

Méndez et al. (2022), por su parte, identifican una fragmentación entre la teoría y la práctica en los programas formativos, lo que resalta la necesidad de un enfoque más integrado que promueva la educación continua y la transformación del conocimiento. Los hallazgos de esta investigación sugieren que, mediante intervenciones pedagógicas adecuadas, es posible generar un cambio significativo en la forma en que los docentes comprenden y aplican su conocimiento, pues la combinación de un enfoque teórico colaborativo, y la promoción de espacios de reflexión y análisis pueden ser clave para abordar esta desconexión y facilitar la formación de educadores más competentes y comprometidos con su labor.

Por otro lado, Bravo y Santibáñez (2022) aportan un enfoque práctico al destacar cómo las interacciones en el proceso de enseñanza favorecen el desarrollo del Conocimiento Pedagógico del Docente (CPD). El hallazgo subraya la relevancia de la colaboración y la reflexión como mecanismos para mejorar la práctica educativa, alineándose con las recomendaciones de Celis sobre la creación de espacios de diálogo. Con relación a esto, la presente investigación proporciona una perspectiva diferente al identificar definiciones modificadas e idénticas después de la intervención manifestando que, el mantenimiento de concepciones teóricas sólidas, permiten a los docentes solucionar de manera adecuada las problemáticas de su contexto y que, sus saberes consolidados permitieron transformar las ideas del resto de los compañeros al compartir experiencias exitosas a través del diálogo conjunto. La variabilidad observada en las definiciones post-intervención indican que, a pesar de las dificultades, existe un potencial significativo para el cambio conceptual, por tanto, la construcción de conocimiento a través de la interacción, la conversación y la reflexión, como sugieren los hallazgos, puede ser un motor de cambio efectivo.

Finalmente, el reconocimiento de que el conocimiento compartido y la colaboración pueden llevar a un aprendizaje significativo se alinea con la idea de que las comunidades de práctica son esenciales para promover el desarrollo

profesional continuo, pues al buscar espacios de análisis y reflexión, se puede fomentar un entorno en el que los docentes adquieran y transformen sus saberes, contribuyendo así, a una mejora continua en sus prácticas educativas.

## Conclusión

El programa generó condiciones pedagógicas propicias para que los facilitadores reflexionaran sistemáticamente, y educaran su pensamiento profesional para sustentar prácticas evaluativas de calidad en los entornos virtuales, inscritas en un proceso de mejora continua. Las reflexiones hechas permitieron proponer mejoras en la evaluación realizada en los EVA, abordando de manera productiva los retos inherentes enfrentados. Finalmente, los diálogos y conversaciones mantenidos en el colectivo, fueron clave para la adquisición del conocimiento y posibilitaron el cambio conceptual.

Por tanto, se puede precisar que, los programas de intervención que atienden objetivos pedagógicos a través de una secuencia didáctica bien estructurada, son promotores de una cultura innovadora de aprendizaje donde la interacción, la conversación, la reflexión crítica y la colaboración, convergen entre sí para posibilitar la transformación del conocimiento permitiendo al docente enfrentar con éxito los retos de un contexto educativo en constante evolución.

El proceso evidenció un cambio conceptual significativo en los participantes, confirmando que, el desarrollo del conocimiento profesional de los docentes es sensible a programas de intervención pedagógica derivados de la investigación profesional docente metódica y que, por tanto, el pensamiento profesional se vuelve educable.

## Referencias

- Aguirre, V; Gamarra, J; Seguí, N; y Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15, (2), 101-111, DOI: <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Barraza, A. (2022). La idea de hipótesis en el modelo de investigación acción de John Elliot. *Praxis Investigativa Redie*, 15 (28), 93-98, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8958117>
- Bravo, P; Santibáñez, D. (2022). Conocimiento profesional docente en la triada formativa: un estudio de caso en Chile, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20 (1), 160401-160418, <https://www.redalyc.org/journal/920/92072334012/html/>
- Celis, C. (2021) Propuesta de formación docente para profesores universitarios, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RIEE)*, 51 (1), 255-288, <https://www.redalyc.org/journal/270/27064402006/html/>
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente, *zona próxima*, 34, 3-21, <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>

- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción, Ediciones Morata, cuarta ed. España.
- Flores, L; Gómez, Y; Chacaltana, R; Prado, E; Huayta, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática, *Revista Pakamuros*, 9 (4), 54-67, DOI: <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>.
- Fundación SM (2023). Educobarómetro: El profesorado en México. <https://oes.fundacion-sm.org/investigacion-del-oes/el-profesorado-en-mexico-2023/>
- Gómez, M., y Pozo, J. (2009). Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Morata
- Jacobo, H. M. (2012). Cap. 3. Aprendizaje Autorregulado en contextos virtuales. En A. Mojardin-Heraldez y J. Varela (Editores). Estudios sobre la pertinencia de distintos modos instruccionales. Segunda Generación Ediciones, 89-108
- La Orden, A. D. (1981). La perspectiva experimental de la pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 39 (153). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol39/iss153/4/>
- Marrero, J. (2022) Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez, *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Méndez, D; Díaz, N; y Pachecho, L. (2022), Talleres de formación: una propuesta para alcanzar la aproximación al cambio conceptual. *Praxis y saber*, 12 (35), 1-19, DOI: <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14438>
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), 211-227. doi: 10.1002/sce.3730660207
- Raynaudo, G., & Peralta, O. (2017). Cambio conceptual: una mirada desde las teorías de Piaget y Vygotsky. *Liberabit*, 23 (1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10> DOI: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Rodríguez, A. M; y Martínez, N. (2019). Conocimiento profesional del docente en educación superior: una confrontación entre lo real y lo deseado. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 29, (10), 25-41, <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.521>
- Siqueira, J. B. y Porlán, R. (1997). La epistemologíaevolucionista de Stephen Toulmin y la enseñanza delas ciencias. *Investigación en la Escuela*. 39, 17-26 : [https://www.researchgate.net/publication/288000312\\_Teoria\\_evolucionista\\_de\\_Toulmin\\_fundamento\\_epistemologico\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_la\\_Ecologia#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/288000312_Teoria_evolucionista_de_Toulmin_fundamento_epistemologico_para_el_aprendizaje_de_la_Ecologia#fullTextFileContent)
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, paidós, España, <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>

---

UNESCO (2022). Comisión internacional sobre los futuros de la educación. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Madrid: Fundación SM. <https://losfuturosde laeducacion.org/>

