



ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD: RETOS Y TRANSFORMACIONES DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

Coordinadoras Editoriales

*María Esmeralda Sánchez Navarro
Marcia Ayala Elenes*

ENSEÑAR EN LA DIVERSIDAD: RETOS Y TRANSFORMACIONES DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE

ISBN: 978-607-69307-9-3

DOI: 10.58299/utp.270

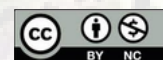
Primera Edición digital.
Mayo 2026



Libro editado por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.
Calle 20 de noviembre 75 Pte. Colonia Mololoa. C.P. 63050.
Tepic, Nayarit, México.
Teléfono (311) 1100103.
Página web: <https://www.editorial-utp.com.mx>.



Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales, nacionales e internacionales.



La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.

Certificado de evaluación

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas, por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) en México; **indexada en catálogos de calidad internacional**. Que, teniendo como **base fundamental el desarrollo del potencial humano**, es líder en el desarrollo y divulgación de producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad en contextos locales, nacionales e internacionales, a través de publicaciones de artículos en revistas, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias y congresos.

CERTIFICA

Que el libro titulado **“Enseñar en la diversidad: retos y transformaciones de la práctica del docente”**, presentado por las coordinadoras María Esmeralda Sánchez Navarro y Marcia Ayala Elenes , ha sido sometido a un exhaustivo proceso de arbitraje por pares académicos, mediante criterios establecidos para investigaciones de alta calidad, y ha sido dictaminado como producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa de alta calidad. Su publicación estará disponible a partir del 30 de mayo de 2026 en la **Biblioteca digital** de la Universidad Tecnocientífica del Pacífico.

Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de mayo del año 2026.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México



Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

César Alejandro González Guzmán
Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico



ECOSISTEMAS INCLUSIVOS
- VIDA ARMÓNICA



COORDINADORAS

* **María Esmeralda Sánchez Navarro**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),
Unidad Culiacán. México.
esmeralda.sanchez@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8812-2189>

* *Autor de correspondencia*

Marcia Ayala Elenes

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES),
Unidad Mazatlán. México.
marcia.ayala@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0004-8261-1661>

AUTORES

Nathaly Medina Angulo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán, Licenciatura en Educación.
nathaly.medina@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0003-7627-6636>

María Luisa Pereira Hernández

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
Unidad Culiacán, Licenciatura en Pedagogía.
México.
marialuisa.pereira@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>

Jazmín López Aispuro

COPPEL
Culiacán, Sinaloa; México
lopezaispurojazmin@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-9174-2422>

Elisa Esther Chavarín Campos

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán
Culiacán, Sinaloa, México
elisa.chavarin@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-9987-4506>

Carlos Adrián Hernández Díaz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad
Mazatlán, Mazatlán, Sinaloa. México
Correo electrónico: carlos.hernandez@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0007-9890-3177>

Adelina Cano Jumilla

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad
Mazatlán,
Mazatlán, Sinaloa. México
Correo electrónico: adelina.cano@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0002-2176-3923>

Virginia Mirella Zatarain Avendaño

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
Unidad. Culiacán, Sinaloa; México
Virginia.zatarain@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0008-8324-2916>

Lidia Marsella Quintero Rodríguez

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
lidia.quintero@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8910-5372>
Culiacán, Sinaloa. México

RESUMEN

La práctica del docente en las aulas del siglo XXI se concibe como una profesión compleja que requiere transformaciones para enseñar en la diversidad. Este trabajo colectivo desarrollado por cinco capítulos articula la labor del docente desde diferentes escenarios: inclusión, con la intervención en un estudiante con dislexia y TDAH; género, con el análisis de las barreras culturales y sociales; tecnología, en el análisis de su adopción en el aula; entornos virtuales, desde las prácticas de retroalimentación; y estrategias, en la implicación de las autobiografías para el desarrollo psisocial y la identidad de los estudiantes. Cada uno de los capítulos es resultados de un trabajo de investigación realizado en diferentes contextos educativos: preescolar, primaria y superior. Los hallazgos de los capítulos señalan algunos puntos de análisis importantes como la formación docente, la necesidad de los ajustes curriculares, la existencia de brechas y estereotipos de género, el rol de docente como gestor de redes de conocimiento con el uso de la tecnología, la necesidad de la retroalimentación en entornos virtuales y la práctica del docente desde la mediación y creación de ambientes.

Palabras clave: Educación, docente; práctica pedagógica.

ABSTRACT

The practice of teaching in 21st-century classrooms is conceived as a complex profession that requires transformations to teach in diverse environments. This collaborative work, developed across five chapters, articulates the teacher's role from different perspectives: inclusion, through intervention with a student with dyslexia and ADHD; gender, with an analysis of cultural and social barriers; technology, in the analysis of its adoption in the classroom; virtual environments, from the perspective of feedback practices; and strategies, in the implications of autobiographies for students' psychosocial development and identity. Each chapter is the result of research conducted in different educational contexts: preschool, primary, and higher education. The findings of the chapters highlight several important points of analysis, such as teacher training, the need for curricular adjustments, the existence of gender gaps and stereotypes, the teacher's role as a manager of knowledge networks through the use of technology, the need for feedback in virtual environments, and the teacher's practice in mediating and creating learning environments.

Keywords: education; pedagogical practice; teacher.

PRESENTACIÓN

El libro Enseñar en la diversidad: retos y transformaciones de la práctica del docente tiene como propósito analizar la práctica docente desde su desarrollo en el aula de clases, aula complejas donde enseñar en la diversidad, no es una tarea sencilla. El libro se conforma por cinco capítulos, todos enfocados en el que hacer de la práctica de los docentes.

En el capítulo 1, la práctica del docente se enfoca en la atención a la inclusión, en la investigación se examina cómo la coexistencia de estos trastornos de dislexia y TDAH genera barreras significativas en la lectoescritura, la autorregulación emocional y la integración social dentro del aula. La investigación evalúa una intervención multicomponente que combina estrategias fonológicas, herramientas multisensoriales y refuerzos conductuales para mejorar el desempeño académico. Los resultados demuestran que un enfoque pedagógico integral y personalizado reduce la ansiedad ante la lectura y disminuye las conductas disruptivas de manera efectiva. Finalmente, en el capítulo se subraya la importancia de la formación docente y los ajustes curriculares para garantizar una verdadera inclusión educativa de los estudiantes neurodivergentes.

El capítulo 2, subraya la necesidad de construir entornos verdaderamente inclusivos para la transformación de la práctica del docente, en el capítulo se analiza el impacto de las barreras culturales y sociales que enfrentan los estudiantes hombres en licenciaturas "feminizadas", específicamente en los programas de Educación y Pedagogía. A través de un enfoque cualitativo y un estudio de caso, se exploran las experiencias y percepciones de estos alumnos ante los estereotipos de género que aún persisten en el ámbito académico.

En el capítulo 3 se analiza la adopción tecnológica de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía señalando que la práctica del docente en la educación superior ha experimentado una transformación estructural, pasando de un rol de transmisión a un rol facilitador y gestor de redes de conocimiento. El estudio explora cómo la integración de herramientas digitales ha pasado de ser una opción innovadora a una exigencia para garantizar la calidad educativa.

En el capítulo 4, se analiza cómo se configuran las prácticas de retroalimentación de los docentes que imparten clases en entornos virtuales de aprendizaje en una universidad pública de Sinaloa. El estudio revela que, aunque la retroalimentación es un pilar fundamental de la enseñanza, su implementación real no es homogénea ni sistemática, encontrándose frecuentemente limitada a aspectos superficiales o, en muchos casos, ausente.

Y finalmente, en el capítulo 5 se destaca que la implicación del docente es fundamental para convertir la autobiografía en una herramienta que permita conocer el desarrollo psicosocial y la identidad de los niños en edad preescolar. La práctica docente en este contexto trasciende la enseñanza de contenidos para centrarse en la mediación y la creación de ambientes propicios para la expresión

María Esmeralda Sánchez Navarro
Marcia Ayala Elenes

ÍNDICE

Comorbilidad entre dislexia y TDAH: intervención y práctica docente en un estudiante de primaria

Nathaly Medina Angulo y María Luisa Pereira Hernández
Pp. 9-35

Prácticas docentes de retroalimentación formativa en entornos virtuales de aprendizaje; un estudio desde la evaluación en línea

Virginia Mirella Zatarain Avendaño
Pp. 36-61

Adopción tecnológica y su impacto en la práctica docente

Carlos Adrián Hernández Díaz y Adelina Cano Jumilla
Pp. 62-85

La autobiografía como herramienta para comprender la construcción de la identidad social en preescolar

Lidia Marsella Quintero Rodríguez
Pp. 86-107

Roles de género y práctica docente: barreras culturales en la experiencia académica de estudiantes masculinos en carreras feminizadas

Jazmín López Aispuro y Elisa Esther Chavarín Campos
Pp. 108-137

Comorbilidad entre dislexia y TDAH: intervención y práctica docente en un estudiante de primaria

Comorbidity between dyslexia and ADHD: intervention and teaching practice in a primary school student

DOI: 10.58299/utp.270.c954

Nathaly Medina Angulo

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán, Licenciatura en Educación.
nathaly.medina@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0003-7627-6636>

María Luisa Pereira Hernández

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán, Licenciatura en Pedagogía.
marialuisa.pereira@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-4748-5397>



Resumen

El presente estudio aborda la comorbilidad entre dislexia y TDAH en un estudiante de educación primaria, manifestándose en déficits fonológicos persistentes, baja tolerancia a la frustración, impulsividad, ansiedad ante tareas lectoras y problemas en la autorregulación. El objetivo fue analizar los resultados de una intervención multicomponente basada en la evidencia centrada en estrategias fonológicas, multisensoriales, conductuales y socioemocionales enfocadas en el desempeño lector, la atención, la conducta y la interacción social del estudiante. La metodología empleada fue cualitativa, sustentada en un diseño de estudio de caso único. Bajo el método de investigación acción se incluyeron técnicas de observación participante, diarios de campo, registros anecdóticos. Los resultados incluyeron mejoras en la fluidez lectora, reducción de silencios prolongados, aumento de permanencia en tareas, disminución de conductas impulsivas y mayor tolerancia a la frustración. De igual manera se observó incremento en la autoeficacia académica, una participación social emergente y disminución de la ansiedad ante tareas de lectura. Si bien la intervención generó avances parciales, se demostró que las estrategias integradas basadas en evidencia son más efectivas que las aproximaciones aisladas.

Palabras clave: comorbilidad; dislexia; TDAH; intervención

Abstract

This study addresses the comorbidity between dyslexia and ADHD in a primary school student, manifesting as persistent phonological deficits, low frustration tolerance, impulsivity, anxiety during reading tasks, and self-regulation difficulties. The objective was to analyze the results of an evidence-based, multicomponent intervention focused on phonological, multisensory, behavioral, and socio-emotional strategies aimed at improving the student's reading performance, attention, behavior, and social interaction. The methodology employed was qualitative, based on a single-case study design. Methods included participant observation, analysis of field notes, anecdotal records, and an intervention implemented over six weeks. Results included improvements in reading fluency, a reduction in prolonged silences, increased time spent on tasks, decreased impulsive behaviors, and greater frustration tolerance. Similarly, an increase in academic self-efficacy, emerging social participation, and a decrease in reading task anxiety were observed. Although the intervention generated partial progress, it demonstrated that integrated, evidence-based strategies are more effective than isolated approaches.

Keyword: comorbidity; dyslexia; ADHD; intervention



Introducción


Uno de los problemas que enfrenta el docente en su práctica diaria es enfrentarse a trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y la dislexia desde el punto de vista diagnóstico, el Diagnostic and statistical manual of mental disorders (American Psychiatric Association, 2022) las cuales representan en la actualidad, barreras en la inclusión educativa, ambas condiciones son consideradas neurodiversas y comórbidas por lo que requieren una atención integral de carácter clínico y educativo. Sin embargo, en los sistemas educativos, se enfatiza la implementación de estrategias pedagógicas específicas, intervenciones basadas en evidencia y ajustes razonables para favorecer la inclusión (DuPaul y Stoner, 2014; Birsh y Carreker, 2018; UNESCO MGIEP (s. f.).

Según la UNESCO MGIEP (s.f.), la dislexia es un trastorno neurológico, afecta la forma de procesamiento del lenguaje escrito en el cerebro, es decir, se presenta dificultad en la escritura, lectura y ortografía. No obstante, alrededor del 10 % de la población mundial, se mantiene invisibilizada y deficientemente atendida en las escuelas, generando exclusión educativa y social (DISFAM, 2022).

En México, se ha reportado un 15 % de infantes con dislexia, sin embargo, actualmente se sigue careciendo de programas de formación docente y escuelas sin programas ni materiales didácticos especializados para el apoyo adecuado (Acosta, 2022).

De igual manera, el TDAH es un trastorno del neurodesarrollo y de acuerdo con datos nacionales, aproximadamente el 8% de la población de entre 5 y 17 años en México presenta TDAH (Gaceta Parlamentaria, 2022). La UNAM (2019) considera que inicia antes de los seis años con una incidencia de 5–7% en niños y con un porcentaje ligeramente menor en niñas; los síntomas persisten y se intensifican en





la adolescencia y en algunas ocasiones se pueden mantener en la edad adulta con hasta un 50%.

De acuerdo la UNAM, (2019) quienes lo padecen un 19% y 37% presentan trastornos del estado de ánimo como depresión, trastorno bipolar o distimia, entre un 25% y un 50% manifiestan signos de ansiedad, entre un 32% y un 53% presentan problemas de consumo de alcohol y cocaína y hasta un 28% alteración de la personalidad y conducta antisocial. Así mismo reporta que alrededor de un millón y medio de infantes menores de 14 años en México presentan estos trastornos, representando un mayor riesgo de fracaso escolar, así como dificultades sociales. El trastorno del TDAH implica síntomas de impulsividad, hiperactividad e inatención, afectando el rendimiento académico y la calidad de vida si no se diagnostica y gestiona de forma oportuna (Gaceta Parlamentaria, 2022). Además de afectar los problemas académicos y la práctica docente.

Según fuentes de la UNESCO MGIEP (s.f.), un tercio de los infantes con TDAH presentan problemas de aprendizaje como la dislexia, más no siempre se identifica correctamente. La falta de reconocimiento lleva a diagnósticos erróneos, a una intervención fragmentada, perpetuando el bajo rendimiento académico e inclusive el abandono escolar.

En México existen 8.8 millones de personas de 5 años o más con alguna discapacidad, pero los sistemas educativos no siempre están equipados para atender condiciones como la dislexia o el TDAH (INEGI, s.f.). Los informes globales mencionados, subrayan que los infantes, con discapacidades del desarrollo entre ellas la dislexia y el TDAH, enfrentan barreras para acceder a servicios de diagnóstico, apoyo educativo y atención de salud, siendo marginados por los sistemas de salud y educativos.

En las escuelas, la atención a estudiantes con trastornos del neurodesarrollo ha planteado desafíos para docentes, padres y madres de familia y para las



instituciones (DuPaul y Stoner, 2014) como el caso de un estudiante a quien se le dominará Juan y quien ejemplifica esta problemática. Juan cuenta con un diagnóstico clínico realizado por diversos especialistas en TDAH y dislexia donde consideran que se está afectando su rendimiento académico, comportamiento e interacción social.


Al realizar las observaciones directas en el aula, se evidenciaron dificultades en la comunicación, períodos de aislamiento y falta de atención persistente impidiendo seguir instrucciones, permanecer sentado y participar en actividades con equipos. Juan presenta errores abundantes en su lectura en voz alta, como sustitución de palabras, silencios prolongados por no comprender términos. En cuanto a su escritura, esta es desorganizada, incompleta, sin coherencia y con escasa legibilidad; características que coinciden con los trastornos de lectura y escritura asociados a la dislexia.

En cuanto a su nivel emocional y conductual, Juan tiene baja tolerancia a la frustración y cuenta con poca autorregulación, teniendo episodios disruptivos como arrojar su mochila, abandonar el salón y negarse a continuar una actividad, afectando su desempeño escolar, dificultando su integración al entorno educativo y limitando su progreso.

A pesar de los esfuerzos persiste la necesidad de identificar estrategias de intervención que atiendan simultáneamente la inatención, la impulsividad, las dificultades lectoras y la dimensión socioemocional del estudiante, por lo que nace la siguiente pregunta de investigación ¿Qué características debe tener una intervención docente basada en estrategias individualizadas de lectoescritura y autorregulación en el progreso académico, emocional y conductual de un niño de primaria con dislexia y TDAH?

La investigación se orienta al diseño a la práctica docente desde una intervención para la atención de un estudiante de primaria con dislexia y TDAH, con el fin de






identificar, implementar y valorar estrategias pedagógicas que contribuyan a su desarrollo académico, emocional y social. Al analizar un caso real, se logrará evidenciar las dificultades en escritura, lectura, autorregulación, atención, y autoestima en su proceso académico. El estudio demuestra la pertinencia del diseño de intervenciones docentes específicas que integren actividades multisensoriales, conciencia fonológica, estrategias de motivación y acompañamiento emocional. El estudio aporta evidencia sobre la necesidad de adecuaciones curriculares y de un trabajo sistemático contribuyendo al fortalecimiento de la práctica docente.

Antecedentes

Las investigaciones relacionadas al análisis de la comorbilidad de la dislexia y TDAH han sido diversas, Remache *et al.* (2024) plantean la problemática de la confusión diagnóstica que impide adecuadas intervenciones psicopedagógicas, analizando las principales diferencias y similitudes entre dislexia y TDAH desde la perspectiva psicopedagógica, desde un análisis documental sobre rutas fonológica/léxica y funciones ejecutivas. Remache *et al.* (2024) dan cuenta de diferencias clave como componente atencional contra déficit fonológico y concluye que existe una necesidad de desarrollar evaluaciones integradas y además, aporta directrices para orientar intervenciones y políticas de inclusión.

Christani (2024) presenta un estudio de caso sobre estrategias docentes para infantes con dislexia y TDAH, de la falta de intervenciones para estudiantes con doble diagnóstico parte de la pregunta ¿Qué estrategias docentes favorecen el avance de un niño con dislexia y TDAH?

Christani (2024) se fundamenta en modelos de intervención multisensorial y en teorías sobre refuerzo conductual y autorregulación; usando un método estudio de caso clínico-educativo y técnicas de observación participante, registros anecdóticos, pruebas lecto-escriturales, diario docente, rúbricas, tareas temporizadas en 9 estudiantes y con sus respectivas familias en una escuela primaria, obtiene como



resultados una mejoría parcial en la fluidez lectora y en la conducta utilizando refuerzos y actividades kinestésicas; concluye en la necesidad de realizar intervenciones conjuntas entre familia y escuela, aportando un modelo replicable de adaptación curricular individual.