Universidad Loyola de América (ULDA, 2024). Retos y desafíos en la educación mexicana. <https://universidadloyola.edu.mx/retos-y-desafios-en-la-educacion-mexicana/>

# CARACTERIZACIÓN DEL PROCESO DE LECTOESCRITURA Y PRINCIPALES PROBLEMAS EN SU APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## CHARACTERIZATION OF THE READING PROCESS AND MAIN PROBLEMS IN ITS LEARNING IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS

Maria Ludim Arreola Hernández (1) y Zaret Jazmín Hernández Soto (2)

- 
1. Maestra en Educación: Campo Práctica Educativa; Universidad Pedagógica de Durango; ludimarreola74@gmail.com
  2. Doctora en Ciencias para el Aprendizaje; Universidad Pedagógica de Durango; hernandezsotozaret@gmail.com
- 

Recibido: 15 de octubre de 2024  
Aceptado: 30 de octubre de 2024

### Resumen

El presente estudio fenomenológico, tuvo como objetivo describir cómo ocurre el proceso de adquisición de la lectoescritura y los principales problemas a los que se enfrentan para lograrlo, los estudiantes de 2° año de la escuela primaria “Redención Lagunera” del ejido Maravillas, Matamoros, Coahuila. Los sujetos de investigación fueron los alumnos del grupo de 2° año, la maestra de grupo, los docentes de apoyo y los padres de familia de dichos estudiantes. La recogida de información se llevó a cabo mediante las técnicas de cuestionario y entrevista, el cuestionario se aplicó a los docentes y padres de familia, mientras que las entrevistas fueron aplicadas a los alumnos. Los principales hallazgos nos hablan de tres categorías que describen cómo ocurre el proceso de lectoescritura y los principales problemas a los que se enfrentan para lograrlo los estudiantes de 2° año: Ambientes de aprendizaje, Acompañamiento pedagógico y Método.

**Palabras clave:** lectoescritura, problemas en el aprendizaje, estudiantes, educación primaria.

### Abstract

The objective of this phenomenological study was to describe how the process of reading and writing acquisition occurs and the main problems faced to achieve it by the 2nd year students of the “Redención Lagunera” primary school of the Maravillas ejido, Matamoros, Coahuila. The research subjects were the students of the 2nd year group, the group teacher, the support teachers and the parents of said students. The collection of information was carried out using questionnaire and interview techniques, the questionnaire was applied to teachers and parents, while the interviews were applied to the students. The main findings tell us about three categories that describe how the literacy

process occurs and the main problems that 2nd year student's face to achieve it: Learning environments, Pedagogical support and Method.

**Keywords:** literacy, learning problems, students, primary education.

## Introducción

Este escrito tuvo como centro de interés al proceso de lectoescritura que llevan a cabo un grupo de estudiantes de educación primaria de 7 y 8 años de edad y a los problemas en el aprendizaje de dicho proceso. La lectoescritura constituye uno de los instrumentos indispensables para que los niños conozcan el mundo que los rodea, se les facilite el logro de aprendizajes y desarrollar sus competencias escolares y sociales.

La lectura y la escritura son procesos fundamentales, donde los docentes como mediadores entre los niños y el conocimiento, deben ser capaces de identificar los principales problemas que presentan los estudiantes con el propósito de analizar, definir y aplicar el método y/o estrategias más eficaces a la hora favorecer estos dos procesos.

Al referirnos a los problemas en el aprendizaje y hacer una distinción con las dificultades en el aprendizaje, Kirk y Bateman (1962), mencionan que las dificultades de aprendizaje tienen un componente primordialmente biológico, mientras que los problemas en el aprendizaje se encaminan a situaciones ambientales intrínsecos o extrínsecos del sujeto que dificultan su aprendizaje, por lo cual suelen ser transitorios y se pueden superar con refuerzo o con cambios en el contexto mismo.

El aprendizaje de la lectura y escritura van íntimamente ligados. Algunos niños empiezan a escribir antes de iniciar en la lectura. Una vez que el niño comprende que cada letra tiene un sonido y que para escribir algo “ponemos” en el papel las palabras (sonidos), que estamos pensando o diciendo, comienza a ejecutar los primeros bocetos de escritura (aunque no corresponda con lo que entendemos por escritura convencional) (Sánchez, 2009, s/p).

Al realizar un primer acercamiento al campo y los sujetos en estudio, los docentes, al exponer por qué es importante de la lectoescritura mencionan:

*“Porque es la base de la educación para poder adquirir un mejor conocimiento, mediante la lectura y escritura el sujeto adquiere la habilidad de expresarse mejor y lograr así todos los aprendizajes” (ED1).*

*“Porque estimula el lenguaje en los niños y los ayude a transmitir sus pensamientos y satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás con la lectura puede viajar sin fronteras a mundos incansables” (D2E)*

*“Yo creo que es una parte muy importante de la comunicación en el ser humano y en educación primaria es cuando comienza a adquirir este recurso que le permitirá expresarse en una nueva forma; leer y escribir son las herramientas del lenguaje que permitirán el aprendizaje y desarrollo del niño” (D3E)*

A lo cual podemos concluir que para los docentes resulta muy importante la lectoescritura ya que la consideran base de la educación para

adquirir nuevos conocimientos y por medio de ella los niños expresen sus ideas y sentimientos.

Al cuestionar a los mismos docentes sobre el conocimiento que se debe tener de los problemas en el aprendizaje que presentan sus estudiantes en el proceso de lectoescritura, explican que:

*“Para poderlo ayudar a que supere esas dificultades, porque es uno de los instrumentos más importantes para todo niño en el proceso de conocer el mundo que lo rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto” (D1E)*

*“Para poderlo apoyar en los problemas o barreras que se le presenten al alumno y así adquiera mayor confianza en su educación” (D2E)*

*“Porque podemos detectar a tiempo sus necesidades de aprendizaje y buscar estrategias que les ayuden a resolver esos problemas y así lograr consolidar la lectoescritura de una forma asertiva que nos garantice los siguientes niveles por alcanzar” (D3E)*

En este sentido, los docentes concuerdan que es importante conocer estos problemas para poder ayudar a sus estudiantes a tiempo, buscando las estrategias más adecuadas que les ayuden a resolver dichos problemas.