Por su parte Vonthron *et al.* (2024) partieron del déficit de conciencia rítmica y fonológica asociado a dificultades lectoras en infantes con la pregunta general ¿Puede un videojuego serio de entrenamiento rítmico mejorar habilidades lectoras en niños con dislexia? Su objetivo fue diseñar y evaluar la eficacia del juego para mejorar la atención, ritmo y lectura; retoma las teorías de procesamiento temporal y prosodia, así como estudios relacionados al entrenamiento rítmico. La metodología utilizada fue un estudio experimental cuasiexperimental de alcance piloto, usando la técnica de intervención gamificada. Vonthron *et al.* (2024) usaron pruebas de conciencia fonológica, medidas de fluidez y tareas rítmicas en estudiantes con dificultades lectoras, teniendo como resultados mejoras en tareas rítmicas y aumentos modestos en conciencia fonológica y concluye que la gamificación rítmica es un complemento multimodal, aportando una herramienta accesible para escuelas con recursos limitados.

Katsarou *et al.* (2024) presenta el estudio Desarrollo del lenguaje en niños con TDAH, parte de la problemática relacionada al impacto del TDAH sobre habilidades de lenguaje que afectan lectura y escritura y considera como pregunta base ¿Cómo incide el TDAH en el desarrollo del lenguaje y la alfabetización en la infancia? Katsarou *et al.* (2024) se fundamenta en modelos neurocognitivos del lenguaje y funciones ejecutivas y trabajos sobre atención y memoria de trabajo. Katsarou *et al.* (2024) retoma como método el estudio teórico-empírico con alcance explicativo, usando técnicas como la revisión de estudios empíricos y metaanálisis parciales en estudiantes de secundaria con TDAH. Katsarou *et al.* (2024) en sus resultados asocia a déficits en procesamiento lingüístico, memoria verbal y comprensión lectora y concluye en la necesidad de abordar el TDAH en programas de




alfabetización, aportando orientaciones para integrar intervenciones conductuales y lingüísticas.

Por su parte, Balıkçı (2024) presenta el estudio Efectividad de una intervención multicomponente de lectura, considerando como problema los déficits de fluidez lectora en estudiantes con dificultades de aprendizaje; parte de la pregunta central ¿Es efectiva una intervención multicomponente para mejorar la fluidez en estudiantes con dificultades de aprendizaje? Teniendo como objetivos evaluar impacto del programa Meaning-Related Information Processing (MRIP siglas en inglés) conocido en español como Procesamiento de información relacionada con el significado en fluidez y comprensión. Balıkçı (2024) fundamenta su trabajo en enfoques sobre componentes fonológicos, fluidez, comprensión y marcos de instrucción sistemática.

Balıkçı (2024) utiliza un diseño cuasi-experimental con grupo de intervención, teniendo un alcance evaluativo. Balıkçı (2024) usando técnicas de instrucción intensiva grupal e individual e instrumentos de pruebas de velocidad y precisión lectora en estudiantes de primaria con dificultades de aprendizaje, tuvo como resultados mejoras en velocidad y fluidez lectora y concluye que el enfoque multicomponente es eficaz y lo recomiendan en programas escolares, teniendo un impacto en la reducción de brechas educativas y de inclusión.

Cabe aclarar que las intervenciones basadas en análisis conductual, y estrategias de refuerzo positivo y autorregulación han mostrado mejoras en el comportamiento académico y la persistencia en tareas, reducir distractores, aumentar la permanencia en tareas y establecer rutinas (DuPaul *et al.*, 2018). De igual manera, cuando se aplican con frecuencia, las intervenciones intensivas en conciencia fonológica, decodificación y correspondencia grafema–fonema logran ser efectivas y deben incluir prácticas repetidas, explicaciones explícitas paso a paso y sesiones que duren entre 25 y 30 horas acumuladas (Chan *et al.*, 2022). En relación con las estrategias individualizadas es necesario adaptar la enseñanza a las necesidades





específicas del estudiante con necesidades, integrando tecnología educativa, herramientas multisensoriales y ajustes ambientales (Vergara *et al.*, 2025).

Características Clave de las Intervenciones Docentes Individualizadas en Lectoescritura para Estudiantes con TDAH

Los Planes de Instrucción Individualizados (PII) deben basarse en una evaluación diagnóstica integral que identifique fortalezas, dificultades, estilo de aprendizaje y necesidades específicas (DuPaul y Stoner, 2014). Los PII deben incluir adaptación del material, división de tareas en pequeños procesos y la utilización de materiales audiovisuales con tiempos extendidos para lectoescritura.

En cuanto a los entornos de aprendizaje, estos deben ser flexibles tratando de minimizar los distractores, permitiendo un movimiento regulado, se debe ubicar al estudiante cerca del docente, usar mobiliario flexible y permitir descansos motores breves (Mahar *et al.*, 2006). Y en lo relacionado al uso de la tecnología, esta puede llegar a mejorar el acceso y la motivación en cuanto al aprendizaje de lectoescritura usando Software de lectura graduada, programas de texto a voz, herramientas de organización digital entre otros (Rafferty y Raimondi, 2009).

La enseñanza multisensorial, puede facilitar la integración del lenguaje escrito mediante canales visuales, auditivos y kinestésicos siempre y cuando se incluyan tarjetas visuales, actividades fonéticas con movimiento y manipulativos (Birsh y Carreker, 2018). Por último, las intervenciones deben incluir la enseñanza explícita del código escrito, réplicas repetidas y guiadas y evaluaciones del progreso de manera constante y se debe de considerar siempre el refuerzo conductual inmediato, dado que incrementa la motivación y reduce conductas disruptivas (DuPaul *et al.*, 2018).

Definición y Características del TDAH



El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por patrones persistentes de inatención, hiperactividad e impulsividad los cuales afectan el funcionamiento académico, social y emocional (American Psychiatric Association [APA], 2022). Las manifestaciones del TDAH suelen generar dificultades en la adquisición y consolidación de la lectoescritura ya que esta área requiere control inhibitorio, atención sostenida y habilidades de organización (Barkley, 2015).

El TDAH implica dificultades en la atención, la autorregulación, el control inhibitorio y la actividad motora (APA, 2022), afectando funciones del aprendizaje como la planificación, la memoria y la capacidad para sostener y dirigir la atención (Barkley, 2015).

Los síntomas del TDAH incluyen inatención, es decir se manifiestan problemas para mantener el foco, generando errores por descuido, dificultad para organizar actividades y es casi imposible evitar distracciones (APA, 2022). La hiperactividad tiene como característica el exceso de movimiento, dificultad para permanecer sentado y una sensación interna de inquietud (Willcutt *et al.*, 2012). La impulsividad es otro síntoma y se manifiesta en la dificultad para esperar turnos, por lo que hay interrupciones frecuentes y toma de decisiones apresuradas (Barkley, 2015).

Las características anteriores interfieren en tareas especialmente de lectoescritura, la cual requieren concentración, discriminación fonológica, decodificación y organización escrita (DuPaul y Stoner, 2014).

Evolución Histórica del Concepto de TDAH

La evolución del concepto refleja avances en la comprensión del funcionamiento ejecutivo, en la neurobiología y en la evaluación cognitiva (Sonuga-Barke, 2005). A finales del siglo XVIII, se tienen antecedentes del concepto del TDAH, iniciando cuando Crichton (1798) describió problemas prolongados de atención y





posteriormente Still (1902) identificó infantes con problemas persistentes para regular su conducta.

La conceptualización ha evolucionado, según las ediciones del (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2022):

- DSM-II (1968): “reacción hiperquinética” centrada en la hiperactividad.
- DSM-III (1980): “Trastorno por Déficit de Atención (TDA)”, reconociendo la inatención como central.
- DSM-III-R (1987): se unifica como TDAH.
- DSM-IV (1994): se establecen tres subtipos clínicos.
- DSM-5 (2013): se clasifica como trastorno del neurodesarrollo.

Impacto del TDAH en la Lectoescritura

Entre los desafíos en la que se encuentran los estudiantes con TDAH, en lectura y escritura son en la codificación que se asocia con problemas en la automatización y en la codificación y en la conciencia fonológica, reflejándose en la fluidez al momento de leer (Ghelani *et al.*, 2004); en la comprensión lectora, manifestándose en la falta de atención y por ende dificultades para memorizar que afectan la retención, interpretación y vinculación de ideas (Chan *et al.*, 2022); en la escritura manifestándose en la organización de ideas, revisión y planificación de la producción escrita (Re y Cornoldi, 2010).

Las dificultades presentadas se explican por los síntomas del trastorno y por la interacción entre función ejecutiva, impulsividad, motivación, y estrategias de aprendizaje (DuPaul y Stoner, 2014).





Desarrollo

Desarrollo de la Intervención

La intervención presentada en el documento corresponde a un estudio cualitativo de investigación acción aplicada a un caso, cuyo objetivo fue comprender en profundidad las dificultades de aprendizaje de un estudiante de primaria con diagnóstico de dislexia y TDAH, así como diseñar una planeación docente adaptada a sus necesidades. Este tipo de estudio se caracteriza por explorar un fenómeno específico dentro de un contexto natural, buscando comprender procesos y comportamientos particulares (Stake, 1995; Yin, 2018).

La metodología cualitativa es adecuada para analizar comportamientos observados, antecedentes familiares, respuestas emocionales, desempeño académico y la interacción del estudiante con el entorno escolar, tal como se documenta detalladamente en el archivo.

El método principal empleado en el documento fue investigación acción, interviniendo a un solo estudiante al que llamaremos “Juan”, integrando antecedentes, evaluaciones, observaciones en aula e intervenciones personalizadas. El método permitió comprender la complejidad del aprendizaje cuando intervienen trastornos neuroevolutivos como la dislexia y el TDAH (Elliott y Grigorenko, 2014; American Psychiatric Association, 2013).

Se realizó un análisis sistemático del caso a través de la descripción del contexto del alumno, identificación detallada del problema, aplicación de instrumentos, registro de hallazgos y diseño estratégico de intervención, coincidiendo con lo que Yin (2018) define como un estudio de caso explicativo, orientado a comprender causas y efectos en situaciones reales.

Las técnicas utilizadas fueron observación directa, se aplicó observación sistemática del comportamiento académico, emocional y conductual del alumno en





el aula, documentada mediante registros continuos. Esta técnica es fundamental en estudios de caso educativos (Stake, 1995).

Se realizaron entrevistas a familiares (madre, padre, hermano y abuela) para obtener información sobre el comportamiento del alumno en casa, su historia de desarrollo y antecedentes de dificultades de aprendizaje; se revisaron trabajos escritos, lectura diaria y actividades realizadas en clase para evaluar errores, progresos y patrones de dificultad. Acciones sustentadas en las técnicas del método de historia de vida, basadas en la recopilación de información a través de entrevistas, relatos, y documentos personales para comprender la experiencia del sujeto en su contexto, (Meneses y Cano, 2008)

Se incluyeron instrumentos como la Escala Magallanes de Atención Visual la cual evalúa la atención visual, la atención sostenida, la calidad atencional y los procesos de focalización, mantenimiento, codificación y estabilidad de la atención (García & Magaz, 2019). La prueba consiste en una tarea de búsqueda visual, donde se debe identificar figuras iguales a un modelo, permitiendo evaluar su rendimiento atencional, además de evaluaciones psicopedagógicas previas y reportes clínicos.

Para la elaboración del análisis cualitativo se examinaron las manifestaciones conductuales, académicas y socioemocionales de un estudiante de primaria, diagnosticado con dislexia y TDAH. El objetivo del análisis fue comprender los patrones de dificultad del estudiante y relacionarlos con fundamentos teóricos sobre ambos trastornos. A partir de la observación, se lograron identificar temáticas que permitieron explicar las barreras educativas, emocionales y de aprendizaje que enfrenta el estudiante.

Utilizando el enfoque de análisis temático a partir de Braun y Clarke (2006, 2019) se realizó una codificación abierta para posteriormente realizar una agrupación en categorías y realizar la construcción de temas superiores. En el trabajo de intervención se utilizaron herramientas de registros anecdóticos, entrevistas, diario





de clase, rúbricas de progreso, reportes escolares previos y evaluación diagnóstica formal.

Los materiales didácticos usados durante la intervención docente fueron tarjetas silábicas directas e inversas, letras móviles, reloj de arena para activación atencional, juegos fonológicos, imágenes, videos y actividades multisensoriales. Lo anterior se alinea con lo recomendado por Birsh y Carreker (2018) para la enseñanza multisensorial de la lectoescritura en niños con dislexia.

El procedimiento seguido para la investigación-acción se estructuró en una secuencia progresiva que integró observación, diagnóstico, análisis, intervención y evaluación. Dicho proceso se desarrolló durante el mes de abril de 2025 y se centró en un alumno de sexto grado, Juan, con diagnóstico de dislexia evolutiva y síntomas asociados a TDAH. A continuación, se describe cada fase del procedimiento de manera detallada.

Proceso de la intervención

Se inició con la identificación del estudiante que presenta dificultades significativas en lectura, escritura, atención sostenida, regulación emocional, memoria y organización del trabajo escolar. La docente observó señales de cansancio, frustración, desmotivación y conductas evitativas en actividades de lectoescritura, además de la presencia de errores recurrentes en la decodificación, confusión de letras, omisiones, inversiones y silabeo excesivo, indicadores característicos de dislexia y TDAH partir de estas observaciones, se decidió iniciar un proceso formal de detección, con el objetivo de comprender el origen de las dificultades y diseñar una intervención adaptada.

Posteriormente se realizó un acercamiento profundo con la familia del estudiante, entrevistando a la madre, padre, abuela y hermano mayor, para conocer antecedentes del desarrollo, hábitos, comportamiento en casa, historial académico y aspectos emocionales del alumno. Esta fase permitió identificar conflictos





familiares, episodios de desmotivación, episodios de ignorar órdenes, dificultades en la organización personal y sentimientos de tristeza o frustración ante el rendimiento académico. De forma paralela, en el aula se aplicaron registros observacionales continuos, donde se documentaron las respuestas del estudiante ante el trabajo académico, su nivel de participación, patrones de atención, impulsividad, conducta social, episodios de negativismo y momentos de avance.

Para complementar las observaciones, se aplicaron diversos instrumentos durante el mes de abril de 2025. Entre ellos, diagnóstico psicopedagógico previo, escala Magallanes de Atención Visual, actividades de lectura y escritura diseñadas para detectar errores fonológicos, sintácticos y semánticos y ejercicios de análisis fonético, conciencia silábica y segmentación. La recopilación de estos instrumentos permitió confirmar la presencia de dificultades en memoria verbal, atención, seguimiento de instrucciones, organización, lectura fluida, comprensión y producción escrita.

Una vez reunidos los datos, se realizó un análisis comparativo entre el comportamiento en aula, los resultados de evaluaciones, los antecedentes familiares, las muestras de escritura, los registros de lectura y los reportes clínicos previos. El análisis mostró que el estudiante presenta dislexia evolutiva mixta, afectación en la conciencia fonológica, errores en estructuras silábicas directas e inversas, dificultades en comprensión de instrucciones, impulsividad y una autoestima académica debilitada debido a experiencias previas de fracaso escolar.

La siguiente etapa concluyó la identificación de las necesidades del estudiante y la definición de los objetivos de intervención y con base a los hallazgos, se desarrolló un plan de intervención personalizada, que integró actividades multisensoriales, estrategias de decodificación fonológica, tareas de segmentación silábica, ejercicios con letras móviles, activadores atencionales (como el reloj de arena), estrategias de refuerzo positivo, actividades breves y graduadas con material visual y auditivo de apoyo.





El plan incluyó objetivos para la mejora de la fluidez, la precisión, la motivación y la autonomía del estudiante. Además, se desarrolló durante sesiones, aplicando actividades tales como clasificación de imágenes por sílabas, lectura de estructuras silábicas directas e inversas, segmentación fonémica, formación de palabras con letras móviles, lecturas cronometradas para trabajar fluidez, activaciones atencionales breves, autoevaluación emocional, construcción de palabras a través de tarjetas, reconocimiento de sílabas trabadas. Cada sesión se registró mediante rúbricas y anotaciones, valorando avances en precisión, motivación y participación.

Durante todo el proceso se realizó un seguimiento permanente del progreso del estudiante mediante rúbricas de desempeño, registros anecdóticos, observaciones sistemáticas y comunicación con la familia. La docente iba realizando actividades según el rendimiento diario del estudiante, reforzando aspectos positivos para promover su motivación y confianza. Al culminar el proceso, se documentaron los avances observados. La evaluación final confirmó que la intervención individualizada permitió mejoras significativas en lectura, escritura, atención y motivación académica del estudiante.

Análisis de Resultados

Procesos lectores y escritura

Tras la intervención se observaron transformaciones cualitativas en el desempeño lector y escritor del estudiante, entre los cambios se tuvieron el aumento gradual en su disposición a leer en voz alta, aspecto que le generaba angustia, evasión y bloqueos emocionales, teniendo un progreso técnico en la lectura y un avance en la confianza y la percepción de autoeficacia, Es decir, el estudiante podía enfrentar el texto con menos resistencia.





Tabla 1. Desempeño lector

Actividades de la Intervención	Cambios en el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Lectura guiada • Segmentación de palabras • Apoyo visual 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor disposición a leer en voz alta, • Menos silencios prolongados, • Reducción moderada en la sustitución de palabras, • Mejor organización en tareas de escritura guiada.

Fuente: Elaboración Propia.

Aunque persisten errores en la decodificación, el estudiante muestra mayor constancia en completar actividades. Lo anterior concuerda con Birsh y Carreker (2018), para quienes las intervenciones multisensoriales mejoran la precisión y la automatización lectora (Birsh y Carreker, 2018). De igual manera, el progreso incremental coincide con Balıkçı (2024), para quien los programas multicomponente producen mejoras significativas en fluidez y precisión cuando se aplican de manera sostenida.

Si bien la intervención de la práctica docente no resuelve completamente el déficit fonológico, sí produjo mejoras en la fluidez inicial y en la disposición a leer, disminuyendo la ansiedad y los bloqueos.

Conducta, atención y regulación emocional

La intervención mostró efectos entre los procesos atencionales y la conducta, observándose una reducción en la frecuencia y la intensidad de los episodios disruptivos como abandonos del aula y arrojar objetos, de igual manera se tuvo una mejora en la capacidad para seguir instrucciones cuando las tareas fueron segmentadas y el tiempo de trabajo acotado.