Al recuperar la voz de los padres de familia sobre su experiencia en el aprendizaje de la lectura y la escritura aunado a los problemas vividos dentro de esto, los padres mencionan que:

*“Aprendí asistiendo todos los días a la escuela donde nos ponían a estudiar las letras y a leer y escribir planas y con la ayuda de mis padres y maestros.”*

*“Con el abecedario y las sílabas que mi maestra me ponía a repetir muchas veces hasta que me las grababa y luego me decía que escribiera planas en mí en mi cuaderno”*

*“No, gracias a Dios que no tuve problemas para leer ni escribir solo escribo muy feo, pero se leer muy bien”*

*“Para escribir no presente problemas, solo para leer porque no podía pronunciar bien algunas letras”*

A partir de lo anterior, hemos recuperado la voz de los directamente implicados en los complejos procesos de lectura y escuela de los estudiantes de educación primaria, donde se advierte la importancia de dichos procesos, la complejidad de los mismos y los problemas que pueden surgir sin una adecuada atención, trabajo y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los principales antecedentes de investigación sobre el tema de la lectoescritura, nos dan a conocer que ha sido estudiado con el objetivo de describir los beneficios que conlleva la aplicación de estrategias lúdicas en su enseñanza en alumnos de Educación General Básica en el Ecuador, donde se encuentra que hay deficiencia en el uso de este tipo de estrategias (Cuasapud y Miguashca, 2023); con la finalidad de analizar la lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media de la Unidad Educativa José Alejandro Bermúdez del cantón Tosagua en la provincia de Manabí, en el que se concluye que la lectoescritura debe ser fundamental para el aprendizaje de los estudiantes desde el principio de la escolaridad, debido a que leer y escribir correctamente es la base de cualquier actividad o trabajo (Pisco y Bailón, 2023); para diseñar

una estrategia didáctica en el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad de octavo año de Educación General Básica, donde se concluye que los expertos convergen en que la propuesta educativa (estrategia didáctica) es viable para su puesta en práctica (Zambrano y Navarrete, 2023); para analizar las bases neurobiológicas que intervienen en la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación general básica, donde se encuentra que, una vez obtenido el diagnóstico y diseño de estrategias didácticas que potencian la conciencia fonológica, al enriquecer el medio en el que se desarrollan los niños y se estimula su cerebro, mayor es la conexión y la activación psíquica de los procesos cognitivos y lingüísticos (Andrade et al., 2023).

Otros antecedentes nos hablan del estudio de la lectoescritura con el objetivo de aplicar estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en niños de 5 a 6 años de la Unidad Educativa Andrés Bello, guiando a cada niño que presente un bajo rendimiento académico, donde la aplicación de las estrategias trae consigo resultados significativos (Zambrano e Hipatia, 2023); al interpretar las experiencias relacionadas con la adquisición de competencias en lectoescritura académica de estudiantes de la carrera de enfermería que cursan el último año en dos universidades públicas de Colombia y Ecuador, donde se concluye que es importante retomar las voces de los estudiantes a partir de sus vivencias, ya que permite buscar estrategias adecuadas para mejorar el proceso en la adquisición de competencias en lectoescritura académica (Reimundo et al., 2023); en la búsqueda de determinar el tipo de estrategias lectoras usadas en la educación superior y las estrategias empleadas por los estudiantes en la resolución de preguntas abiertas, con miras a proporcionar a la comunidad académica un diseño de estrategias metodológicas en las distintas áreas del conocimiento, con el fin de mejorar la calidad académica de los futuros profesionales a través del lenguaje (Aguirre, 2023); y finalmente, para determinar cómo las dificultades en la lectoescritura inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de educación general básica elemental de la Escuela de educación Básica San Pablo, donde se encuentra que la mayoría de los niños no sienten agrado o presentan falta de interés por la lectura de textos no relacionados a los que leen habitualmente en la escuela, al ser este un factor determinante dentro de la lectoescritura (Andino, 2023).

Los nuevos planes y programas educativos nos exigen establecer ambientes de aprendizaje educativos de calidad, con base en las necesidades e intereses del individuo, para lo cual es importante tomar en consideración el espacio y el ambiente, lo que conduce a que todo lo que hace o aprende el individuo tenga lugar en un espacio que, por sus características positivas o negativas, interviene en los aprendizajes con diferentes niveles de posibilidades para su desarrollo. Jiménez (2002), expresa que:

Un ambiente de aprendizaje se entiende como el clima propicio que se crea para atender a los sujetos que aprenden, en el que se consideran tanto los espacios físicos o virtuales como las condiciones que estimulan las actividades de pensamientos de dichos sujetos (p.3).

Para nuestros alumnos que inician con la lectoescritura, es muy importante contar con entornos educativos que les permitan desarrollar sus aptitudes para pensar y su capacidad para aprender, es decir, que dispongan de escenarios “donde existen y se desarrollen condiciones favorables de aprendizaje” (Duarte, 2003, p. 5). También El Ministerio de Educación y Deporte (República Bolivariana de Venezuela, 2005) afirma que

El ambiente debe ofrecer un clima favorecedor de los aprendizajes, donde exista respeto, cariño, oportunidad de producción, intercambios, descubrimientos y sentido del humor, y en el que los adultos, los niños y las niñas están libres de tensiones y entretenidos con su quehacer diario (p. 6).

Vega y Macotela (2007), plantean que el aprendizaje de la lectoescritura debe llevarse a cabo en contextos reales, que sean significativos para los niños y que busquen desarrollar sus habilidades a partir de su interacción con la lengua escrita en compañía de los adultos como lo son las imágenes, publicidad, grafitis, cine, teatro, etc., que permiten al niño vivir múltiples experiencias y fortalecer su proceso de comprensión, además de actividades que más le llamen la atención. Este planteamiento es apoyado por Treviño (2007), donde menciona que la comprensión lectora se alcanza cuando el lector construye significados a partir de la interacción con un texto que tenga sentido para él. Así, procesar información ayuda al alumno a obtener mayor nivel en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Así pues, hay que tener claridad sobre todo lo que puede influir en el logro del proceso de lectoescritura por parte de los estudiantes, en este sentido, hay que tener muy en cuenta los problemas que pueden surgir en el proceso de aprendizaje, donde Romero y Lavigne (2005), mencionan que en estos intervienen factores ambientales, los cuales son parte de un grupo de alteraciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que en su mayoría se manifiestan con dificultades en los aprendizajes y en la adaptación escolar, estos pueden ser en un área específica o en varias, generando bajo rendimiento escolar. Estos problemas pueden aparecer a lo largo de la vida escolar. Su origen generalmente es extrínseco, lo que significa que está relacionado con factores externos al niño, es decir, debido a factores socioeducativos y/o de instrucción (Romero y Lavigne, 2005).

Este planteamiento es apoyado por Meneses et al. (2013), donde menciona que hay factores sociales o ambientales como la familia, donde no se apoya a los hijos en su aprendizaje, el contexto social y el contexto académico, como es el caso de las prácticas institucionales que no favorecen el estilo de aprendizaje del estudiante, faltas constantes a la escuela y situaciones motivacionales afectan en el rendimiento académico de los estudiantes y, en específico, claro está, su proceso de lectoescritura.

Para poder hablar sobre los problemas en el aprendizaje, se hace necesario establecer qué es el aprendizaje, de acuerdo con Navarro y Samón (2017), “el aprendizaje escolar puede considerarse como un cambio en el sistema nervioso que resulta de la experiencia del alumno dentro y fuera del contexto educativo, y que origina cambios duraderos en su conducta y en su sistema de conocimientos” (p. 6), este proceso dura a lo largo de toda la vida

del individuo e integra todas las áreas (cognitiva, física, psicológica, social, entre otras), que se ven influenciadas por el contexto y permiten a la persona adquirir nuevos conocimientos que se evidencia en comportamientos, conductas y actitudes que les facilitara posteriormente adaptarse al medio que les rodea y a resolver problemas que se les presenten.

Ardila y Matute (2005), sostienen que los trastornos de aprendizaje se asumen como dificultades o problemas específicos que se presentan en la adquisición de aprendizaje de tipo académico, es decir, que estos problemas no se evidencian en otras áreas como el juego, rutinas de independencia, entre otros, son específicos del aprendizaje del lenguaje tanto hablado como escrito y de las operaciones matemáticas.

De acuerdo con lo expuesto por los autores anteriormente mencionados, se puede decir que los problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura pueden estar generados por sus prácticas, ya que, si no hay un proceso adecuado, se observan dificultades en las habilidades lingüísticas de los niños, por ello se hace necesario que desde casa se fomenten estos apoyos en la educación de los menores. Esta postura es apoyada por Covadonga (2001), quien menciona que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se da en un ambiente aislado, sino que influyen factores emocionales que afectan al estudiante. Además, el autor sostiene que desde una perspectiva holística, la persona y su entorno mantienen una influencia mutua, por ello toma en cuenta todos los ambientes en los que el estudiante se desenvuelve para explicar el rendimiento académico, porque la familia es la base en las primeras etapas del desarrollo del niño.

Para fines de esta investigación, se hace necesario definir qué son los problemas en el aprendizaje, tarea que no es fácil, porque en la literatura se encuentran los problemas en el aprendizaje como un sinónimo de las dificultades de aprendizaje, sin embargo, Kass et al. (1969, p.7), establecen las características de los problemas en el aprendizaje así:

- Se refieren a uno o más déficits significativos en los procesos de aprendizaje y que requieren técnicas especiales para que éstos se den.
- Se relacionan al rendimiento académico que no está acorde con el esperado con su grupo de referencia (edad y curso), frente a lectura, escritura y/o matemáticas.
- Son consecuencia de una incapacidad sensorial, motora, intelectual, emocional o cultural.

Por su parte Kirk y Bateman (1962), explican que los problemas en el aprendizaje son aquellas dificultades que se presentan en la etapa académica y se evidencia en el proceso de lectura, escritura u operaciones matemáticas, que mejora con el tiempo, se diferencian de las dificultades de aprendizaje cuando las primeras no implican una afectación neurológica, mientras que las segundas sí, por lo tanto, éstas acompañarán a la persona durante su vida.

Esta postura es apoyada por López (2007), quien menciona que el proceso de lectoescritura no es sencillo, hay varios factores relacionados con ellos, sin embargo, se hace necesario establecer en qué momento estos problemas que presentan algunos niños requieren de unos apoyos diferentes, sin que esto implique hablar de inclusión. En el mismo sentido, el autor plantea

que hay un grupo de niños que manifiestan un bajo rendimiento en el proceso de aprendizaje, caracterizado por lentitud, desinterés, baja atención y concentración, afectando el rendimiento general en el aula de clase; estas características se presentan en niños con un desarrollo normal, frente a un grupo de referencia, aunque pueden presentar inmadurez en el área cognitiva o verbal.

Ante tal recorrido investigativo y conceptual, el objetivo del presente estudio fue describir cómo ocurre el proceso de adquisición de la lectoescritura y los principales problemas a los que se enfrentan para lograrlo, los estudiantes de 2° año de la escuela primaria “Redención Lagunera” del ejido Maravillas, Matamoros, Coahuila.

## **Metodología**

El presente escrito se trata de un estudio cualitativo, el cual busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, y demás fuentes que persigan el fin de pretender no generalizar los resultados (Cuenya y Ruetti, 2010).

El método en el cual se apoya es la fenomenología, el cual es una “corriente filosófica originada por Edmund Husserl a mediados de 1890; se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 85), esto para conocer las experiencias de los actores educativos bajo la temática de la lectoescritura en sus primeras etapas escolares.

La institución educativa en la que se realizó la investigación, fue la escuela primaria “Redención Lagunera”, la cual forma parte de la zona escolar No. 549, en el sector educativo 04 del sistema federal de educación. Se encuentra ubicada en el Ejido Maravillas Municipio de Matamoros, Coahuila. Los informantes clave fueron los estudiantes de 2° año sección “A”, el cual está conformado por un total de 18 alumnos, 13 hombres y 5 mujeres, de entre 7 y 8 años; la maestra del grupo y los docentes de apoyo que trabajan con este grupo de estudiantes y los padres de familia.

Las técnicas de recuperación de información fueron el cuestionario de modalidad abierto (Álvarez-Gayou, 2003). Se aplicaron los cuestionarios a la maestra de grupo, a los docentes de apoyo y a los padres de familia de 2° año sección “A” de la escuela primaria. También se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los estudiantes.

La información recabada fue transcrita de audio a texto en un solo documento Word, el cual fue integrado al programa de análisis cualitativo Atlas.ti, el análisis de la información fue mediante la perspectiva del análisis de contenido, donde se identificaron ideas relevantes que dieron paso a diferentes códigos, dichos códigos fueron agrupados mediante campos semánticos para dar pie a precategorias y dichas precategorias, mediante la misma lógica, arrojaron las categorías finales del estudio.

Entonces, los resultados del estudio emergieron de la pluralidad de técnicas utilizadas, de la triangulación de las mismas, así como de los instrumentos utilizados, los datos recuperados, las voces de diversos actores partícipes de la temática en estudio y de la teoría.