Tabla 2. Regulación emocional

Actividades de la Intervención	Cambios en el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> • Reforzadores positivos • Explicaciones paso a paso • Tiempos más cortos por actividad • Acompañamiento emocional • Supervisión cercana 	<ul style="list-style-type: none"> • El niño abandona menos el aula • Disminuyen los estallidos emocionales durante la lectura • Sigue instrucciones con mayor frecuencia, pero solo cuando las tareas están estructuradas • Muestra mayor tolerancia al esfuerzo y menor frustración inmediata

Fuente: *Elaboración propia.*

Desde la perspectiva pedagógica aplicada, las estrategias implementadas, operaron como técnicas de scaffolding para la autorregulación. DuPaul y Stoner (2014) argumentan que tanto las rutinas claras como el refuerzo sistemático son pilares para el manejo del TDAH; si bien la conducta disruptiva no desapareció, esta se volvió menos frecuente e intensa, permitiendo procesos de aprendizaje más largos. La intervención favoreció la tolerancia a la frustración con la exposición gradual a tareas y con el éxito reforzado, el alumno experimentó logros pequeños y crecientes, lo que retroalimentó su motivación y reduciendo su respuesta emocional explosiva.

Dentro de los límites encontrados fueron la autorregulación durante la sesión y en tareas estructuradas, pero decaen en situaciones indicando la necesidad de consolidar estrategias de transferencia.

Interacción social y participación grupal

La intervención en cuanto a la esfera socio-relacional se observó la disminución de la ansiedad ante la lectura y la reducción de episodios disruptivos, facilitando la

disposición a participar en actividades grupales supervisadas. No obstante, la participación aún se manifiesta frágil y condicionada, es decir el estudiante colabora si la tarea es guiada y si existe una estructura clara con refuerzo inmediato. La intervención revirtió parcialmente el efecto de transformar la interacción entre el docente y el estudiante fuera más sensible y reparadora.

Tabla 3. *Participación grupal*

Actividades de la Intervención	Cambios en el estudiante
<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajo en parejas ● Actividades de roles guiados ● Participación en grupos cooperativos de 3–4 alumnos ● Estrategias de “compartir y construir” 	<ul style="list-style-type: none"> ● Mayores intentos por integrarse ● Disposición a trabajar en pequeños equipos ● Participación más activa en tareas colectivas cuando la maestra lo guía

Fuente: Elaboración propia.

El registro anecdótico muestra que las dinámicas colaborativas como el trabajo entre pares, roles guiados y recompensas compartidas, permiten el desarrollo de comportamientos prosociales como ayuda, observación, retroalimentación. La inclusión requiere adaptaciones individuales, cambios en la organización del aula y en las prácticas de evaluación como tiempos adicionales, sin olvidar el reconocimiento de progresos pequeños. La UNESCO MGIEP (s. f.) enfatiza que los modelos educativos “de talla única” excluyen a estudiantes neurodivergentes; la experiencia aquí señala que la inclusión es práctica con ajustes concretos y relacional con actitudes docentes y normas de grupo. La intervención benefició en el rendimiento académico y en el bienestar socioemocional y la participación, factores clave para la inclusión educativa.

Estrategias pedagógicas especializadas basadas en evidencia

La intervención funcionó por su característica integradora como fue la segmentación silábica, las actividades multisensoriales, el refuerzo contingente, las pausas activas y el apoyo familiar. Cada uno de los componentes contribuyó al proceso de aprendizaje incluyendo la decodificación, el mantenimiento de la atención, la regulación emocional y la generalización social.

Tabla 4. Estrategias pedagógicas

Estrategias	Actividades de la Intervención
<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación y conciencia fonológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentación y manipulación silábica • Entrenamiento fonémico estructurado • Lectura multinivel guiada
<ul style="list-style-type: none"> • Multisensoriales 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades visual–auditivas–kinestésicas • Mapas visuales para estructurar la escritura • Colores para codificar la decodificación
<ul style="list-style-type: none"> • Atencionales y conductuales 	<ul style="list-style-type: none"> • Pausas activas estructuradas • Sistema de pasos para seguir instrucciones • Refuerzo positivo inmediato • Autoinstrucciones
<ul style="list-style-type: none"> • Socioemocionales y de regulación 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas emocionales • Ensayos sociales • Círculos breves de reconocimiento
Cambios en el estudiante: <ul style="list-style-type: none"> • Mayor disposición a terminar tareas, • Incremento del esfuerzo personal, • Reducción de la evitación académica, • Mejoras observables en la organización del trabajo. 	

Fuente: Elaboración propia.

El análisis también identifica riesgos de fragmentación metodológica en relación con las intervenciones discontinuas ya que tienden a producir mejoras temporales sin consolidarse. Por lo anterior, la recomendación teórica-práctica debe considerar dos características clave: duración y continuidad y coordinación intercontextual como



proponen DuPaul *et al.* (2018) para la implicación parental y la transferencia de aprendizajes.

Resultados y discusiones

Una intervención para perfiles combinados con dislexia y TDAH debe ser más que un protocolo, debe ser un sistema de prácticas articuladas que atiendan la conducta, la cognición y el contexto social del estudiante; su implantación debe conllevar la formación del docente y actividades escolares que den prioridad a la continuidad y a la evaluación formativa.

Tabla 5. *Cambios observados por dimensión*

Dimensión	Situación inicial	Cambios observados
Lectura	Errores frecuentes, frustración, evitación	Mayor fluidez inicial, disposición a leer, menos bloqueos
Escritura	Desorganizada, incompleta	Mejor secuencia con guía, aumento de la legibilidad
Atención y conducta	Distracción extrema, abandono del salón	Menos conductas disruptivas, atención parcial sostenida
Emociones	Baja tolerancia a la frustración, enojo	Mayor autorregulación y menor explosividad
Interacción social	Aislamiento y rechazo a trabajar en equipo	Integración parcial y cooperación dirigida

Fuente: Elaboración propia.

La intervención aplicada en el estudiante demuestra tanto cambios positivos como significativos, si bien aún no se tienen algunos aprendizajes consolidados, en lo que concierne al ámbito socioemocional, académico y conductual se valida la necesidad de un trabajo con intervenciones multisensoriales para la dislexia, apoyos estructurados para el TDAH, estrategias de autorregulación, refuerzo emocional y ambiente predecible, acompañamiento docente constante y un enfoque inclusivo realista.





La intervención redujo barreras, mejoró el rendimiento académico y fortaleció habilidades emocionales.

Discusión

El incremento en la fluidez en la lectura, la reducción de silencios y la disposición a leer concuerdan con los planteamientos de Balıkçı (2024), quien considera que los programas de lectura multicomponente mejoran la a fluidez y la precisión cuando se aplican sostenidamente. Los avances en decodificación mediante segmentación silábica y uso de letras móviles se relacionan con el enfoque multisensorial de Birsh y Carreker (2018) para quienes la integración visual, auditiva y kinestésica fortalece la automatización del código escrito.

De manera indirecta, el progreso del estudiante también se alinea con Vonthron *et al.* (2024), donde el entrenamiento rítmico favorece la conciencia fonológica, en ambos casos, la intervención sensoriomotora produjo mejoras en el procesamiento fonológico.

En cuanto a la capacidad de seguir instrucciones se establece relación con los trabajos de DuPaul y Stoner (2014), para quienes el refuerzo positivo, las rutinas claras y segmentación de tareas ayudan a la atención y a reducir conductas problemáticas. El uso de reforzadores y tareas graduadas se relaciona con el trabajo de Christani (2024), quien evidencia que las estrategias kinestésicas combinadas con refuerzo conductual mejoran la persistencia en tareas y el comportamiento. De igual manera, la presencia de avances coincide con los modelos de Sonuga-Barke (2005) y Barkley (2015), para quienes se requieren intervenciones sostenidas para consolidarse.

La mejora en la integración del estudiante, aunque frágil y dependiente, guarda correlación con los estudios de Remache *et al.* (2024) para ellos, la comorbilidad dislexia y TDAH intensifica las dificultades en la interacción escolar. El avance en el





trabajo cooperativo concuerda con Christani (2024) para quien los entornos estructurados de colaboración facilitan la reducción del aislamiento.

Los resultados asociados a la fonología, uso de apoyos visuales y organización del trabajo se visualizan en los trabajos de Katsarou *et al.* (2024), para quienes los estudiantes con TDAH presentan déficits en comprensión oral, memoria verbal y procesamiento fonológico, requiriendo intervenciones integradas entre funciones ejecutivas y de lenguaje.

Se logró evidenciar que la integración de estrategias multisensoriales, conductuales y socioemocionales en un plan de intervención genera avances en estudiantes con trastorno de dislexia y TDAH. De igual manera, los factores emocionales y motivacionales son un punto clave en el aprendizaje de estudiantes con estas características.

Otro hallazgo fue que la autorregulación del estudiante depende de la estructuración de la tarea, ya que mostró avances cuando las actividades estaban segmentadas, guiadas y con tiempos definidos, pero dificultades cuando estas condiciones desaparecían.

Entre las dificultades que se tuvieron fueron que la autorregulación del estudiante no se mantiene en contextos no estructurados, lo que evidencia una limitada transferencia de los aprendizajes a situaciones no guiadas o espontáneas. Otra dificultad fueron los altibajos en la conducta y la atención, en momentos de fatiga o en tareas percibidas como complejas, indicando que los avances son fluctuantes.





Conclusiones

Lo expuesto permite comprender la complejidad que implica atender a un estudiante con comorbilidad entre dislexia y TDAH y la necesidad de diseñar intervenciones que aborden simultáneamente los procesos atencionales, socioemocionales y fonológicos. La existencia de estas dificultades genera barreras del aprendizaje y de inclusión.

Los objetivos de la investigación se cumplieron al describir la eficacia de una intervención pedagógica basada en evidencia, identificar los avances en fluidez lectora, participación social, autorregulación y contrastar los progresos con hallazgos provenientes de investigaciones recientes. De acuerdo con los resultados los estudiantes con dislexia y TDAH pueden mejorar si se les aplican estrategias de refuerzos conductuales, multisensoriales, apoyos atencionales, y acompañamiento emocional.

En relación con las afirmaciones de los supuestos, se confirma que la intervención multicomponente genera cambios positivos, aunque no resuelve completamente las dificultades fonológicas estructurales, favorece la permanencia en las tareas, la reducción de la ansiedad ante la lectura y un incremento en la disposición a participar. Los hallazgos también respaldan el supuesto de que atender simultáneamente las dimensiones conductual, cognitiva y emocional produce más resultados que intervenciones aisladas.

En cuanto a las investigaciones recabadas como las de Horwood y Anglim (2019) y Zhang *et al.* (2022), estas no trabajaron de manera conjunta estrategias fonológicas, socioemocionales y de autorregulación con tecnológicas, en un mismo caso, lo que se retoma en esta investigación, encontrando que cuando logran integrarse esos elementos de manera estructurada se potencia el aprendizaje y la conducta. La presente investigación aporta un estudio cualitativo del proceso de cambio



observado en el estudiante, actividad que investigaciones previas tiende a presentarse solo de manera fragmentada.

A partir de los resultados obtenidos se sugiere continuar con investigaciones que rescaten temas relacionados a la consolidación de la automatización fonológica en estudiantes con dislexia y TDAH, la influencia del apoyo familiar en el mantenimiento de los avances conductuales y emocionales, lo anterior mediante estudios longitudinales, incluyendo muestras más amplias de estudiantes con comorbilidad e incorporando mediciones estandarizadas pre y post intervención.

Referencias

- Acosta, C. (2022). La Dislexia como Reto para la Educación Inclusiva, en *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals CDMX* (2022). ISSN 1946-5351, (14) 7. Academia Journals
<https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/63265e0594210c59109c5e54/1663458827334/Tomo+01+-+Investigaci%C3%B3n+para+el+Mejoramiento+de+la+Sociedad+AJ+CDMX+2022.pdf>
- American Psychiatric Association. (APA) (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5.ª ed.). APA Publishing.
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Balıkçı, Ö. S. (2024). Effectiveness of the multi-component reading intervention program (MRIP) on reading fluency of students with learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities & Practice*, 29, 191-224
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19404158.2024.2415606>
- Barkley, R. A. (2015). History of ADHD en Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4.ª ed.). Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/barkley2.pdf?t=1>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills* (4.ª ed.). Paul H. Brookes. https://brookespublishing.com/wp-content/uploads/2021/01/Birsh_4e_excerpt.pdf?srsId=AfmBOorFeaCvOrJrvTQDTSeIW38DH2mfJmIshRFwx4pIRqGDr6fl7j3g
- Chan, E. S. M., Shero, J. A., Hand, E. D., Cole, A. M., Gaye, F., Spiegel, J. A., & Kofler, M. J. (2023). Are Reading Interventions Effective for At-Risk Readers with ADHD? A Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders*, 27(2), 182-200.
<https://doi.org/10.1177/10870547221130111>
- Christani, P. (2024). Case study of student diagnosed with dyslexia and ADHD: Teaching intervention strategies. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 21(1), 770–779. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.21.1.0048>



- Crichton, A. (1798). *An inquiry into the nature and origin of mental derangement*. T. Cadell. <https://sebastiaandovis.com/wp-content/uploads/2015/11/Crichton-1798-chapter-on-attention-problems.pdf>
- DuPaul, G. J. y Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (3.ª ed.). The Guilford Press. <https://www.guilford.com/books/ADHD-in-the-Schools/DuPaul-Stoner/9781462526000>
- DuPaul, G. J., Kern, L., Belk, G., Custer, B., Hatfield, A., Daffner, M. y Peek, D. (2018). Promoting parent engagement in behavioral intervention for young children with ADHD: Iterative treatment development. *Pediatrics*, 128, 1007–1022. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0271121417746220>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2022, 29 de marzo). *Gaceta Parlamentaria, año XXV, número 5991-III*. <https://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/65/2022/mar/20220329-III.html>
- García Pérez, E. M., Magaz Lago, Á., Palomo, P., Ratón, R., González, I., García, A. M., & Ceregido, S. (2019). *Escalas Magallanes de Atención Visual (EMAV): Manual técnico*. Grupo ALBOR-COHS. <https://www.gac.com.es/editorial/INFO/Manuales/emavMANU2019.pdf>
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U., & Tannock, R. (2004). Reading comprehension and reading-related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10(4), 364–384. <https://doi.org/10.1002/dys.285>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (s. f.). *Clasificación de tipo de discapacidad – Histórica*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf
- Katsarou, D. V., Efthymiou, E., Kougioumtzis, G. A., Sofologi, M. y Theodoratou, M. (2024). Identifying language development in children with ADHD: Differential challenges, interventions, and collaborative strategies. *Children*, 11(7), 841. <https://doi.org/10.3390/children11070841>
- Mahar, M. T., Murphy, S. K., Rowe, D. A., Golden, J., Shields, A. T. y Raedeke, T. D. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 38(12), 2086–2094. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Meneses, M. T. y Cano, A. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La historia de vida (I). *Nure Investigación*, 37. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/424>
- Organización Internacional Dislexia y Familia (Disfam) (2022). *Unidos por la dislexia: una llamada para promover la inclusión educativa y social para todos*. Disfam.





<https://disfam.org/portada/unidos-por-la-dislexia-una-llamada-para-promover-la-inclusion-educativa-y-social-para-todos/>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). *About dyslexia*. <https://mgiep.unesco.org/article/about-dyslexia>
- Rafferty, L. A., & Raimondi, S. L. (2009). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Examining the differential effects among students with emotional disturbance engaged in independent math practice. *Journal of Behavioral Education, 18*(4), 279–299. <https://doi.org/10.1007/s10864-009-9092-7>
- Re, A. M., & Cornoldi, C. (2010). ADHD Expressive Writing Difficulties of ADHD Children: When Good Declarative Knowledge Is Not Sufficient, *ERIC 43*(5), 406–418. https://eric.ed.gov/?id=EJ897476&utm_source=chatgpt.com
- Remache Bunci, M. G., Cevallos Mejía, Y. A., Tumailla Álvarez, J. B., Vega Jácome, N. P. y Córdor-Quimbita, B. H. (2024). Comorbilidad entre dislexia y TDAH desde la perspectiva psicopedagógica. *Revista Veritas, 5*(2), 1357–1394. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i2.149>
- Still, G. F. (1902/2015). *On some abnormal psychical conditions in children (Lecture I)*. *The Lancet*. <https://dn790009.ca.archive.org/0/items/b24976295/b24976295.pdf>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry, 57*(11), 1231–1238. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.008>
- Vergara, C. A., Cevallos, K. P., Galarza, G. E., Angulo, M. d. C. y Zambrano, M. L. (2025). Estrategias y tecnologías aplicables al sistema educativo en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) de tipo combinado. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 4*(4), 1–14. <https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.294>
- Vontron, F., Yuen, A., Pellerin, H., Cohen, D. y Grossard, C. (2024). A serious game to train rhythmic abilities in children with dislexia: Feasibility and Usability study. *JMIR Publications 12*. https://games.jmir.org/2024/1/e42733/?utm_sourc



Prácticas docentes de retroalimentación formativa en entornos virtuales de aprendizaje; un estudio desde la evaluación en línea

Formative feedback practices in virtual learning environments: an online assessment perspective

DOI: [10.58299/utp.270.c953](https://doi.org/10.58299/utp.270.c953)

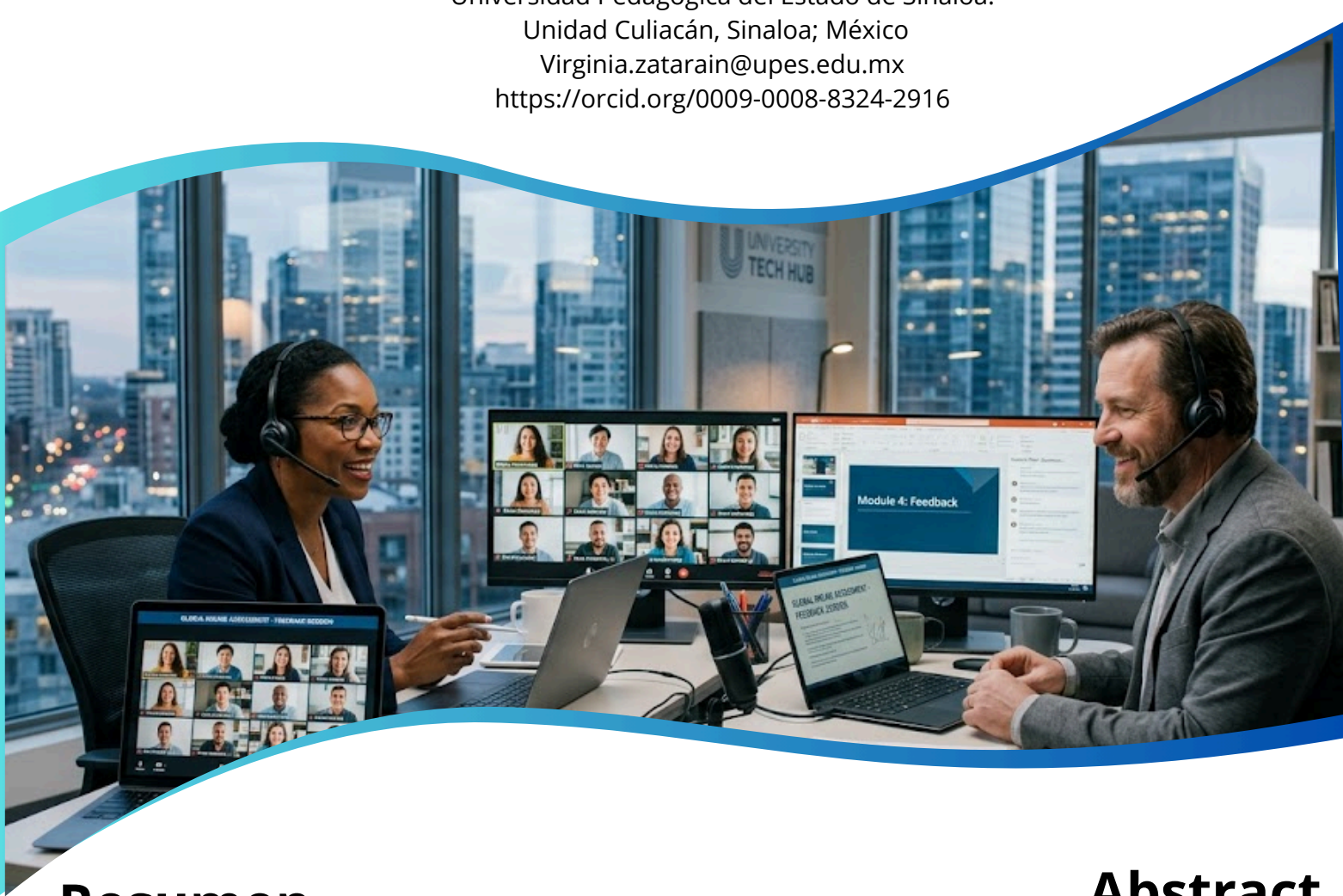
Virginia Mirella Zatarain Avendaño

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.

Unidad Culiacán, Sinaloa; México

Virginia.zatarain@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-8324-2916>



Resumen

La retroalimentación presenta limitaciones que afectan su adecuada implementación en los entornos virtuales de aprendizaje, especialmente en el ámbito universitario. Ante este panorama, surge la necesidad de comprender cómo se configura la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes que imparten clases en línea en una institución educativa. Este estudio de tipo cualitativo emplea el análisis documental de las evaluaciones registradas en 4283 actividades registradas durante dos diplomados. Los resultados muestran que esta práctica no se desarrolla de manera homogénea ni sistemática, pues aunque se identifican esfuerzos por acompañar el aprendizaje mediante comentarios evaluativos, la retroalimentación se concentra principalmente en funciones socioafectivas y correctivas, mientras que las orientaciones de carácter cognitivo aparecen con menor presencia. Ante esto, se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de retroalimentación formativa y en el uso pedagógico de plataformas digitales, a fin de avanzar hacia modelos de evaluación que promuevan el diálogo pedagógico y la autorregulación del estudiante.

Palabras clave: práctica docente; evaluación de los aprendizajes; retroalimentación formativa; evaluación formativa; educación virtual.

Abstract

Feedback presents limitations that affect its proper implementation in virtual learning environments, especially in the university context. Given this scenario, there is a need to understand how feedback practices are configured by teachers who teach online courses in an educational institution. This qualitative study employs documentary analysis of the evaluations recorded in 4,283 activities developed during two diploma programs. The results show that this practice does not develop in a homogeneous or systematic manner; although efforts to support student learning through evaluative comments are identified, feedback is mainly concentrated on socio-affective and corrective functions, while cognitive-oriented guidance appears less frequently. In light of these findings, the need to strengthen teacher training in formative feedback strategies and the pedagogical use of digital platforms is highlighted to move toward evaluation models that promote pedagogical dialogue and students' self-regulation.

Keywords: teaching practice; assessment of learning; formative feedback; formative assessment; virtual education.



Introducción

En el contexto educativo reciente, la retroalimentación se ha convertido en un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Veytia y Rodríguez, 2021) sin embargo, se ha encontrado que su implementación enfrenta desafíos importantes como la falta de apoyo institucional y la resistencia al cambio de parte de algunos profesores (Imaicela *et al.* 2025). Según Bustamante (2023), en Sinaloa, los procesos de evaluación y retroalimentación se vieron afectados desde la pandemia suscitada por el CoViD-19 debido a la transición repentina hacia modalidades de educación a distancia, las brechas en el acceso a la tecnología, las limitaciones en la interacción entre docentes y estudiantes y la carga emocional y psicológica experimentada por la comunidad educativa, impactando de manera negativa en la efectividad de su desarrollo.

En el nivel universitario por su parte, esta situación ha evidenciado la falta de un enfoque integral para la implementación de estrategias de retroalimentación que favorezcan el aprendizaje en entornos mediados por tecnologías, pues de acuerdo con Bustamante (2023), esta carencia ha generado dificultades para que los estudiantes comprendan, interpreten y apliquen adecuadamente los comentarios recibidos sobre su desempeño académico que hace más complejo su proceso de aprendizaje, evidenciando así la necesidad de diseñar estrategias de retroalimentación más pertinentes y adaptadas a los contextos educativos en línea, que favorezcan una comunicación pedagógica más clara y orientada a la mejora del aprendizaje.

Por tal motivo, la presente investigación responde a la siguiente interrogante: ¿De qué manera se configuran las prácticas de retroalimentación que desarrollan los docentes en la educación en línea de una universidad pública de educación superior?, con el objetivo de comprender cómo se configura la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes en dicha institución, y generar





conocimiento sobre las prácticas docentes reales que ocurren en estos contextos educativos.

Estudios recientes como el Salazar (2023) destacan la complejidad que tiene aplicar la retroalimentación por sus exigencias y proporcionan información sobre cómo se ha estado implementando en las escuelas de América Latina especialmente en el nivel básico, a través de la revisión de artículos encontrando que, su aplicación aún presenta limitaciones en la práctica. Una de estas limitaciones presentadas por Salazar (2023) obedece a que los docentes tienden a centrar la retroalimentación en la corrección de errores o en la justificación de calificaciones sin ofrecer orientaciones claras hacia la mejora del aprendizaje, y por otro lado, se presenta la escasa sugerencia que guíe su progreso.

Con respecto a la percepción que los estudiantes tienen sobre la retroalimentación, Salazar (2023) encontró manifestaciones de sentimientos de vergüenza o incomodidad al hacer los errores públicos, mientras que otros la valoran cuando les permite reflexionar para la mejora de sus errores. Así mismo, se encontró que en diversos contextos educativos la retroalimentación se ve asociada con la revisión o repaso de contenidos que con un proceso formativo que oriente a la mejora. Finalmente, el estudio de Salazar (2023) concluye en la necesidad de la formación docente, la reflexión y la incorporación de enfoques socioculturales para mejorar su implementación, y enfatiza la emergencia de promover prácticas evaluativas que fomenten la autonomía y autorregulación de los estudiantes.

Por otro lado, Rojas (2025) expone una revisión sistemática de 121 registros sobre la retroalimentación formativa y su papel como estrategia pedagógica en la enseñanza del inglés en secundaria, abarcando revisiones exploratorias provenientes de Europa, Asia y América Latina, donde encontraron que la retroalimentación formativa constituye un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. El análisis en este estudio permitió identificar





cinco ejes temáticos principales: la retroalimentación correctiva en la escritura, la integración de tecnología en el feedback, la evaluación formativa vinculada a enfoques como la evaluación para el aprendizaje (*Assessment for Learning*) y la evaluación orientada al aprendizaje (*Learning-Oriented Assessment*), el uso de gamificación y plataformas digitales, y los factores psicoeducativos relacionados con la autoeficacia docente y la autorregulación del estudiante.

Los resultados expuestos por Rojas (2025) mostraron que la retroalimentación correctiva y formativa tiene un impacto significativo en el desarrollo de la escritura en inglés, especialmente cuando los comentarios son claros, específicos y oportunos. Así mismo, se encontró que la incorporación de tecnologías como plataformas digitales, chatbots o sistemas de inteligencia artificial amplía las posibilidades de interacción y revisión del aprendizaje, aunque su efectividad depende del diseño pedagógico y de la disposición del estudiante para utilizar estos recursos de manera reflexiva (Rojas, 2005).

En relación con la evaluación formativa, la evidencia del estudio de Rojas (2005) indicó que, aunque muchos docentes incorporan estrategias de evaluación para el aprendizaje, en algunos contextos persisten prácticas centradas en retroalimentación confirmatoria o tradicional, lo que limita su potencial formativo. Y que el uso de herramientas digitales, gamificación y entornos colaborativos favorece la participación, reduce la ansiedad evaluativa y promueve procesos de autoevaluación y coevaluación entre pares.

Las coincidencias encontradas por Rojas (2025) en sus estudios dan fe de que la eficacia de la retroalimentación no depende únicamente del tipo de intervención utilizada, sino de la interacción de diversos factores pedagógicos, institucionales, tecnológicos y socioemocionales. De este modo, la evidencia de la investigación confirma que la retroalimentación formativa debe concebirse como un componente central de la planificación didáctica, ya que contribuye a fortalecer la



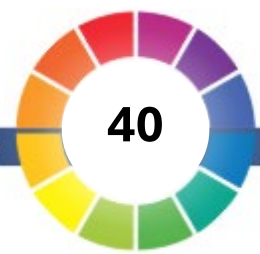
motivación, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas y aprendizajes más significativos y sostenibles (Rojas, 2025).

Por su parte, Welson *et al.* (2025), estudiaron los retos y desafíos de la retroalimentación formativa, encontrando una producción limitada de este tipo de estudios en América Latina. Los trabajos analizados por Welson *et al.* (2025) destacaron diferentes retos para mejorar la retroalimentación, como la necesidad de alinear la evaluación con enfoques pedagógicos contemporáneos, diseñar criterios de evaluación claros, integrar la retroalimentación en los currículos y fortalecer la formación docente para utilizar herramientas y estrategias que permitan ofrecer comentarios de calidad a los estudiantes.

Los estudios revisados en la investigación de Welson *et al.* (2025) coinciden en que la retroalimentación formativa tiene un impacto positivo en el aprendizaje, al favorecer la autonomía, la motivación y la autorregulación de los estudiantes, pero al mismo tiempo, destacan que su efectividad depende de factores como el contexto educativo, la capacitación docente y la integración adecuada de tecnologías y entornos virtuales de aprendizaje.

En conclusión, Welson *et al.* (2025) destacan que, para fortalecer su implementación, se requiere promover la formación continua del profesorado en estrategias de retroalimentación, adaptar estas prácticas a contextos educativos diversos y aprovechar las tecnologías digitales para generar procesos de evaluación más participativos, reflexivos y centrados en el aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, Hinojosa-Torres *et al.* (2025) estudiaron la retroalimentación formativa desde la percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física, encontrando en el análisis descriptivo una alta frecuencia en términos asociados al aprendizaje, la mejora, la





corrección y la motivación, lo que indica que los docentes vinculan estrechamente la retroalimentación con el progreso de los estudiantes.

Por otro lado, en el análisis interpretativo realizado por Hinojosa-Torres *et al.* (2025) identificaron algunas destacadas funciones de la retroalimentación, como su papel en la motivación y autorregulación del aprendizaje, especialmente cuando se emplea de manera positiva para reforzar los logros de los estudiantes y fortalecer su confianza. Los resultados de Hinojosa-Torres *et al.* (2025) también mostraron que la retroalimentación contribuye a la mejora del aprendizaje y del rendimiento, especialmente cuando los docentes verifican que los estudiantes comprendan y apliquen las correcciones recibidas y cuando el profesorado utiliza estrategias como explicaciones verbales, demostraciones visuales, observación directa y el uso de recursos tecnológicos.

Finalmente, se identificaron diversos desafíos al implementar la retroalimentación, entre los que destacan el tiempo limitado de las clases, el elevado número de estudiantes, la diversidad de niveles de habilidad y la falta de infraestructura adecuada, considerándose estas condiciones que dificultan su puesta en acción de manera individualizada y oportuna (Hinojosa-Torres *et al.* 2025)

Hinojosa-Torres *et al.* (2025) concluyen que la retroalimentación formativa se configura como una estrategia pedagógica esencial para mejorar el aprendizaje en educación física; sin embargo, su implementación efectiva requiere condiciones adecuadas por parte de la institución y estrategias pedagógicas que ayuden a superar las barreras contextuales existentes.

Los estudios anteriores muestran coincidencias en torno al papel de la retroalimentación formativa en el proceso educativo, permitiendo comprender sus alcances y desafíos en distintos contextos. En primera instancia, estas investigaciones coinciden al reconocerla como un elemento sustancial para mejorar el aprendizaje, al permitir a los estudiantes identificar errores, reflexionar sobre el



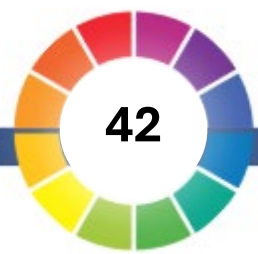


desempeño y orientar acciones que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje. Tanto Salazar (2023), como Rojas (2025), Welson *et al.* (2025) e Hinojosa-Torres *et al.* (2025) señalan que, cuando la retroalimentación se ofrece de manera clara, oportuna y orientada a la mejora, favorece el desarrollo de la autonomía, la motivación y la autorregulación del aprendizaje.

Así mismo, estos estudios previos (Salazar 2023; Welson *et al.* 2025; Hinojosa-Torres *et al.* 2025) dan cuenta de las limitaciones que tiene la retroalimentación en la práctica docente, centrándose más en los errores o en la justificación de la calificación que en las orientaciones de mejora, destacando la necesidad de guiarla con mayor formación pedagógica que permita la reflexión, el diálogo y su orientación al aprendizaje.

Finalmente, estas investigaciones (Salazar 2023; Welson *et al.* 2025; Hinojosa-Torres *et al.* 2025) contribuyen a ampliar la comprensión de la retroalimentación formativa ofreciendo evidencia empírica sobre el impacto positivo que causan en el aprendizaje, proponiendo modelos, estrategias y enfoques pedagógicos que permitan mejorar su implementación y contribuyan a aportar una visión integral que permite concebirla como una estrategia pedagógica importante para la promoción de aprendizajes significativos y sostenibles.

En este marco, el presente estudio aporta una perspectiva innovadora al distanciarse de enfoques tradicionales de retroalimentación para comprenderla como una práctica pedagógica situada en contextos reales de educación en línea, incorporando las particularidades de los entornos virtuales y las condiciones institucionales propias de las universidades públicas, lo que confiere un carácter innovador y relevante para el campo educativo.





Marco teórico

La evaluación constituye un procedimiento fundamental en la educación al permitir realizar una valoración del aprendizaje de los estudiantes, identificando avances y dificultades para orientar las acciones pedagógicas necesarias hacia la mejora de los procesos formativos. Black y William (1998) sostienen que la evaluación debe entenderse como una herramienta que permita obtener información sobre el progreso de los estudiantes con el propósito de ajustar las estrategias de enseñanza y favorecer mejores resultados educativos.

De manera similar, Sadler (1989) plantea que la evaluación adquiere un carácter formativo cuando proporciona información que permite a los estudiantes reconocer la relación entre su desempeño actual y los criterios de calidad establecidos, lo cual les facilita orientar sus esfuerzos hacia la mejora del aprendizaje. Dentro de esta perspectiva, la evaluación formativa adquiere especial relevancia, ya que se orienta a acompañar el proceso de aprendizaje y a generar información que permita tanto a docentes como a estudiantes tomar decisiones orientadas a la mejora (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Sadler, 1989).

De este modo, la retroalimentación se consolida como un elemento central de la evaluación formativa al permitir ofrecer orientaciones que favorecen la comprensión de los contenidos, el desarrollo de habilidades cognitivas y la mejora progresiva del desempeño académico, tal como lo establecen Nicol y Macfarlane-Dick (2006). Así, en el contexto educativo contemporáneo, este proceso ha dejado de entenderse únicamente como un comentario posterior a una actividad evaluativa para concebirse como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje y favorece la reflexión sobre el propio desempeño.

En este marco, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) relacionan la evaluación formativa con el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Pintrich, 1995), señalando que la retroalimentación debe ser pensada para orientar a los estudiantes



en su reflexión sobre su propio desempeño y la mejora de sus aprendizajes. Desde esta perspectiva, Nicol y Macfarlane-Dick (2006) sostienen que la efectividad de la retroalimentación emerge cuando el estudiantado compara su desempeño con los criterios de calidad que le permiten identificar lo que ha logrado y lo que espera alcanzar, favoreciendo de este modo la autoevaluación y la autorregulación.

Con base en este enfoque, Nicol y Macfarlane-Dick (2006), proponen siete principios de buenas prácticas de retroalimentación que se orientan a promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje y fortalecer la evaluación formativa. Dichos principios se refieren a: 1) clarificar qué constituye un buen desempeño, 2) facilitar el desarrollo de la autoevaluación, 3) proporcionar información de calidad sobre el aprendizaje, 4) promover el diálogo entre docentes y estudiantes, 5) fortalecer la motivación y la autoestima, 6) generar oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado, y 7) utilizar la retroalimentación para mejorar la enseñanza.

Esta propuesta concibe la retroalimentación como un proceso interactivo y formativo que fortalece el desarrollo de estudiantes autónomos que construyen su conocimiento al mismo tiempo que van reflexionando y gestionando su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, Román (2011) define la retroalimentación como una acción valorativa del proceso formativo que permite identificar el estado del conocimiento adquirido por el estudiante en un momento determinado del curso, así como observar su nivel de comprensión durante dicho transcurso. Así mismo, refiere que esta valoración no debe interpretarse como una acción permanente que orienta al estudiante hacia el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en los programas educativos, convirtiéndose así en un mecanismo que monitorea su progreso para acompañarlo dominio del conocimiento esperado.