Finalmente, podemos mencionar que se atendió a la protección de los derechos y garantías de los sujetos participantes en el estudio (sección 8.01 de los principios éticos de la American Psychological Association, 2017). Los instrumentos para la recogida de información tuvieron el carácter de anonimato y confidencialidad, de la misma forma, para iniciar con la aplicación de los mismos, se mencionó clara y explícitamente que su llenado y/o participación tenía un carácter voluntario, por lo que estaban en su derecho a participar o no participar en el estudio.

## **Resultados y discusión**

A continuación, se hace la descripción de las tres categorías resultantes en el análisis de la información.

### **Categoría 1: Ambientes de aprendizaje.**

*Un ambiente de aprendizaje se refiere a todo lo que encierra el espacio y el ambiente para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.*

Para los alumnos de la escuela “Redención lagunera” que inician con la lectoescritura, es muy importante contar con entornos educativos que les permitan desarrollar sus aptitudes para pensar y su capacidad para aprender.

Gutiérrez y Ahumada (2017, p. 32), nos dicen que

La generación de ambiente de aprendizaje en el aula no resulta una tarea sencilla, pues no sólo se trata de cambiar el acomodo de los mesabancos, sino emplear recursos y materiales para generar nuevas interacciones y que la clase se lleve a cabo de manera flexible, dinámica, que facilite el actuar de los educandos.

Al cuestionar a los docentes sobre cómo son los ambientes de aprendizaje donde se desenvuelven sus alumnos respondieron:

*“Los ambientes de aprendizaje son fundamentales para la lectoescritura en los alumnos para que se desarrolle la confianza, participación, armonía y compañerismo y para que al alumno se le haga una clase amena en cuanto al ambiente de aprendizaje físico, nuestra escuela y aula cuenta con las condiciones básicas para que se de este proceso, y en cuanto a mi aportación trato de generar un ambiente que favorezca el logro de los saberes requeridos (en este caso la lectoescritura), planteando actividades de enseñanza-aprendizaje tomando en consideración las características y recursos con los que contamos en nuestro contexto” (CSD1).*

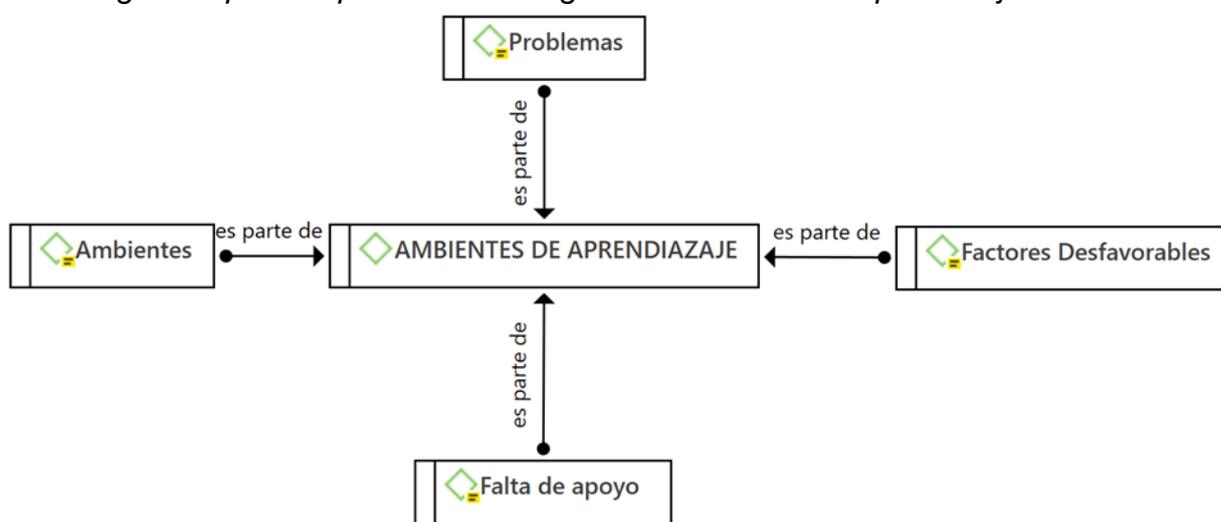
Un docente hace la distinción entre los ambientes de aprendizaje en casa y de la escuela de la siguiente forma:

“Muy pobres porque no cuentan con ambientes idóneos de lectoescritura en casa, y en el salón tratamos de tener el material adecuado para que se involucre a este aspecto” (CSD2).

En conclusión en esta categoría, podemos decir que los docentes están conscientes de que los ambientes de aprendizaje son importantes para desarrollar una efectiva lectoescritura y que tratan de brindar a los alumnos un mundo de posibilidades para la adquisición de ésta con ambientes de confianza y con el material didáctico necesario en donde los alumnos pueden disponer de ellos para realizar diferentes actividades, sin embargo, en casa hay falta de apoyo de parte de los padres de familia siendo este un factor desfavorable para el logro de la lectoescritura.

### Figura 1

Precategorías que son parte de la categoría: Ambientes de aprendizaje.



### Categoría 2: Acompañamiento pedagógico.

El acompañamiento pedagógico se refiere a la guía académica que reciben los estudiantes para completar de la mejor forma el proceso de lectoescritura por parte de los padres de familia.

Precht et al. (2016), plantean que el rol de la familia juega un papel primordial en la motivación por el aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, el contar con una alianza entre la familia y la escuela es fundamental para la comunidad educativa en general (directivos, docentes y estudiantes), donde todos trabajen de la mano acompañando pedagógicamente y en la generación de estrategias de colaboración para que los niños tengan un rendimiento académico satisfactorio en su proceso de lectoescritura.

Espitia y Montes (2009), mencionan que la familia, además de garantizar las condiciones económicas para su desempeño escolar, también debe de instruir a los niños desde su nacimiento para que puedan cooperar y aprender activamente en la comunidad escolar donde se desarrollan. Esta preparación demanda a la familia: recursos económicos, disponibilidad, tiempo, valores,

afecto, estabilidad, entre otros. Esto significa que la familia juega un papel importante en el aprendizaje del niño.

Para los docentes de la escuela primaria “Redención Lagunera” una de las preocupaciones más comunes es que los padres de familia no se involucran en el aprendizaje de sus hijos, dificultando así su proceso de aprendizaje, viéndose reflejado en el bajo rendimiento académico, como lo menciona Valdés y Sánchez (2016), los docentes consideran que la participación de los padres de familia es fundamental para los estudiantes, desde el seno familiar se aprende la responsabilidad en la escuela y fortalece los valores, además facilita el aprendizaje de los diferentes contenidos mediante la práctica necesaria en casa para la adquisición de habilidades.