Desde una perspectiva complementaria, Martínez *et al.* (2021) señalan que la retroalimentación formativa se manifiesta a través de las acciones que el docente o tutor realiza mediante comentarios, observaciones u orientaciones dirigidas al estudiante con el propósito de responder a su desempeño académico, mismas que pueden desarrollarse a través de distintos medios y estrategias pedagógicas, teniendo como finalidad, favorecer la comprensión de los contenidos, promover el pensamiento crítico y fortalecer las habilidades necesarias para el aprendizaje autónomo.

Desde la perspectiva de Martínez *et al.* (2021), la retroalimentación contribuye a la construcción del conocimiento y al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas que, cumple diversas funciones dentro del proceso educativo, en primer lugar, desempeña una función correctiva, al identificar los aciertos y las áreas de mejora presentes en el trabajo del estudiante, proporcionando orientaciones que permitan mejorar la tarea realizada.

En segundo lugar, cumple una función cognitiva, al promover el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la organización, jerarquización e interpretación de la información, así como la incorporación de estrategias que favorecen el aprendizaje autónomo y colaborativo. Y finalmente, también posee una dimensión socioafectiva, al incidir en la motivación, la confianza y la seguridad del estudiante, fortaleciendo su compromiso con el aprendizaje (Martínez *et al.* 2021).

Estas aportaciones permiten comprender la retroalimentación como un proceso dinámico que integra dimensiones cognitivas, motivacionales y pedagógicas (Martínez *et al.* 2021) a través de las cuales se favorece el desarrollo de estudiantes autónomos, reflexivos y comprometidos con su propio aprendizaje. Así mismo, permiten concebirla como un mecanismo de valoración del desempeño académico y una estrategia pedagógica fundamental para acompañar el proceso

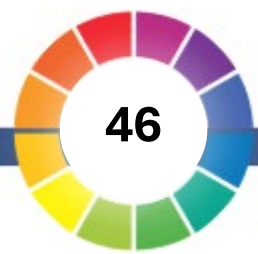


formativo, favorecer la reflexión sobre el propio aprendizaje y promover el desarrollo de estudiantes comprometidos con la construcción de su conocimiento.

En este contexto, el papel del docente se vuelve relevante pues implica guiar, orientar e informar al estudiante sobre los objetivos de aprendizaje, los criterios de evaluación y las estrategias necesarias para alcanzar los resultados esperados (Castro y Moraga, 2020), y la retroalimentación se vuelve una herramienta clave, que favorece la relación educativa y promueve un aprendizaje significativo.

Por otro lado, en el contexto actual, caracterizado por el creciente uso de tecnologías digitales en la educación, la retroalimentación presenta características particulares, pero adquiere nuevas formas de orientar el aprendizaje y mantener la interacción entre docentes y estudiantes (Alvarado, 2014). En este sentido, Moreno-Olivos (2021) señala que, aunque las tecnologías han ampliado las posibilidades de comunicación educativa, también han generado nuevos desafíos relacionados con la manera en que se ofrece y se interpreta la retroalimentación. En este contexto surge el concepto de retroalimentación electrónica o *e-feedback*, que hace referencia a los comentarios, orientaciones o evaluaciones que se proporcionan a los estudiantes a través de medios tecnológicos.

De este modo, se entiende que la retroalimentación en entornos virtuales mantiene su carácter formativo pero amplía sus posibilidades de favorecer la comunicación continua entre docentes y estudiantes al promover la reflexión sobre el aprendizaje y orientar la mejora del desempeño académico, de tal forma que se vuelva una estrategia pedagógica fundamental para acompañar los procesos de aprendizaje en contextos educativos digitales, fortaleciendo la participación del estudiantado y el desarrollo de aprendizajes más autónomos y significativos.





Desarrollo

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo que, de acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), se orienta a comprender e interpretar los fenómenos educativos a partir del análisis del significado del discurso, las interacciones y las prácticas presentes en determinados contextos naturales. De este modo, el estudio se orientó a examinar las características de la retroalimentación emitida por docentes que dan clases en línea usando una plataforma educativa, y dicho enfoque permitió comprender el contenido y las intenciones pedagógicas de los comentarios emitidos para guiar el proceso de evaluación.

El estudio se realizó a partir de la observación y revisión documental de las evaluaciones registradas en la plataforma virtual de dos diplomados ofertados por una institución de educación superior. De acuerdo con Bowen (2009), el análisis documental se concibe como una fuente importante de evidencia en la investigación cualitativa al permitir examinar documentos institucionales para identificar patrones, significados y relaciones que pueden ser relevantes para el estudio. Esta estrategia permitió analizar información registrada de manera previa en las bases de datos institucionales para comprender el fenómeno estudiado.

El presente estudio se desarrolló en el contexto de una plataforma virtual de aprendizaje utilizada para trabajar la oferta educativa en línea de una universidad pública del estado de Sinaloa. Se observaron diplomados dirigidos a estudiantes que cursan programas de educación continua, donde se realizan diversas actividades académicas evaluadas por tutores o facilitadores responsables de acompañar el proceso formativo.

El escenario de observación fue la propia plataforma virtual utilizada por la institución educativa para la gestión de cursos y diplomados de educación continua.





A través de este entorno digital se tuvo acceso a las actividades evaluadas y a los comentarios emitidos por el profesorado, los mismos que permitieron examinar las formas en que se desarrolla la retroalimentación en este contexto de educación en línea.

Para esta investigación, los sujetos de análisis no fueron los estudiantes de manera directa, sino las interacciones de evaluación generadas por el profesorado en la plataforma virtual de aprendizaje, particularmente los comentarios de retroalimentación emitidos en las actividades que entrega el estudiantado. Por tanto, el análisis estuvo centrado en los mensajes escritos que el facilitador a cargo registra al momento de evaluar tareas, mismos que reflejan las prácticas de retroalimentación empleadas en el proceso de evaluación.

Se analizaron en total 4283 actividades evaluadas, correspondientes a 1252 del primer diplomado y 3031 del segundo, registradas en la plataforma tras el desarrollo de este. Cabe mencionar que cada una de estas actividades contenía en algunos casos, comentarios de retroalimentación emitidos por el profesorado, mientras que otros, únicamente registraban la calificación asignada. Este escenario permitió observar de manera directa las prácticas de evaluación y retroalimentación utilizadas por los docentes en entornos virtuales de aprendizaje, facilitando la identificación de algunas funciones que la caracterizan, así como los casos de ausencia de esta.

El procedimiento consistió en revisar la retroalimentación emitida en las actividades evaluadas por los docentes dentro de la plataforma con el propósito de identificar la presencia, ausencia y características a las que obedecen. Para ello se observaron las actividades y se registró la retroalimentación emitida por el profesorado en cada actividad en el apartado de comentarios y observaciones de cada tarea.



La técnica de análisis de contenido permitió clasificar y examinar de manera sistemática los comentarios emitidos para identificar las regularidades y el significado de los datos. Este tipo de análisis permite realizar inferencias sobre las condiciones de producción de los discursos (Bardin, 2013). De este modo, contribuyó a la investigación permitiendo clasificar los comentarios en categorías construidas a partir de la propuesta de Martínez et al (2021) sobre las funciones pedagógicas de la retroalimentación (correctiva, cognitiva y socioafectiva) y al mismo tiempo se añadieron dos categorías que emergieron de carácter inductivo a partir de la revisión del contenido (Combinación de funciones, ausencia de retroalimentación).

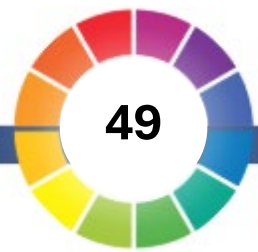
A continuación, se describen cada una de ellas:

Función correctiva: En esta función de la retroalimentación, el tutor se enfoca en el dominio de los contenidos por parte del estudiante, señalando aciertos y áreas de mejora, y proporcionando orientación para corregir y perfeccionar la tarea o producto en cuestión.

Función cognitiva: Aquí, el tutor aborda las habilidades de pensamiento que el estudiante emplea en sus actividades, recomendando formas de jerarquizar, organizar e interpretar la información, y sugiriendo estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, la autorregulación y la autonomía.

Función socioafectiva: El tutor evalúa aspectos como la motivación, la seguridad y asertividad del estudiante en el proceso de aprendizaje, alentando el compromiso y la constancia, y promoviendo la confianza del estudiante para alcanzar sus metas personales

Combinación de funciones: donde el profesorado hace una retroalimentación donde combina las tres funciones anteriores





Ausencia de retroalimentación: Aquí se registraron todas las actividades que carecían de una retroalimentación y solo emitían una calificación numérica.

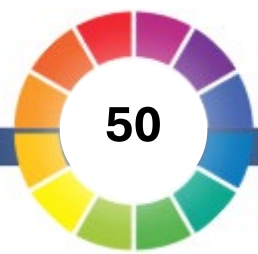
Cabe señalar que cada comentario identificado en la plataforma fue codificado de acuerdo con la categoría que representaba su propósito principal dentro del proceso de evaluación.

Una vez realizada la categorización, se registraron las frecuencias de aparición de cada categoría, para identificar tendencias en las prácticas de retroalimentación del profesorado, permitiendo dar evidencia clara que muestre cómo se presenta cada una de las funciones en ambos diplomados. Además de este análisis categorial, se realizó una revisión cualitativa de la forma en la que se efectuó la retroalimentación emitida permitiendo identificar evidencia empírica con ejemplos representativos de sus tipos y poder distinguir entre sugerencias orientadas a la mejora del contenido académico o relacionadas con otros aspectos propios del desarrollo de las actividades.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir del análisis realizado sobre la retroalimentación en las actividades evaluadas en dos diplomados en modalidad en línea se exponen según las categorías establecidas: correctiva, cognitiva, socioafectiva, combinación de funciones y ausencia de retroalimentación.

En el primer diplomado, en la función socioafectiva se registraron 568 casos (45.37 %) de actividades que tuvieron una retroalimentación de este tipo, seguida de la función correctiva con 410 registros (32.75 %). Asimismo, se identificaron 44 casos (3.51 %) correspondientes a retroalimentación que obedece a la función cognitiva. En este diplomado también se registraron 230 actividades (18.37 %) en las que se asignó una calificación sin que se proporcionara retroalimentación,





mientras que no se observaron casos donde la retroalimentación emitida cumpliera con la combinación de las tres funciones.

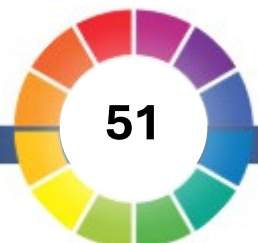
Por su parte, en el segundo diplomado se identificaron 488 actividades (16.1 %) con retroalimentación en su evaluación cuya función es correctiva y 299 registros (9.86 %) de tipo socioafectiva. La función cognitiva, por su parte, se presenta en 9 actividades evaluadas (0.29 %). Asimismo, se identificaron 545 registros (17.98 %) en los que la retroalimentación emitida integra una combinación de diferentes funciones, mientras que 1690 actividades (55.75 %) carecen de retroalimentación, registrándose únicamente una calificación numérica. Estos resultados pueden verse agrupados en la tabla No. 1.

Tabla 1.

Caracterización de la retroalimentación docente en la evaluación de actividades.

Categorías	Definición	Diplomado 1	Diplomado 2
Función Correctiva	El tutor se enfoca en el dominio de los contenidos por parte del estudiante, señalando aciertos y áreas de mejora, y proporcionando orientación para corregir y perfeccionar la tarea o producto en cuestión.	410 (32.75 %)	488 (16.1%)
Función Cognitiva	El tutor aborda las habilidades de pensamiento que el estudiante emplea en sus actividades, recomendando formas de jerarquizar, organizar e interpretar la información, y sugiriendo estrategias para fomentar el trabajo colaborativo, la autorregulación, y la autonomía.	44 (3.51%)	9 (0.29%)
Función Socioafectiva	El tutor evalúa aspectos como la motivación, la seguridad y asertividad del estudiante en el proceso de aprendizaje, alentando el compromiso y la constancia, y promoviendo la confianza y la motivación del estudiante para alcanzar sus metas personales	568 (45.37 %)	299 (9.86%)
Combinación de las diferentes funciones de la retroalimentación	La retroalimentación cumple con sus tres funciones	0 (0%)	545 (17.98%)
Ausencia de retroalimentación	Las actividades carecen de retroalimentación.	230 (18.37%)	1690 (55.75%)
Total, actividades observadas		1252	3031

Fuente: elaboración propia

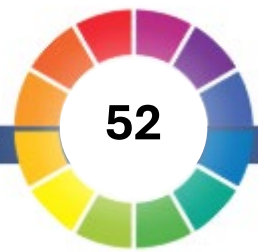




En algunas formas de retroalimentación encontradas en la categoría de función correctiva se observan mensajes orientados a la mejora del contenido de la actividad como “el trabajo no cumple en su totalidad con los criterios de la tarea” (Diplomado 2), “no se cumple con la extensión mínima requerida por el trabajo (Diplomado 2), intenta corregirlo para que puedas tener una calificación con mayor puntaje”, “te sugiero que agregues a tu trabajo lo siguiente...” (Diplomado 1), “en tu explicación se confunden los términos, te sugiero revisar las definiciones para asegurarte que se entienden los términos” (Diplomado 2), “la organización de las ideas no es clara, puedes apoyar las ideas principales con ejemplos” (Diplomado 1), entre otras respuestas.

También se encuentran comentarios en relación con la escritura del texto, resaltando, sobre todo, la falta de ortografía o errores de concordancia en el texto. Ante esto se encuentran comentarios como los siguientes: “Es importante revisar la ortografía del escrito, revisa las reglas gramaticales” (Diplomado 2), “el trabajo cuenta con errores gramaticales, es importante revisar el documento y corregir” (Diplomado 1), “noté algunos errores, por ejemplo, escribiste la frase “los estudiantes comunica, debería decir: los estudiantes comunican” (Diplomado 1), *etc.* Del mismo modo, se observó que el docente devuelve documentos con correcciones donde subraya con un color diferente los errores de ortografía encontrados en las actividades.

Con respecto a la función cognitiva, se encuentran comentarios como “la manera en la que se organizaron las ideas fue clara y lógica, lo que facilitó la comprensión, sin embargo, puedes mejorar el trabajo si agregas subtítulos para separar las ideas principales del documento” (Diplomado 1), “tú análisis del texto fue sólido y se demostró la habilidad crítica al cuestionar los argumentos que se presentaron, puedes proporcionar alternativas de solución para hacer más eficaz el trabajo (Diplomado 1)” “tu habilidad para regular tu proceso de aprendizaje al enfrentarte a diferentes desafíos es adecuada, tienes habilidad para enfrentar





desafíos con mayor complejidad” (Diplomado 2), “pudiste sintetizar la información de manera efectiva, para mejorarlo puedes identificar y clasificar la información por tendencias” (Diplomado 2), entre otras repuestas.

Por su parte, en la función socioafectiva, se motiva al alumno a continuar con su trabajo a través de comentarios como “felicidades” (Diplomado 1 y 2), “bien hecho” (Diplomado 1 y 2), “muy bien” (Diplomado 1 y 2), “vamos avanzando” (Diplomado 1 y 2), “bien logrado” (Diplomado 1 y 2), “felicidades, cumples con los criterios establecidos en la actividad”, “tu trabajo está muy completo” (Diplomado 2), etc. Así mismo, se encontraron tareas calificadas que carecen de retroalimentación en las que, no obstante, se emite una puntuación o calificación cuantitativa, por lo que el factor atribuido al resultado obtenido de la tarea se deja a la imaginación del alumno.

Por último, con respecto a la retroalimentación que sugiere las tres funciones, se encuentran comentarios como los siguientes: “Se nota el esfuerzo que dedicaste en esta tarea, y que ha comprendido el tema, te sugiero dar un argumento más claro ordenando mejor tus ideas, para ello, te sugiero estructurar el análisis por apartados para relaciones las ideas con el concepto trabajado”, “el trabajo muestra avances importantes y se nota la disposición de su persona por aprender, es importante fortalecer el trabajo puede desarrollar con mayor profundidad el análisis del concepto de rúbrica, y explicar cómo se aplican en el contexto educativo”, “felicidades por el trabajo realizado, se observa el compromiso establecido en la actividad, es importante corregir los errores de ortografía que fueron marcados en la tarea y para mejorarla, podría profundizar en la explicación de la información expuesta y posteriormente decir cómo se relacionan los concepto entre sí dentro del tema”.

También existen tareas calificadas que carecen de retroalimentación en las que, no obstante, se emite una puntuación o calificación cuantitativa, por lo que el



factor atribuido al resultado que se obtuvo de la tarea se deja a la imaginación del alumno. Esta categoría está implícita en el 55,75% de las actividades, lo que representa la mayor parte de las actividades entregadas.

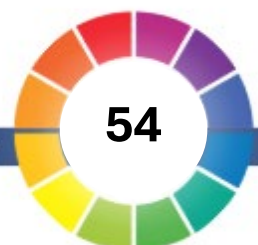
Esas características observadas en las funciones de la retroalimentación formativa de la evaluación llevan a cuestionarse las formas en las que se realiza, así como las estrategias metodológicas de evaluación en las que el maestro se basa para poder emitir una calificación.

Discusión

Los resultados dan cuenta de la forma en la que se implementa la retroalimentación en entornos virtuales de aprendizaje en la educación en línea. En el diplomado 1 por ejemplo, se observa un predominio de la función socioafectiva (45.37 %), seguida de la función correctiva (32.75 %), mientras que la función cognitiva aparece con una frecuencia considerablemente menor (3.51 %). Del mismo modo, se encontró que el 18.37 % de las actividades carecen de retroalimentación en cualquiera de sus funciones.

Por su parte, en el segundo diplomado, la ausencia de retroalimentación constituye el resultado más significativo (55.75 %), seguida de la retroalimentación correctiva (16.1 %) y socioafectiva (9.86 %). Aunque en este diplomado se identificaron casos donde se integran diferentes funciones de retroalimentación (17.98 %), la función cognitiva continúa presentando una presencia mínima (0.29 %).

Estos hallazgos permiten reconocer que, en los contextos observados, la retroalimentación tiende a centrarse en aspectos motivacionales o correctivos, mientras que las orientaciones dirigidas al desarrollo de procesos cognitivos y metacognitivos aparecen con menor relevancia. Esta situación coincide con lo reportado por Salazar (2023), quien señala que en diversos contextos educativos





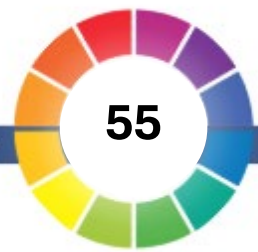
de América Latina la retroalimentación suele enfocarse en la corrección de errores o en la justificación de las calificaciones, sin proporcionar orientaciones claras que permitan al estudiante comprender cómo mejorar su desempeño.

De manera similar, el análisis de los comentarios observados en este estudio muestra que gran parte de la retroalimentación correctiva se dirige a señalar aspectos formales del trabajo, como el cumplimiento de criterios, la extensión requerida o la corrección ortográfica, mientras que las orientaciones que promueven procesos de reflexión, análisis o reorganización del conocimiento aparecen con menor relevancia.

Estas prácticas coinciden con lo señalado por Martínez *et al.* (2021), quienes indican que la retroalimentación puede cumplir una función correctiva al identificar aciertos y áreas de mejora en el trabajo del estudiante, pero que puede existir riesgo de que se pierda la oportunidad de promover procesos de reflexión profunda y de aprendizaje cuando los comentarios se centran en aspectos formales o superficiales del trabajo.

Del mismo modo, este hallazgo resulta relevante si se considera que, de acuerdo con Nicol y Macfarlane-Dick (2006), una retroalimentación efectiva debe promover la reflexión del estudiante sobre su propio aprendizaje y favorecer procesos de autorregulación tal como lo establece Pintrich (1995). La escasa presencia de comentarios orientados al desarrollo del pensamiento crítico o a la mejora de las estrategias de aprendizaje sugiere que las prácticas de retroalimentación observadas se centran más en la corrección del producto que en el acompañamiento del proceso cognitivo del estudiante.

Por otro lado, los resultados también reflejan una presencia significativa de comentarios de carácter socioafectivo, en ambos diplomados, donde predominan expresiones de reconocimiento o motivación como *felicidades*, *bien hecho* o *muy bien*. En este sentido, Hinojosa-Torres *et al.* (2025) destacan que la





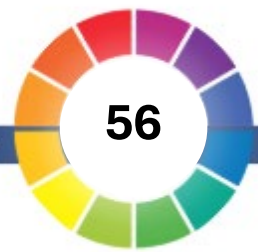
retroalimentación cumple un papel importante en la motivación y la autorregulación del aprendizaje cuando se combina con orientaciones que permiten al estudiante comprender sus errores y mejorar su desempeño.

Por lo tanto, la presencia predominante de comentarios motivacionales en los resultados observados podría interpretarse como una práctica que favorece el acompañamiento emocional, pero que no siempre se traduce en orientaciones pedagógicas profundas para el aprendizaje.

Por otra parte, la baja presencia de retroalimentación de tipo cognitivo identificada en ambos diplomados resulta particularmente relevante, ya que este tipo de comentarios se relaciona con la promoción de habilidades de pensamiento, la organización del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, su escasa presencia coincide con lo señalado por Welson *et al.* (2025), quienes identifican que uno de los principales desafíos de su implementación en América Latina es la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias que permitan ofrecer comentarios orientados al desarrollo cognitivo del estudiante.

Así mismo, la ausencia de retroalimentación observada en el Diplomado 2 constituye un elemento relevante de análisis, ya que refleja la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la asignación de calificaciones sin ofrecer orientaciones que contribuyan al aprendizaje. Este hallazgo difiere de los planteamientos de Quesada (2006) y Barberá (2006), quienes señalan que la retroalimentación debe ser clara, constante y oportuna para favorecer la construcción del conocimiento, pues la ausencia de comentarios en las actividades evaluadas limita la posibilidad de que los estudiantes comprendan su desempeño y ajusten sus estrategias de aprendizaje, reduciendo así el potencial formativo de la evaluación.

Esta situación también ha sido identificada en otros contextos educativos, por ejemplo, en el estudio realizado por Rojas (2025), quién encontró que, aunque



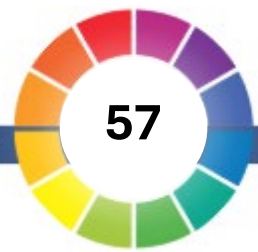


muchos docentes reconocen la importancia de la evaluación para el aprendizaje, en la práctica persisten formas de retroalimentación confirmatoria o tradicional que limitan su potencial formativo. En estos casos, la retroalimentación se asocia más con la validación del desempeño que con un proceso de acompañamiento que oriente la mejora continua.

Finalmente, los casos en los que la retroalimentación integra funciones correctivas, cognitivas y socioafectivas se acercan empíricamente a lo que la literatura considera una retroalimentación formativa integral, al ofrecer comentarios que reconocen el esfuerzo del estudiante y se dan orientaciones para mejorar la tarea al momento en que se desarrollan habilidades de pensamiento. Estas prácticas se aproximan a los principios de buena retroalimentación propuestos por Nicol y Macfarlane-Dick (2006), particularmente aquellos relacionados con proporcionar información de calidad sobre el aprendizaje, promover el diálogo pedagógico y generar oportunidades para cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado.

En conjunto, los resultados obtenidos en este estudio coinciden con la literatura reciente al mostrar que, si bien la retroalimentación es reconocida como un elemento fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, su implementación en la práctica sigue presentando limitaciones, tal como señalan Salazar (2023); Rojas (2025); Welson *et al.* (2025) e Hinojosa-Torres *et al.* (2025).

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, estos resultados muestran tensiones con los planteamientos de Black y Wiliam (1998), quienes sostienen que la evaluación debe proporcionar información que permita ajustar la enseñanza y favorecer el aprendizaje. Si bien en algunos casos los docentes ofrecen comentarios que orientan la mejora de las actividades, una parte importante de las evaluaciones se limita a emitir calificaciones o comentarios breves, lo cual reduce la posibilidad





de que la evaluación funcione como una herramienta para orientar el progreso del estudiante. En este sentido, la presencia de actividades evaluadas sin retroalimentación dificulta que el estudiante comprenda las razones de su desempeño y limita el potencial formativo de la evaluación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permitieron responder al objetivo de este estudio, el cual estuvo orientado a comprender la práctica de retroalimentación que desarrollan los docentes en un entorno virtual de aprendizaje de dos diplomados desarrollados en modalidad virtual, evidenciando que esta no se presenta homogénea ni sistemáticamente, sino a través de distintas maneras encontrándose en ocasiones ausente.

El análisis realizado evidenció que, aunque existen esfuerzos por acompañar el aprendizaje de los estudiantes mediante comentarios evaluativos, la retroalimentación emitida por los docentes se concentra principalmente en funciones socioafectivas y correctivas, mientras que las orientaciones de carácter cognitivo (relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento, la organización del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje), y la ausencia de retroalimentación en cualquiera de sus funciones aparecen con menor presencia, lo que pone de manifiesto la persistencia de prácticas evaluativas centradas en la calificación más que en el acompañamiento del proceso de aprendizaje, lo cual limita el potencial formativo de la evaluación en los entornos virtuales.

Desde una perspectiva educativa, los hallazgos del estudio resaltan la importancia de fortalecer la formación docente en estrategias de retroalimentación formativa, especialmente en contextos de educación mediada por tecnologías digitales, pues la incorporación de criterios claros de evaluación, el diseño de actividades que favorezcan la reflexión del estudiante y el uso pedagógico de las

plataformas virtuales pueden contribuir a mejorar la calidad de la retroalimentación y a consolidar prácticas evaluativas centradas en el aprendizaje.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica sobre las características de la retroalimentación docente en entornos virtuales de educación superior y pone de relieve la necesidad de avanzar hacia modelos de evaluación que promuevan una participación más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa en ambientes virtuales no debe limitarse a la verificación del desempeño, más bien, debe concebirse como un proceso continuo de diálogo pedagógico que favorezca la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la mejora permanente de la práctica educativa.

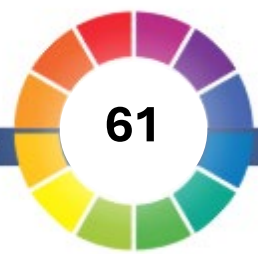


Referencias

- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: Una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2) 59-73, <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Bardin, L. (2013). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Ediciones Akal.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment. *Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://www.gla.ac.uk/t4/learningandteaching/files/PGCTHE/BlackandWiliam1998.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bustamante, M. (2023). Escuelas de Sinaloa en crisis: persisten problemas de aprendizaje después de la pandemia. *El sol de Sinaloa*. <https://www.elsoldesinaloa.com.mx/local/escuelas-de-sinaloa-en-crisis-persisten-problemas-de-aprendizaje-despues-de-la-pandemia-10344254.html>
- Castro, C., & Moraga, A. (2020). Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes, Vicerrectoría Académica, Unidad de Gestión y Desarrollo docente. *Ministerio de Educación de Chile*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Hinojosa-Torres, C., Zavala-Crichton, J. P., Serey-Galindo, F., Hurtado-Guerrero, M., Gajardo-Vergara, X., Álvarez-Valenzuela, S., Cantallopts-Jerez, F., Espoz-Lazo, S., & Yáñez-Sepúlveda, R. (2025). Retroalimentación formativa: percepción docente sobre su implementación y resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física. *Retos*, 62, 872-882. <https://doi.org/10.47197/retos.v62.110706>
- Imaicela, R., Conza, J., Conza, M., Jiménez, K., Cango, M., & Vega, M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. *Revista InveCom*, 5(1), 1-11 <https://doi.org/10.5281/zenodo.12549650>
- Martínez, M., Briones, R.A., & Tucott, R.V. (2021). Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1-10. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0891.pdf>
- Moreno-Olivos, T. (2021). La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. *División de ciencias de la comunicación y diseño. Universidad Autónoma metropolitana, Ciudad de México*. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/958/1/La%20retroalimentaci%c3%b3n.pdf>



- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding self-regulated learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Rojas, N. (2025). Retroalimentación formativa en la enseñanza del inglés en educación secundaria: una revisión sistemática (2021–2025). *Revista InveCom*, 6(3), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17612944>
- Román, C. E. (2011). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 1(26), 1–18.
- Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salazar, B. (2023). La retroalimentación formativa y su aplicación en la educación básica en escuelas de América Latina. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 6117–6131. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4906
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/117>
- Veytia, M; y Rodríguez, K. (2021). La retroalimentación efectiva en estudiantes desde la perspectiva de los docentes. *Revista transdigital*, 2 (4), 2–23.
DOI: <https://doi.org/10.56162/transdigital63>
- Welson, M.M., Castañeda, I. A., & Chuquinaira, H. (2025). Retroalimentación en la evaluación formativa: Retos y Desafíos. *Revista Científica UISRAEL*, 12(2), 13–29. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n2.2025.1287>



Adopción tecnológica y su impacto en la práctica docente

Technological adoption and its impact on teaching practice

DOI: 10.58299/utp.270.c956

Carlos Adrián Hernández Díaz

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán,
Mazatlán, Sinaloa. México

Correo electrónico: carlos.hernandez@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-9890-3177>

Adelina Cano Jumilla

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, Unidad Mazatlán,
Mazatlán, Sinaloa. México

Correo electrónico: adelina.cano@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0002-2176-3923>



Resumen

En el ámbito educativo actual, la tecnología ha pasado de ser una opción a una exigencia para la calidad pedagógica. Esta investigación analiza la adopción tecnológica de docentes en la Licenciatura en Pedagogía mediante un enfoque cualitativo y los instrumentos CATD y TAM. Los resultados confirman que la integración digital es una realidad impulsada por la percepción de utilidad y el compromiso docente. Sin embargo, persiste una brecha en el uso de tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial, debido a deficiencias en infraestructura y formación técnica. Esta transición, acelerada por la necesidad de sostener la educación en entornos digitales, distingue claramente entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea diseñado pedagógicamente (Hodges et al., 2024). En este escenario, el uso tecnológico representa un cambio estructural hacia un modelo centrado en el estudiante, donde el docente evoluciona de transmisor de información a facilitador estratégico del aprendizaje.

Palabras clave: tecnología; actitud; pedagogía; innovación; docentes.

Abstract

In contemporary education, technology has evolved from an innovative option into an essential requirement for pedagogical quality. This research analyzes the technological adoption of faculty members in the Bachelor of Pedagogy through a qualitative case study using CATD and TAM instruments. The findings confirm that digital integration is a tangible reality driven by perceived usefulness and faculty commitment. Nevertheless, a critical gap remains in the utilization of advanced technologies, such as Artificial Intelligence, primarily due to infrastructural barriers and a lack of specific technical training. This transition, accelerated by the demand for digital learning environments, clearly distinguishes between emergency remote teaching and pedagogically designed online learning (Hodges et al., 2024). In this new landscape, the use of technology represents a structural shift toward a student-centered approach, where the educator evolves from a mere transmitter of information into a strategic facilitator of learning.

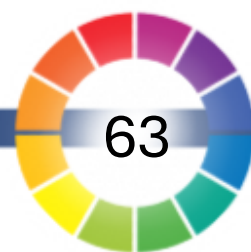
Keywords: technology; attitude; pedagogy; innovation; teachers.



Introducción

En los últimos años, el panorama de la educación superior ha experimentado una reconfiguración profunda impulsada por la digitalización. Revisiones sistemáticas muestran que la integración de tecnologías en las instituciones educativas va más allá de la simple optimización de los procesos administrativos; representa un catalizador que redefine el aprendizaje autónomo y fomenta la participación activa del alumnado (López-Sánchez, 2022).

Partiendo de esta reconfiguración del panorama educativo, donde la tecnología se consolida como un catalizador del aprendizaje, resulta imperativo establecer que dicha integración debe entenderse como un medio estratégico y no como un sustituto del conocimiento práctico o de las habilidades pedagógicas fundamentales. Bajo esta premisa, el propósito central de la presente investigación consiste en fundamentar analíticamente cómo el profesorado del área de pedagogía incorpora los dispositivos y recursos digitales en su enseñanza para potenciar la práctica docente, utilizando para ello instrumentos de validación que otorguen rigor a los hallazgos. Para alcanzar esta meta, el estudio se orienta a evaluar si el uso de herramientas digitales realmente optimiza los procesos formativos, identificando simultáneamente los recursos específicos seleccionados por los docentes en su labor cotidiana. Finalmente, se busca analizar el fenómeno a través de la utilidad y la facilidad de uso percibidas, permitiendo así comprender los factores que determinan la aceptación tecnológica y su impacto real en la eficacia del desempeño profesional en el entorno académico contemporáneo.





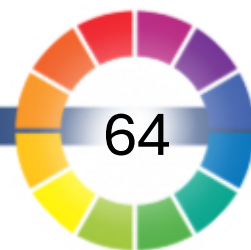
Desarrollo

Paradigmas pedagógicos y el enfoque centrado en el estudiante

La integración de la tecnología en la educación superior exige una reconfiguración hacia modelos centrados en el estudiante, donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción activa con entornos digitales (Castañeda & Selwyn, 2018). En este contexto, la tecnología no solo actúa como herramienta de apoyo, sino como un elemento estructural que transforma la manera en que los estudiantes participan, colaboran y construyen conocimiento en entornos educativos contemporáneos (Bond et al., 2020).

Para comprender la relación entre el aprendizaje y la mediación pedagógica, es fundamental retomar el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), propuesto por Lev Vygotsky (1978), el cual describe la distancia entre lo que un estudiante puede lograr de manera independiente y aquello que puede alcanzar con la guía de un experto. En el contexto educativo contemporáneo, este principio adquiere una nueva dimensión al integrarse con herramientas tecnológicas que funcionan como mediadores del aprendizaje. De este modo, la tecnología puede actuar como un andamiaje que potencia las capacidades cognitivas del estudiante, siempre que su implementación esté acompañada de una orientación pedagógica adecuada. Esta perspectiva refuerza la idea de que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino una construcción guiada que se fortalece mediante la interacción, el acompañamiento docente y el uso estratégico de recursos digitales. Por su parte, el paradigma cognitivista aporta una visión crucial sobre cómo se procesa la información en la era digital.

Apoyándose en teóricos como (Lai & Bower, 2020), el autor de esta investigación subraya que la tecnología tiene la capacidad de mejorar significativamente la memoria y la retención al integrar canales visuales y auditivos que evitan la





sobrecarga cognitiva del alumno. Al utilizar herramientas visuales y multimedia de diseño instruccional adecuado, los estudiantes pueden organizar y representar la información de manera más efectiva, lo que facilita no solo la comprensión profunda de los contenidos, sino también una mejor retención y transferencia del conocimiento a nuevos contextos.

Esta coexistencia de avances y limitaciones revela una máxima innegable: la modernización del inventario físico no garantiza, por sí sola, la innovación metodológica. La evidencia empírica reciente demuestra que la incorporación de tecnología suele enfrentarse a barreras pedagógicas, organizacionales y cognitivas, lo que conduce a una integración superficial donde las herramientas digitales terminan replicando modelos tradicionales de enseñanza en lugar de transformarlos (Bond et al., 2020; Schindler et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2019).

Para consolidar este enfoque se incorpora el conectivismo como una alternativa contemporánea para la amplificación del conocimiento. Bajo este paradigma, el uso del internet y los dispositivos tecnológicos permite superar las limitaciones físicas y temporales tradicionales del aula. El conectivismo dota a los estudiantes de la capacidad de adecuar el aprendizaje a sus necesidades particulares, resolviendo tareas estructuradas mediante la conexión de múltiples nodos de información, consolidando así un modelo educativo donde la tecnología y la pedagogía se fusionan para empoderar al aprendiz.

La integración tecnológica como puente pedagógico

El desarrollo de la fundamentación teórica en la investigación educativa establece un diálogo indispensable para construir puentes sólidos entre la pedagogía y la técnica. En la sociedad actual, la educación y la tecnología se encuentran intrínsecamente relacionadas (Castañeda & Selwyn, 2018). Diversos estudios recientes destacan que la incorporación de herramientas digitales en el currículo es



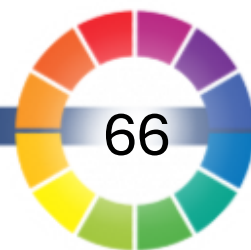
un elemento clave para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Lai & Bower, 2020).

Sin embargo, es imperativo señalar que la adopción tecnológica docente no se limita a la simple implementación o provisión de nuevos equipos en las aulas. No basta con la presencia de la tecnología en sí misma; el verdadero reto radica en que los educadores evalúan de manera exhaustiva las opciones disponibles, considerando no sólo su funcionalidad operativa, sino, primordialmente, cómo estas se alinean con los objetivos educativos y las necesidades específicas de los estudiantes. Este enfoque cuidadoso en la selección de dispositivos y herramientas digitales es lo que permite que la tecnología actúe como un verdadero puente pedagógico, y no como un mero distractor.