Lo anterior se manifiesta al cuestionar a un padre de familia como si destina tiempo para leer y escribir en familia, a lo cual contestó:

*“No porque no cuento con el tiempo suficiente para ponerla a leer porque trabajo todo el día y se queda a cargo de sus abuelos” (ESP1).*

En el mismo sentido, al cuestionar a un docente sobre el apoyo que reciben los estudiantes de los padres de familia en casa en el aprendizaje de la lectoescritura mencionan que

*“La mayoría de mis alumnos no cuentan con el apoyo de sus padres porque los dejan encargados con sus abuelos, ya que los padres de familia salen a trabajar y no tienen la misma atención que los niños requieren para realizar actividades en casa y reforzar sus conocimientos que adquirieron en la escuela” (CSD3).*

Otro docente ante la pregunta ¿Considera que el acompañamiento de los padres de familia influye en el aprendizaje de la lectoescritura? Y ¿Por qué? menciona lo siguiente:

*“Sí, Porque es reforzar lo que aprenden en el aula, además que a veces no es que el alumno tenga dificultades para aprender, más bien es que hay ciertas situaciones en casa que no favorecen su desempeño y mientras esto no cambie, el avance en el niño es lento. Por otra parte, cuando hay apoyo en casa el avance es muy notorio” (CSD4).*

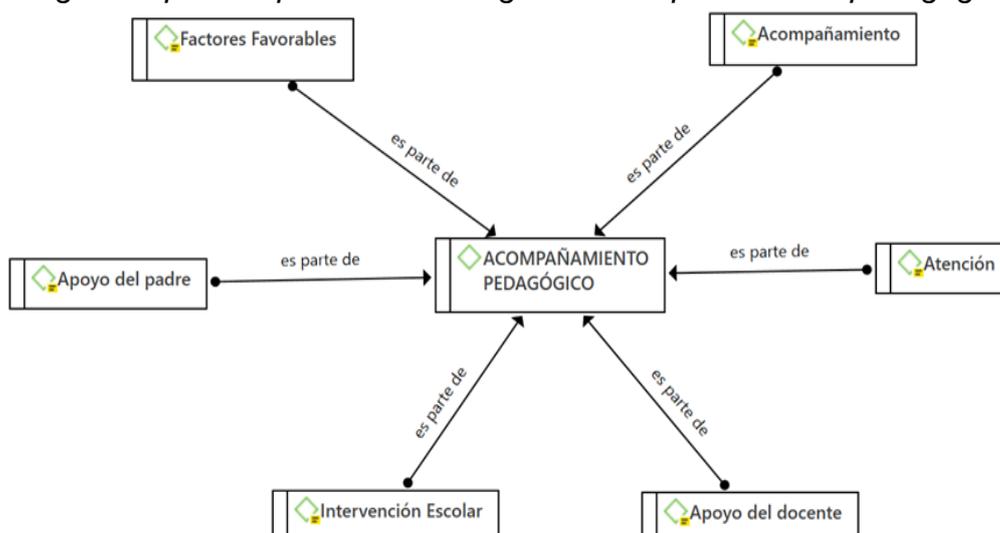
Esta misma interrogante, pero desde la perspectiva de un docente se escucha así:

*“Claro que sí, tanto que los alumnos que ya lograron despegar en este proceso de lectoescritura son los alumnos los cuales sus mamás siempre andan al pendiente de que su hijo cumpla con las tareas y trabajos que se les pide” (CSD5).*

En conclusión sobre esta categoría, se puede mencionar que es poco el apoyo académico del padre hacia los estudiantes, ya que son los abuelos, en la mayoría de los casos, quienes cumplen con el rol tanto de cuidador como de apoyo escolar, dejando a los padres de familia como cuidadores secundarios ya que únicamente los fines de semana son los días que tienen libres para atender a sus hijos, lo que genera que ellos solo suplan las necesidades básicas. Como consecuencia, se pueden evidenciar la dificultad que tienen los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura con resultados académicos bajos por la falta de acompañamiento de los padres de familia.

## Figura 2

### Precategorías que son parte de la categoría: Acompañamiento pedagógico



### Categoría 3: Método.

*Esta categoría se refiere a la forma en que los docentes favorecen el proceso de lectoescritura en sus estudiantes y a aquellas estrategias diseñadas para que aprendan a leer y escribir.*

De Pablos (2013), divide los métodos de enseñanza de la escritura en tres grupos: métodos sintéticos, métodos globales y métodos mixtos.

Los métodos sintéticos o fonéticos, son los métodos más antiguos (de ahí la nomenclatura de “tradicional”). Se caracterizan por seguir un aprendizaje en progresión, de lo sencillo a lo complicado. Se centran en el estudio de las estructuras más simples, es decir, grafemas y sílabas para terminar en las palabras. Lo que se quiere conseguir con esto es que el alumnado interiorice y domine las estructuras más complicadas como las frases y el texto.

Los métodos analíticos o globales comienzan el aprendizaje a partir de la frase o palabra. En las revisiones realizadas existen diferentes nomenclaturas entre los subtipos de los métodos analíticos. Según García (2018), uno de los estudios más actuales sobre el tema, hace referencia a tres subtipos: léxico, fraseológico y contextual. Clasificación que coincide con la realizada por Amorós (2014).

Los métodos mixtos o eclécticos agrupan las ventajas de los métodos sintéticos y analíticos, surgiendo como una alternativa metodológica ante los inconvenientes de ambos métodos. De Pablos (2013), hace una división entre los métodos mixtos de tendencia sintética (parten de unidades sin significado, pero al mismo tiempo presentan palabras y frases con significado para los niños y niñas) o de tendencia analítica (parten de unidades con significado y al mismo tiempo se enseñan letras y se analizan en las palabras las sílabas) según se enfatice más uno u otro método.

Al preguntarle a un docente sobre ¿Cuál es el método que usa para lograr la lectoescritura en sus alumnos? Contesto lo siguiente:

“Utilizo el método silábico, pero lo intercalo con el método de aprendizaje cooperativo, método pasivo, método individual (ya que a veces en primer grado son necesarios estos dos últimos), método constructivista, en fin, tomo algo de varios” (CSD2).