La construcción de estos puentes hacia el conocimiento requiere que los docentes modifiquen sus esquemas de pensamiento, comprendiendo la integración de tecnologías en la educación como una estrategia estructural para socializar el saber. Resulta necesario cuestionar críticamente la dicotomía entre “nativos digitales” y “docentes inmigrantes digitales”, ya que esta clasificación simplifica en exceso la complejidad de las competencias tecnológicas en el ámbito educativo. Diversos estudios han demostrado que el dominio de herramientas digitales no depende exclusivamente de la edad o del contexto generacional, sino de factores como la formación pedagógica, la experiencia y el acceso a procesos de capacitación continua (Schindler et al., 2017; Martin et al., 2020). En este sentido, asumir que los estudiantes poseen habilidades digitales innatas puede conducir a omisiones importantes en el diseño instruccional y en el acompañamiento docente.

El docente como líder del conocimiento

Retomando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978), la tecnología puede entenderse como un andamiaje que amplifica las capacidades del estudiante cuando es mediada pedagógicamente. En el contexto educativo



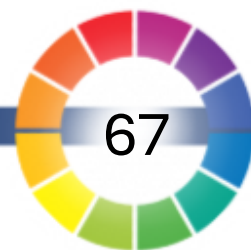


contemporáneo, este principio adquiere una nueva dimensión al integrarse con herramientas tecnológicas que funcionan como mediadores del aprendizaje. De este modo, la tecnología potencia las capacidades cognitivas del estudiante siempre que su implementación esté acompañada de una orientación pedagógica adecuada, reforzando la idea de que el aprendizaje no es un proceso aislado, sino una construcción guiada que se fortalece mediante la interacción y el acompañamiento docente.

Desde esta perspectiva, la tecnología se consolida como un recurso estratégico para potenciar los procesos de aprendizaje. En este escenario, el docente asume un papel central como líder en la construcción del conocimiento, dejando atrás el modelo tradicional de transmisión para convertirse en un diseñador y gestor de experiencias formativas mediadas por herramientas digitales. A través de la articulación de plataformas, recursos multimedia y entornos virtuales, el educador puede ofrecer apoyos diferenciados que favorecen la autonomía del estudiante y el desarrollo de habilidades complejas, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Este liderazgo pedagógico implica, además, una actualización constante y una toma de decisiones fundamentada, orientada a integrar la tecnología de manera coherente con los objetivos de aprendizaje y a promover entornos educativos más colaborativos e inclusivos (Schindler et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2019).

El Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM): Utilidad y facilidad percibida

Para analizar la adopción de herramientas digitales por parte del profesorado, esta investigación se fundamenta en el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), propuesto por Fred D. Davis (1989) y ampliado posteriormente en modelos integradores por Viswanath Venkatesh et al. (2003).





Al trasladar rigurosamente este modelo al contexto educativo, se plantea que la actitud y la intención de uso de un docente hacia una innovación están determinadas por dos constructos fundamentales:

1. La Utilidad Percibida: Se define como la creencia de que la tecnología posee la capacidad real de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, haciendo más eficiente el trabajo cotidiano del educador. Esta dimensión es el factor de mayor impacto y resulta determinante en la decisión final de adoptar nuevos recursos tecnológicos.

2. La Facilidad Percibida de Uso: Corresponde a la simplicidad e intuitividad que el educador experimenta al operar la tecnología educativa. Si una plataforma demanda un esfuerzo técnico excesivo, puede generar aversión o resistencia emocional, obstaculizando su integración en el aula a pesar de sus posibles beneficios teóricos (Venkatesh et al., 2003).

La aplicación de este modelo demuestra de forma concluyente que la simple provisión de infraestructura es insuficiente si no va acompañada de una aceptación psicológica. Conocer la valoración subjetiva que el educador otorga a la tecnología es el paso indispensable para diseñar políticas de formación que reduzcan las barreras de entrada.

Conectivismo y la gestión de redes de información en la era digital

En el escenario contemporáneo, el conectivismo se posiciona como un marco interpretativo pertinente para comprender las dinámicas del aprendizaje en entornos digitalizados e interconectados (Siemens, 2005; Rapanta et al., 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). A diferencia de las teorías tradicionales, que sitúan el proceso cognitivo en el individuo o en interacciones sociales inmediatas, este enfoque reconoce que el conocimiento se distribuye a través de redes digitales complejas. En este contexto, aprender implica no solo adquirir información, sino desarrollar la



capacidad de acceder, filtrar, evaluar y articular múltiples fuentes de conocimiento en tiempo real. Como señalan Rapanta et al. (2020), el aprendizaje trasciende al sujeto y se configura como un proceso dinámico de conexión entre nodos de información. Bajo esta lógica, el docente asume el rol de mediador estratégico, orientando a los estudiantes en la construcción de trayectorias de aprendizaje significativas y en el desarrollo de competencias críticas para gestionar información en ecosistemas digitales descentralizados (Bozkurt & Sharma, 2020).

El docente frente a la tecnología: motivación y autorrealización profesional

En este escenario de transformación digital y cambio humano (Dwivedi et al., 2020) sobre la jerarquía de necesidades, el camino hacia la autorrealización profesional de un docente está intrínsecamente ligado a la satisfacción progresiva de sus requerimientos en el entorno laboral.

En primer lugar, es fundamental que el educador tenga cubiertas sus necesidades básicas y de seguridad, traduciéndose en un acceso confiable a la infraestructura y a la formación técnica. Sin estas garantías operativas mínimas, es difícil que surja una motivación profunda para innovar. Una vez aseguradas, el profesor avanza hacia la búsqueda de su desarrollo profesional. En esta etapa, la adopción de nuevas herramientas deja de sentirse como una imposición externa y comienza a explorarse como un medio genuino para mejorar su enseñanza. Por lo que, al integrar estas herramientas de forma armónica, el uso de la tecnología se transforma en una expresión de creatividad que le permite redefinir sus propios límites y consolidarse como un guía experto.

El rigor metodológico de la investigación

Para capturar la verdadera esencia de la adopción tecnológica docente, el diseño metodológico de esta investigación se define formalmente bajo un enfoque mixto con predominancia cualitativa, no experimental, documental y transversal.



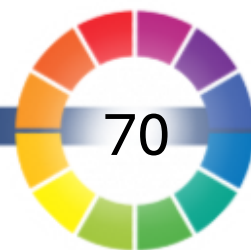
En primer lugar, la investigación se sostiene en un núcleo cualitativo (López-Sánchez, 2022) cuyo objetivo es adentrarse en las percepciones, experiencias y actitudes humanas que los docentes expresaron a través de las preguntas abiertas de los instrumentos CATD y el modelo TAM modificado. Para complementar y triangular estos hallazgos narrativos, se integró una dimensión cuantitativa de apoyo mediante escalas tipo Likert. Esta combinación metodológica permite que los datos estadísticos y los porcentajes brinden un panorama descriptivo de las tendencias, mientras que el análisis de las respuestas abiertas desentraña el porqué de dichas tendencias, demostrando que la adopción de la tecnología no es un proceso mecánico, sino una decisión influenciada por las creencias del profesorado.

Al ser de carácter no experimental y transversal, la información se recaba en un momento único en el tiempo, sin manipular variables, proporcionando una fotografía diagnóstica de la realidad. La integración de estos elementos dota al estudio de una auténtica profundidad explicativa: la escala Likert describe el nivel de adopción, mientras que el análisis cualitativo de las preguntas abiertas explica el fenómeno desde la voz de los actores, fomentando un diálogo constante entre la teoría y la práctica.

Diseño de Instrumentos: Los cuestionarios CATD y TAM adaptados

Para capturar la complejidad del fenómeno, se diseñaron y aplicaron dos herramientas principales con un formato mixto para triangular la información empírica:

Cuestionario de Adopción Tecnológica Docente (CATD): Su propósito es trazar un perfil contextual y operativo del educador. Recopila datos demográficos, documenta la capacitación técnica previa mediante opciones estructuradas y permite, a través de preguntas abiertas, conocer el contexto específico de las asignaturas que imparten. Asimismo, mapea de forma objetiva los dispositivos y herramientas que el catedrático selecciona, así como su frecuencia de uso.





Cuestionario basado en el TAM (adaptado): Proporciona una evaluación profunda y psicológica de cómo los profesores integran la tecnología. Para atender la naturaleza mixta de la investigación, este instrumento se estructuró en dos dimensiones complementarias. La primera dimensión, de corte cuantitativo, utiliza una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta para medir el grado de mejora percibida en el aprendizaje y la facilidad de uso. Esta decisión proporciona datos ordinales que permiten identificar patrones de comportamiento estadístico.

La segunda dimensión, de corte netamente cualitativo, se compone de preguntas abiertas estratégicas. A través de cuestionamientos directos sobre los beneficios percibidos, los desafíos enfrentados y el significado personal que los docentes le dan a la tecnología en su práctica, se recopilaron narrativas libres. Es la integración de estas respuestas abiertas lo que verdaderamente otorga al estudio una visión cualitativa rica en matices, brindando la capacidad de comprender las percepciones subjetivas y el contexto humano que los datos ordinales por sí solos no lograrían revelar.

Procedimiento de recolección y análisis descriptivo

El proceso de análisis depende de mantener una estricta integridad durante la fase de recolección oportuna de información. A pesar de que los cuestionarios arrojan valores numéricos u ordinales bajo la escala Likert, el tratamiento de los datos ofrece una visión predominantemente cualitativa.

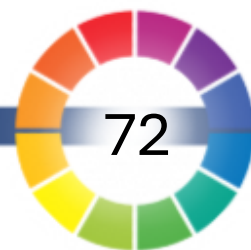
El análisis descriptivo se encarga de organizar esta información para identificar tendencias y correlaciones en el comportamiento cotidiano de los docentes. Un manejo minucioso de los datos es el pilar crucial para garantizar la fiabilidad y validez científica de los resultados. En la etapa de interpretación, se realiza una evaluación detallada de los hallazgos, traduciendo las tendencias numéricas en conclusiones narrativas robustas que explican la realidad tangible de la integración tecnológica en las aulas.



Contexto Institucional y Sujetos de Estudio: La relevancia de la práctica docente

El contexto geográfico e institucional seleccionado para llevar a cabo este estudio corresponde a una escuela de formación de profesionales de la educación. La elección de este escenario no es fortuita; responde al destacado potencial y a la responsabilidad histórica que tiene esta institución para impulsar el progreso educativo en la región, particularmente a través de su programa de Licenciatura en Pedagogía. Los sujetos de investigación son precisamente los docentes que imparten clases en esta licenciatura. Este grupo conforma una muestra de estudio sumamente pertinente, ya que analizar sus prácticas permite documentar cómo los educadores han transitado desde posturas de prohibición, escepticismo o resistencia hacia la tecnología, hasta alcanzar su uso activo en los entornos físicos y virtuales actuales para favorecer el aprendizaje. Además, al tratarse de formadores de futuros pedagogos, el impacto de su adopción tecnológica posee un efecto multiplicador en las próximas generaciones de profesionales de la educación.

La relevancia de este escenario se fundamenta, en gran medida, en la significativa y diversa infraestructura tecnológica con la que cuenta la sede universitaria. El análisis documental de esta investigación detalla que la escuela está equipada no solo con aulas tradicionales, sino también con espacios especializados de alto impacto, como un aula de medios y un aula de inglés provista de televisión. Esta configuración subraya un claro enfoque institucional hacia la enseñanza de idiomas y el desarrollo de saberes respaldados por la técnica. Adicionalmente, la universidad ha realizado esfuerzos financieros y logísticos importantes para integrar pantallas digitales interactivas (del tipo MimioTeach) en sus instalaciones. El objetivo explícito de esta dotación es permitir que tanto los docentes en activo como los futuros pedagogos experimenten de primera mano con metodologías instruccionales más atractivas, participativas y alineadas con las exigencias del siglo XXI.



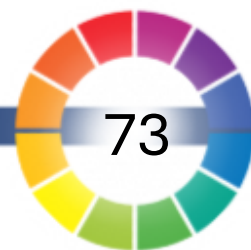


Sin embargo, el rigor cualitativo e imparcial de esta investigación saca a la luz los profundos matices, las tensiones y las contradicciones que caracterizan la práctica docente diaria dentro de este escenario. Esta discrepancia entre la disponibilidad de infraestructura avanzada y su utilización real por parte de los sujetos de estudio encapsula el núcleo del problema de investigación. Demuestra de manera concluyente que la adopción tecnológica es un fenómeno sistémico e intrincado que va mucho más allá de la simple provisión de hardware en las aulas. En resumen, las dinámicas operativas, las áreas de oportunidad y las decisiones pedagógicas observadas configuran un microcosmos excepcional. Este entorno permite ilustrar con fidelidad las realidades logísticas, los retos psicológicos y las verdaderas percepciones de utilidad que determinan, frenan o impulsan la evolución digital en la educación superior contemporánea.

Perfil demográfico y diversidad generacional del profesorado

Un componente vital para comprender la complejidad de este fenómeno es el análisis de cómo los factores individuales y las trayectorias de vida influyen en la adopción digital. La recopilación de datos demográficos —específicamente la edad, el género y la experiencia docente— a través del Cuestionario de Adopción Tecnológica Docente (CATD), resulta fundamental para entender la diversidad del grupo encuestado. Estos datos revelan un panorama intergeneracional sumamente rico, con edades que varían a partir de los 29 años, lo cual permite al investigador identificar correlaciones y tendencias altamente significativas en las actitudes hacia la innovación.

Al analizar la diversidad generacional en conjunto con los años de experiencia, el estudio destaca hallazgos profundos, particularmente sobre el grupo de educadores con más de 20 años de trayectoria. Se observa que este sector del profesorado suele tener a su cargo asignaturas de corte profundamente teórico, fundamentadas en marcos conceptuales sólidos como la investigación educativa, la filosofía y la





teoría pedagógica. Este grupo resulta de un interés analítico particular porque han forjado una carrera significativa y exitosa mucho antes de la adopción masiva de la tecnología en la educación. Se han visto obligados a experimentar, en carne propia y a menudo bajo la presión de coyunturas históricas, una transición abrupta hacia las aulas digitales. Sin embargo, lejos de confirmar el prejuicio de la inflexibilidad, los datos empíricos demuestran que, ante la acelerada digitalización, la adaptabilidad se ha consolidado como una característica intrínseca y resiliente de su profesión. Estos docentes han demostrado una notable capacidad para deconstruir sus prácticas, adoptar nuevas herramientas y ajustar sus métodos de enseñanza para seguir siendo figuras de autoridad académica y guías efectivos ante sus estudiantes.

En el ámbito de la capacitación y la formación específica en tecnología educativa, el perfil demográfico arroja un contraste intrigante que desafía frontalmente las suposiciones tradicionales. Si bien los docentes de todas las edades reportaron haber recibido formación tecnológica en algún momento de su carrera, el análisis cualitativo detectó que, paradójicamente, el educador más joven de la muestra no contaba con dicha capacitación previa. Este hallazgo es de vital importancia académica, pues subraya la necesidad institucional crítica de no dar por sentado el "conocimiento digital intuitivo" de las nuevas generaciones. Evidencia que el hecho de nacer en la era digital no garantiza competencias pedagógicas digitales, por lo que las universidades deben asegurar un acceso estructurado y formal a la formación técnica desde las etapas iniciales de la carrera docente.

Por ello se introduce una perspectiva de género muy reveladora en las dinámicas de adopción. En cuanto a la disposición activa para capacitarse, las estadísticas muestran una clara predominancia del género femenino, particularmente de aquellas docentes con 20 años o más de experiencia, quienes figuran como las más representadas en los programas de actualización institucional. El análisis sugiere que este fenómeno no es casual, sino que refleja un profundo sentido de





compromiso, resiliencia y responsabilidad profesional hacia la mejora continua de sus habilidades.

Por otro lado, al evaluar la percepción de la utilidad de los dispositivos, se identifican matices sutiles entre ambos grupos. Dentro de la muestra, los docentes masculinos muestran una ligera tendencia a ubicar las herramientas digitales en el nivel más alto de valoración (“muy útiles”), con tres casos registrados, frente a una docente en este mismo nivel. En contraste, la mayoría del profesorado femenino (6 de 7) se concentra en la categoría de “bastante útiles”, evidenciando una valoración positiva consistente, aunque menos extrema. A pesar de estas diferencias en la distribución de respuestas, y considerando los retos logísticos reportados —donde el desconocimiento técnico de herramientas específicas figura como una de las principales dificultades—, la investigación concluye que ambos grupos convergen en una percepción altamente favorable hacia la tecnología. En conjunto, reconocen su potencial para fomentar la accesibilidad, promover la inclusión y optimizar los procesos educativos.

Escenario educativo: Infraestructura física y entornos virtuales de aprendizaje

El análisis detallado del escenario educativo es crucial porque demuestra empíricamente que el ecosistema de aprendizaje contemporáneo ha roto las fronteras tradicionales. Ya no se limita a las cuatro paredes del aula física, sino que se construye a partir de una interacción híbrida y constante entre el hardware disponible en el campus y las arquitecturas de software que los docentes deciden integrar en su práctica.

En cuanto a la infraestructura física, los datos empíricos del estudio confirman una adopción universal sólida en lo que respecta a la tecnología base. El 100% de los 14 docentes encuestados reportó utilizar computadoras (incluyendo laptops y tablets), impresoras, escáneres y dispositivos de almacenamiento de forma rutinaria y estructurada. Dentro de esta adopción básica, los dispositivos de visualización



juegan un rol protagónico. El uso del proyector fue mencionado recurrentemente, ratificando su importancia crítica como el medio predilecto para la transposición didáctica visual dentro del aula. A la par, varios educadores destacaron la utilización de los televisores inteligentes (Smart TV), consolidando un entorno donde la transmisión multimedia es, hoy por hoy, una práctica normalizada.

No obstante, al evaluar los entornos virtuales de aprendizaje, la investigación revela cómo los profesores realmente configuran su ecosistema digital operativo. En lugar de depender exclusivamente de plataformas institucionales pesadas o complejas, los docentes construyen sus aulas virtuales basándose fuertemente en herramientas de comunicación y productividad diaria. Las tres categorías de software más utilizadas, reportando un uso de al menos una vez al día, son los procesadores de texto, herramientas para videoconferencias y mensajería

Esta selección no es menor; indica analíticamente que el enfoque principal del docente en el entorno virtual es garantizar la operatividad de lo fundamental: la comunicación constante con los alumnos, la redacción académica y la gestión eficiente de la información y las tareas. Sugiere que la adopción actual de software se encuentra, en gran medida, orientada a trasladar y digitalizar las técnicas de enseñanza y administración tradicionales, convirtiendo a estos programas en componentes estructurales, funcionales e indispensables de la rutina pedagógica.