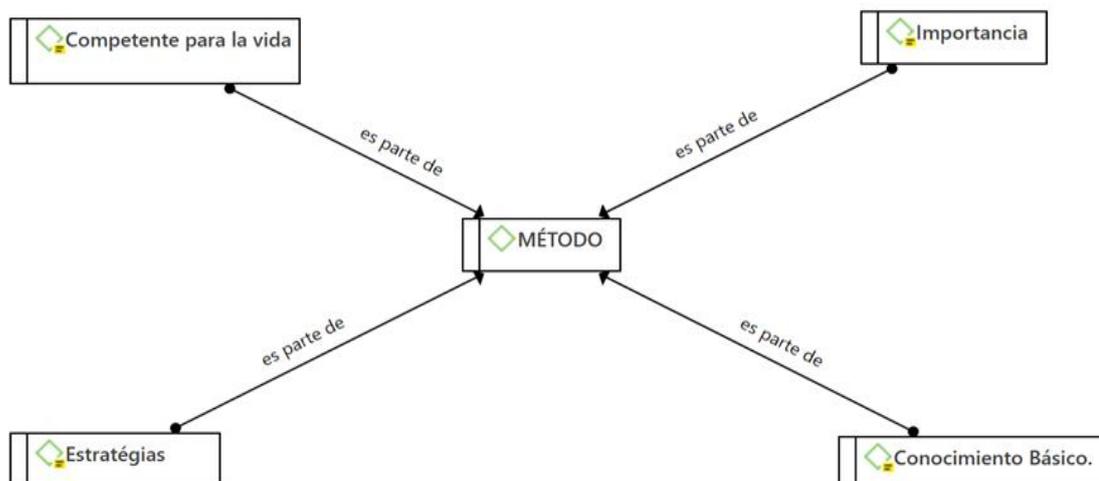
En el caso de otra docente, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

“Considero que no hay un método específico para usarlo con los alumnos ya que son distintos métodos en el cual se trabaja durante el ciclo escolar como es el método silábico, el método fonético, el método alfabético por mencionar algunos estos me permiten trabajar de distintas maneras con mis alumnos de acuerdo a las características y necesidades que cada uno presenta” (CSD3).

En conclusión a esta categoría, podemos mencionar que los métodos que utilizan los docentes son los que ellos consideran los más adecuados, dado la importancia de lograr de la mejor forma el proceso de lectoescritura, lo cual les ayudará en un futuro sean competentes para la vida y tengan los conocimientos básicos necesarios para seguir preparándose en lo académico. El método más efectivo o importante será aquel que motive a los alumnos, que parta de su experiencia, que dinamice su descubrimiento y que tenga un significado real aplicándolo a su vida cotidiana.

### Figura 3

*Precategorías que son parte de la categoría: Método*



### Conclusiones

Las conclusiones del estudio hacen referencia a las tres categorías finales, en la categoría Ambientes de aprendizaje, podemos decir que los docentes están conscientes de que los ambientes de aprendizaje son importantes para desarrollar una efectiva lectoescritura y que tratan de brindar a los alumnos un mundo de posibilidades para la adquisición de ésta con ambientes de confianza y con el material didáctico necesario en donde los alumnos pueden disponer de ellos para realizar diferentes actividades, sin

embargo, en casa hay falta de apoyo de parte de los padres de familia siendo este un factor desfavorable para el logro de la lectoescritura.

En la categoría Acompañamiento pedagógico, se puede mencionar que por parte de los docentes y el centro escolar existe un acompañamiento favorable hacia los alumnos planeando estrategias cada trimestre en los Consejos Técnicos Escolares para la atención oportuna de los alumnos que presentan bajo rendimiento escolar, sin embargo, la dinámica familiar que presenta esta escuela es de poco apoyo. Como consecuencia, se pueden evidenciar la dificultad que tienen los alumnos en el aprendizaje de la lectoescritura con resultados académicos bajos.

Finalmente, en la categoría Método, podemos mencionar que los métodos que utilizan los docentes son los que ellos consideran los más adecuados, dado la importancia de lograr de la mejor forma el proceso de lectoescritura, lo cual les ayudará en un futuro sean competentes para la vida y tengan los conocimientos básicos necesarios para seguir preparándose en lo académico. El método más efectivo o importante será aquel que motive a los alumnos, que parta de su experiencia, que dinamice su descubrimiento y que tenga un significado real aplicándolo a su vida cotidiana.

## Referencias

- Aguirre, K. (2023). El uso de la lectoescritura en los alumnos de educación superior: caso de estudio, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa. *Inter disciplina*, 11(29), 227-237. Epub 26 de junio de 2023. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2023.29.84489>
- Alvarez-Gayou y Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa - Fundamentos y metodología*. Barcelona, España, Editorial Paidós Mexicana, S.A.Educativa. Costa Rica: CECC y AECI.
- American Psychological Association (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <http://www.apa.org/ethics/code/>
- Amorós, M (2014). *Avances en lectoescritura: El camino hacia la diversidad*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza. <https://1library.co/document/qok244jy-avances-en-lectoescritura-el-camino-hacia-la-diversidad.html>
- Andino, N. S. (2023). *Dificultades de la lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de educación general básica elemental* (Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Andrade-Santamaría, J. V., Andrade-Solís, P. E., & Zumba-Faicán, D. P. (2023). Desarrollo neurobiológico de la conciencia fonológica y su relación con la lectoescritura. *Revista Científica Y Arbitrada De Ciencias Sociales Y Trabajo Social: Tejedora*. ISSN: 2697-3626, 6(12), 87–98. <https://doi.org/10.56124/tj.v6i12.0096>
- Ardila, A; Rosselli, M y Matute, E, (2005) Neuropsicología de los trastornos del aprendizaje. México D.F. Manual Moderno. <https://psicologiaeducandoblog.files.wordpress.com/2017/10/ardila-neuropsicolog3ada-de-los-trastornos-del-aprendizaje.pdf>

- Covadonga, M. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/38820954.pdf>
- Cuasapud, J. y Manguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151-165. Epub 10 de abril de 2023.<https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>
- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v19n2/v19n2a09.pdf>
- De Pablos, D (2013). Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el conocimiento fonológico. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3141>
- Duarte, J. (2003). Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Iberoamericana de Educación*, p.1-18.
- Espitia, R. y Montes, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v17n1/v17n1a04.pdf>
- García, V (2018). *El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos de riesgo*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.  
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/49422/1/T40299.pdf>
- Gutiérrez, G. y Ahumada, F. (2017). Los ambientes de aprendizaje en la clase: Dispositivo fundamental para favorecer las competencias matemáticas en niños de educación primaria. *Educando para educar*, (33), 29-40.  
<https://beceneslp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/10>
- Jiménez, A. (2002). Creación de Ambiente de Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Recuperado de [http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos\\_descarga\\_2013/Antologias\\_LIE/Sexto\\_semestre\\_LIE/CREACION%20DE%20AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf](http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/Antologias_LIE/Sexto_semestre_LIE/CREACION%20DE%20AMBIENTES%20DE%20APRENDIZAJE.pdf)
- Kass, E., Herlmer, R & Myklebut (1969) Learning Disability: An Educational Definition. *Journal of Learning Disabilities*. 2 (7). 377-379  
[https://scholar.google.com.mx/scholar?q=\)+Learning+Disability:+An+Educational+Definition&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=)+Learning+Disability:+An+Educational+Definition&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Kirk, S. A., y Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29, 73-78.  
[https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Diagnosis+and+remediation+of+learning+disabilities.&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](https://scholar.google.com.mx/scholar?q=Diagnosis+and+remediation+of+learning+disabilities.&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart)
- López, E (2007) Problemas generales y trastornos específicos del aprendizaje en niños en edad escolar. *La revista de educación* 11.  
<http://www.aldadis.net/revista11/documentos/07.pdf>
- Meneses, W., Morillo, S., Navia, G & Grisales, M (2013). Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes

- desde la perspectiva de los actores institucionales. *Planilla educativa*. 1., 433-452
- Navarro, D., Samón, M. (2017) Redefiniciones de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje. Vol.17(60)p.6  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753184013>
- Pisco, J. y Bailón, A. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1-1), 328 -347  
<https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C. y Sepúlveda, K. (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XLII (4), 165-182. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553397010>
- Reimundo Acosta, Ernesto Gabriel, Cedeño Tapia, Stefania Johanna, Diaz Jurado, Lady Carolina, Escalona Márquez, Llaudett Natividad, Ramírez Pérez, Taycia, & Vargas, Elsa Corina. (2023). Importancia de la lectoescritura académica en la formación de estudiantes de enfermería. *Gaceta Médica Boliviana*, 46(1), 51-58. Epub 01 de junio de 2023. <https://doi.org/10.47993/gmb.v46i1.631>
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación y Deportes. (2005) Educación inicial, Ambiente de aprendizaje para la atención preescolar. Recuperado de  
<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic1.pdf>
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2005). Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos.  
[https://www.uma.es/media/files/LIBRO\\_I.pdf](https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf)
- Sánchez C. (2009). La importancia de la Lectoescritura en Educación Infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 1-10.  
[https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_14/CARMEN\\_SANCHEZ\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf)
- Treviño, E. et al. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178945547.pdf>
- Valdés, Á. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18 (2), 105-115. Recuperado de  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15545663008>
- Vega, L. y Macotela, S. (2007). Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares. México, Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zambrano, K. y Hipatia, M. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en niños de preparatoria de 5 a 6 años. *MQR Investigar*, 7(2), 148–167.  
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.2.2023.148-167>

---

Zambrano, M, y Navarrete, Y. (2023). Didactic Strategy for Strengthening Literacy in Students with Special Educational Needs of General Basic Education. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2). Epub 01 de agosto de 2023.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322023000200012&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000200012&lng=es&tlng=en).

## NORMAS PARA COLABORADORES

**Contenido.** Se aceptan tres tipos de trabajos: a) artículos de investigación (con una extensión máxima de 5000 palabras), b) ficha técnica de instrumentos de investigación (en el formato correspondiente), y c) Ensayos teóricos (con una extensión máxima de 3000 palabras). Todos los trabajos deberán ser inéditos y contribuir de manera substancial al avance epistemológico, teórico, metodológico o instrumental del campo de la educación, las ciencias sociales y las humanidades.

**Revisión.** Los artículos enviados se someterán al proceso de evaluación denominado “doble ciego” en alguna de las siguientes tres modalidades: a) revisión por parte de miembros del consejo editorial, b) revisión por pares evaluadores externos a propuesta del propio autor, y c) revisión a partir del proceso denominado oferta de revisores a través del stock de evaluadores formado por la propia revista. Los árbitros invitados a evaluar los trabajos postulados utilizarán las siguientes guías de evaluación: 1.- Guía de evaluación de investigaciones, y 2.- Guía de evaluación de ensayos. Se recomienda a los autores revisar estas guías antes de enviar su trabajo; ambas pueden ser consultadas en la página de nuestra revista:

<http://praxisinvestigativa.mx/normasdeevaluacion.html>

**Forma.** Los autores deben enviar sus artículos y ensayos siguiendo el Estilo de Publicación de la American Psychological Association (séptima edición en inglés y cuarta en español, 2010). Sus palabras claves deberán responder al vocabulario controlado de IRESIE, disponible en la siguiente dirección: [http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario\\_Controlado.pdf](http://132.248.9.1:8991/iresie/Vocabulario_Controlado.pdf). Los trabajos que no cubran estos requisitos serán devueltos a sus autores para ser revisados.

**Envío de trabajos.** El trabajo deberá enviarse en formato electrónico, ajustándose a la plantilla correspondiente y en el procesador de textos Word, con una carta de remisión dirigida al director de la revista; esta carta deberá ser firmada por el autor principal y en ella se deberá afirmar la originalidad de la contribución y que el trabajo no ha sido enviado simultáneamente a otra revista, así mismo deberá contener el consentimiento de todos los autores del artículo para someterlo a dictaminación en la Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE.

Adicionalmente, en la misma carta, los autores deben informar si existe algún conflicto de interés que pueda influir en la información presentada en el trabajo enviado. Por otra parte, la revista solicitará a los revisores informar sobre cualquier interés que pueda interferir con la evaluación objetiva del manuscrito. Los trabajos se deberán enviar a [praxisredie2@gmail.com](mailto:praxisredie2@gmail.com)

**Recepción de trabajos.** La recepción de un trabajo se acusará en un plazo no mayor a tres días y se informará al autor sobre su aceptación o rechazo en un plazo máximo de seis meses.

**Antiplagio:** los trabajos postulados para publicarse en la revista serán verificados para detectar la posible existencia de plagio a través de los siguientes programas gratuitos:

- Dupli Checker
- Plagium
- Plagiarisma

La verificación de plagio se realizará al inicio del proceso de revisión. En el caso de que se detecte alguna forma de plagio en un porcentaje mayor al 20%, el director, o el coordinador editorial de la revista, solicitarán a los autores las explicaciones adecuadas, que de no ser convincentes resultarán en el rechazo del artículo.

**Cesión de derechos.** Si un trabajo es aceptado para su publicación, los derechos de reproducción y difusión por cualquier forma y medio corresponden al editor; para este fin los autores deberán enviar una segunda carta, una vez notificados que su trabajo fue aceptado, donde cedan los derechos de la difusión del trabajo a la revista.