La paradoja de los pizarrones inteligentes: Un recurso tecnológico en desuso

Frente a este panorama de adopción universal básica y funcionalidad operativa, la investigación saca a la luz un hallazgo notable y profundamente contradictorio que evidencia una subutilización tecnológica avanzada en la institución. El análisis revela que la escuela cuenta en su infraestructura con cinco pizarrones inteligentes (MimioTeach); no obstante, a pesar de que estos dispositivos representan una herramienta interactiva de altísimo valor pedagógico, el análisis empírico arrojó un



resultado desconcertante: absolutamente ninguno de los 14 docentes encuestados reportó utilizarlos como parte de sus estrategias metodológicas.

Esta omisión total configura lo que el estudio define analíticamente como una verdadera paradoja tecnológica. Lo que dota de gravedad a este hallazgo es que la falta de uso no puede atribuirse a una barrera de acceso físico o al desconocimiento de su existencia, ya que la universidad ofreció previamente capacitación abierta y específica para el manejo de estos equipos.

De manera paralela a los pizarrones interactivos, el inventario del instrumento CATD contempló otras opciones de hardware de vanguardia presentes o posibles en entornos modernos, como robots educativos o dispositivos de realidad virtual (VR), los cuales tampoco lograron figurar dentro del radar de rutinas de los educadores encuestados.

Apoiados en el Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM), este fenómeno demuestra empíricamente que la adopción tecnológica exige mucho más que una dotación presupuestal de equipos de vanguardia. La paradoja de los pizarrones evidencia que si la capacitación institucional se limita a lo puramente instrumental (enseñar a prender y apagar el equipo) y no logra convencer al docente en sus dimensiones de "utilidad percibida pedagógica", la herramienta, por más innovadora que sea, terminará siendo marginada por completo frente a alternativas más tradicionales y seguras como el proyector estándar.

Análisis de Percepciones (TAM): Utilidad, facilidad e influencia en la productividad

En el Modelo de Aceptación Tecnológica en el entorno escolar, el documento logra cuantificar y cualificar con rigor la valoración subjetiva que los docentes otorgan a las herramientas digitales. Los hallazgos confirman la premisa teórica central de Fred Davis: el éxito de la adopción está intrínsecamente ligado a la negociación



psicológica que hace el usuario entre el valor percibido y el esfuerzo requerido (Davis, 1989).

La percepción de la utilidad de la tecnología: Los resultados arrojan una tendencia abrumadoramente positiva, confirmando que el profesorado reconoce el valor inherente de la digitalización. Como se mencionó anteriormente en el cruce de variables demográficas, aunque existen sutiles diferencias de intensidad en la calificación ("Muy útiles" vs "Bastante útiles"), las cifras demuestran un consenso unificado sobre la capacidad de la tecnología para expandir el conocimiento más allá del aula tradicional.

La facilidad de uso — Entre lo factible y los retos persistentes: La segunda dimensión crítica del modelo TAM evalúa el nivel de fricción, es decir, el esfuerzo técnico y cognitivo que la tecnología demanda del docente. Los resultados indican una percepción de accesibilidad moderada: la mayoría de los encuestados considera que el uso en su práctica diaria es "Moderadamente fácil" (7 docentes) o "Bastante fácil" (6 docentes). Sin embargo, el rigor del análisis cualitativo exige destacar un dato sumamente revelador: únicamente un docente de la muestra clasificó el uso de la tecnología como "Muy fácil".

Esta estadística es una radiografía clara de la realidad docente. Sugiere que, si bien el profesorado ha logrado integrar las herramientas operativas con éxito y considera que su uso es factible, la operación tecnológica en el aula es un acto que aún demanda una alta carga cognitiva, adaptación continua y resolución de problemas en tiempo real. La virtual ausencia de la calificación "Muy fácil" evidencia que existen curvas de aprendizaje y fricciones operativas que las instituciones deben atender mediante esquemas de soporte técnico permanente y capacitaciones más empáticas.

La mejora en la productividad docente: El impacto de estas percepciones se traduce directamente en cómo el educador evalúa su propio rendimiento. La investigación



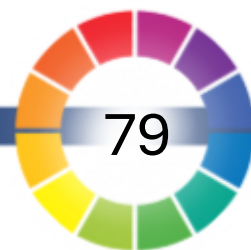
demuestra de manera contundente que la adopción no ocurre por imposición, sino por la convicción de que genera eficiencia. Nueve docentes de la muestra afirmaron que el uso de estas herramientas "puede aumentar bastante" su productividad, mientras que cuatro educadores sostienen que "puede aumentar significativamente" su desempeño profesional (solo dos mantuvieron una postura neutral). Dentro del contexto educativo contemporáneo, el análisis de datos emerge como un recurso clave para comprender el comportamiento del alumnado y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas. Desde la perspectiva de la analítica del aprendizaje, el análisis sistemático de datos educativos permite comprender el comportamiento de los estudiantes y fortalecer la toma de decisiones orientadas a mejorar el rendimiento académico y los procesos formativos en educación superior (Banihashem et al., 2022).

Conclusiones

Beneficios percibidos: Motivación estudiantil y autonomía

El estudio revela que los educadores han documentado empíricamente beneficios palpables al integrar estas herramientas en sus procesos de transposición didáctica. Emerge como una constante indiscutible la percepción de que la tecnología genera una mejora significativa en la participación activa y la motivación general de los alumnos universitarios frente a los contenidos curriculares.

Esta motivación se encuentra anclada al nivel de dinamismo que la tecnología inyecta al entorno escolar. Los docentes señalan que la digitalización les permite diseñar escenarios de aprendizaje interactivos, rompiendo con la linealidad discursiva de la instrucción tradicional de nivel superior. Además, les otorga la flexibilidad pedagógica necesaria para atender la multiplicidad de estilos de aprendizaje presentes en una generación mediada por pantallas.





Otro beneficio sumamente destacable para la madurez académica es la promoción estructural de la responsabilidad. Por su naturaleza sistémica, la tecnología ofrece facilidades invaluable para la trazabilidad, la organización y el seguimiento de las actividades. Gracias a este orden digital, los alumnos son impulsados a tomar un mayor control y responsabilidad directa sobre la ejecución de sus tareas y la autogestión de su propio aprendizaje. Desafíos y barreras: Limitaciones de infraestructura y la brecha de la Inteligencia Artificial

A pesar del panorama positivo en cuanto a utilidad percibida, el profesorado se enfrenta continuamente a barreras estructurales que desgastan su operatividad. Entre los principales obstáculos documentados destaca la falta de una infraestructura tecnológica consistente y verdaderamente confiable en el día a día.

Los educadores reportan que el entusiasmo por innovar frecuentemente choca con problemas logísticos cotidianos: dispositivos en mal estado en las aulas, obsolescencia de los equipos de cómputo institucionales o la simple falta de disponibilidad de los aparatos cuando se requieren. Visto desde la perspectiva del modelo TAM, estas deficiencias representan un riesgo crítico: no solo interrumpen el flujo didáctico, sino que incrementan drásticamente el esfuerzo técnico requerido, erosionando la "facilidad de uso percibida" y generando un terreno fértil para el agotamiento y la resistencia al cambio.

La brecha de la Inteligencia Artificial y el software avanzado: En paralelo a los retos físicos de hardware, la investigación saca a la luz una profunda y preocupante desconexión en el ámbito del software, ilustrando lo que se define en este documento como la brecha de la Inteligencia Artificial.

A pesar de que el entorno educativo global atraviesa una revolución sin precedentes impulsada por la IA generativa (como ChatGPT, Bard, Copilot, u orientadas a la imagen como Leonardo y DALL-E), los resultados del estudio muestran que la penetración de estas categorías en las aulas de la licenciatura es sumamente



limitada, rozando un nivel de uso absolutamente nulo. Lo mismo ocurre con herramientas creativas como la edición de audio.

El documento argumenta que esta omisión no obedece a una falta de capacidad intelectual del profesorado, sino a barreras sistémicas y pedagógicas muy claras. Evidencia que los docentes se sienten cómodos en una "zona de confort digital" trasladando sus prácticas analógicas habituales a la pantalla (procesadores de texto y videollamadas). Sin embargo, encuentran profundamente intimidante dar el salto hacia tecnologías disruptivas como la IA, ya que estas no solo cambian el formato, sino que exigen deconstruir y replantear por completo la metodología de enseñanza, la concepción del plagio y los mecanismos de evaluación del aprendizaje. Esta brecha representa la principal área de oportunidad institucional para los próximos años.

El significado de la tecnología: extensión del conocimiento e inclusión educativa

Como colofón analítico, el estudio determina que, para los docentes de la Licenciatura en Pedagogía, la tecnología ha trascendido la limitada categoría de "accesorio didáctico" para convertirse en una verdadera extensión del pensamiento y del aula misma. El uso de plataformas virtuales, recursos multimedia y redes permite derribar los muros de la universidad, garantizando que el proceso formativo fomente una asimilación continua, autónoma y ubicua del saber, materializando en la práctica los postulados del conectivismo.

De igual forma, la investigación destaca el rol insustituible de la tecnología como catalizador para la inclusión educativa. Los hallazgos muestran que los educadores valoran la tecnología en la educación por su capacidad para diversificar las estrategias de enseñanza, proporcionando el andamiaje exacto (mediante estímulos visuales, auditivos o interactivos) para asegurar la comprensión en perfiles estudiantiles muy variados. Al facilitar la disponibilidad de los materiales las



24 horas y abrir vías de comunicación asincrónicas, la tecnología democratiza el acceso a la educación superior, mitigando de manera efectiva las severas barreras de tiempo, distancia y contextos socioeconómicos complejos que a menudo enfrentan los estudiantes universitarios.

Hacia una realidad tangible de la integración tecnológica

El análisis permite concluir que la adopción tecnológica en el nivel superior ha dejado de ser una aspiración teórica o una medida de emergencia reactiva para consolidarse como un pilar estructural ineludible en la formación de los profesionales de la educación. Sin embargo, transitar de la simple provisión de equipos hacia una integración pedagógica verdaderamente tangible representa un desafío multifactorial.

La realidad empírica demuestra que la adopción actual se encuentra en una etapa funcional, pero predominantemente conservadora. Se ha logrado una victoria invaluable al universalizar el uso de dispositivos básicos de productividad, lo que ha optimizado la gestión académica. No obstante, la coexistencia de este logro con la paradoja de los pizarrones inteligentes y el rezago evidente frente a la Inteligencia Artificial, revela una máxima innegable: la modernización del inventario físico no garantiza, por sí sola, la innovación metodológica. Estos hallazgos concuerdan con la evidencia empírica reciente que señala que la incorporación de tecnología en contextos educativos suele enfrentarse a barreras pedagógicas, organizacionales y cognitivas, provocando que, en muchos casos, las herramientas digitales sean subutilizadas o adaptadas para reproducir prácticas tradicionales en lugar de transformarlas (Bond et al., 2020; Schindler et al., 2017; Zawacki-Richter et al., 2019).

En este escenario, el principal aporte de esta investigación a la práctica docente diaria radica en demostrar empíricamente que la barrera actual para innovar ya no es la falta de equipos ni el desconocimiento técnico, sino el desgaste psicológico y



la sobrecarga de trabajo. El estudio aporta un diagnóstico situado que invita a las instituciones a cambiar su enfoque: dejar de ver a la tecnología como una imposición administrativa para comenzar a gestionarla como lo que verdaderamente debe ser, un medio de apoyo directo y orgánico tanto para el educador como para el educando.

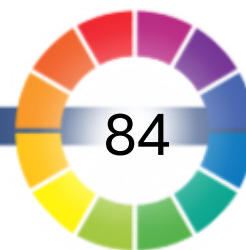
Para materializar una realidad tecnológica profunda, es imperativo reconocer el peso del factor humano evaluado a través del modelo TAM. La decisión de integrar una herramienta depende intrínsecamente de que el educador perciba una utilidad real que no sea eclipsada por un esfuerzo operativo extenuante. Cuando la infraestructura falla, la tecnología vuelve a percibirse como una carga.

El camino hacia una integración madura exige, por tanto, un cambio de paradigma en las políticas institucionales. La capacitación docente debe evolucionar más allá de la alfabetización instrumental y los manuales de usuario. Se requiere un acompañamiento pedagógico continuo, empático y estratégico que empodere al profesorado para experimentar sin temor al error, desmitificando el uso de plataformas disruptivas. Una realidad tangible de integración tecnológica es aquella donde la técnica se subordina al propósito educativo; donde el docente, seguro de sus competencias, orquesta el ecosistema digital para potenciar la autonomía del estudiante, respetar la diversidad cognitiva y liderar, con autoridad crítica, la pedagogía frente a los vertiginosos retos del siglo XXI.



Referencias

- Banihashem, S. K., Noroozi, O., van Ginkel, S., & Biemans, H. J. A. (2022). A systematic review of the role of learning analytics in enhancing feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 37, 100489. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100489>
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–30. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Castañeda, L., & Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15, Article 22. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Dwivedi, Y. K., Hughes, D. L., Coombs, C., Constantiou, I., Duan, Y., Edwards, J. S., Gupta, B., Lal, B., Misra, S., Prashant, P., Raman, R., Rana, N. P., Sharma, S. K., & Upadhyay, N. (2020). *Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life*. *International Journal of Information Management*, 55, 102211. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102211>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2024). The difference between emergency remote teaching and online learning. En *Handbook of Research in Online Learning* (pp. 511–522). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021
- Lai, K. W., & Bower, M. (2020). How is the use of technology in education evaluated? A systematic review. *Computers & Education*, 133, 27–42. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.01.010>





López-Sánchez, J. S., Suárez, N. & Valencia-Arias, A. (2022). *Tendencias en estudios sobre el uso y adopción de TIC en educación superior: Un análisis bibliométrico*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (67), 1–20. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n67a6>

Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after COVID-19: Crisis-informed online learning and teaching. *Postdigital Science and Education*, 2, 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: A critical review of the literature. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 1–28. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0061-8>

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674576292>

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

La autobiografía como herramienta para comprender la construcción de la identidad social en preescolar

Autobiography as a Tool for Understanding the Construction of Social Identity in Preschool.

DOI: 10.58299/utp.270.c955

Lidia Marsella Quintero Rodríguez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
lidia.quintero@upes.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8910-5372>



Resumen

La presente investigación analiza la estrategia de la autobiografía como recurso metodológico para describir los diversos aspectos que caracterizan el desarrollo psicosocial de los alumnos de nivel preescolar, a través de las manifestaciones literarias, permitiendo comprender las dificultades que el niño experimenta de su entorno y que influyen en su personalidad. El campo de estudio fue un jardín de niños, con alumnos entre los 5 y 6 años de edad, teniendo como objetivo; valorar la importancia de la autobiografía como medio de expresión para conocer, los diversos aspectos que caracterizan su desarrollo psicosocial (Erikson, 1985). En este sentido se reconoció que, mediante la externalización de las y los alumnos de sus capacidades literarias y expresivas acorde a su nivel evolutivo se ofrece una oportunidad para conocer y comprender aspectos significativos de su desarrollo psicosocial.

Palabras clave: biografía; expresión; oralidad; educación; socialización.

Abstract

This study analyzes the use of autobiography as a methodological strategy to describe the various aspects that characterize the psychosocial development of preschool children. Through children's literary and expressive manifestations, the research seeks to understand the difficulties they experience within their social environment and how these may influence the development of their personality. The study was conducted in a kindergarten setting with children between five and six years of age. The main objective was to assess the relevance of autobiography as a means of expression that allows the exploration of the different aspects that characterize children's psychosocial development, drawing on Erikson's psychosocial development framework. In this sense, it was recognized that the externalization of children's experiences through their literary and expressive abilities, according to their developmental stage, provides an opportunity to identify and better understand significant aspects of their psychosocial development.

Keywords: biography; expression; orality; education; socialization.



Introducción

Los alumnos de nivel preescolar tienen acotadas formas de enunciar su realidad, una de ellas es la oralidad, pero que en esta etapa llega a ser limitada, podría considerarse por la inmadurez del lenguaje oral, dificultades en la construcción semántica o en una actitud de inseguridad manifestada por condiciones externas que influyen, lo anterior se acrecienta cuando en las aulas de preescolar no se evidencian estrategias diversificadas que permitan indagar el pensamiento mediante los diversos lenguajes (SEP, 2022), por tal motivo se plantea la siguiente interrogante; ¿De qué manera la estrategia de la autobiografía permite conocer las dimensiones psicosociales de los niños preescolares? Para dar respuesta a la interrogante, este estudio se sustentó en el método de investigación analítico observacional o correlacional, estando presente en las aulas del preescolar.

Cabe resaltar que, como problemática primaria se advirtieron algunas características poco favorecedoras en relación con el desempeño de los alumnos, entre las primeras se encontró que no son capaces de expresarse con eficacia de manera oral, lo que limita su participación y socialización. Esto se reflejó al momento de argumentar sus puntos de vista o al expresar una vivencia. “el niño esbozará las bases de su autonomía poniendo en juego la confianza básica obtenida en la infancia; se autorizará a ensayar sus propias normas; se fijará sus propios permisos y prohibiciones como un intento de reafirmar su propia individuación” (Urbano, 2014, p.74).

En atención a lo anterior, se planteó la necesidad de analizar la importancia del uso de la autobiografía como recurso metodológico para identificar las características psicosociales que manifiestan los alumnos nivel de preescolar.

La autobiografía representa una de las formas más creativas de manifestar y reconstruir la identidad de la persona, donde emergen factores que envuelven su





vida social y personal, como lo manifiesta Gutiérrez (2010) “Adentrarnos en la revisión de lo autobiográfico me lleva a pensar en la escritura como un acto esencial parare-construir, re-crear, re-narrar la propia existencia y, al hacerlo, esbozar una voz propia” (p. 363).

El estudio de la autobiografía como estrategia metodológica para conocer e indagar en el pensamiento de los alumnos de preescolar, ha sido una herramienta valiosa para conocer, de manera natural y no invasiva (Coe, 1982, como se citó en Baena, 2018) quien señala que su pensamiento se manifiesta en dos sentidos, el simbólico y la realidad, y este último no puede ser mostrada por una lógica utilitarista, esta se muestra desde su verdad de manera simbólica, desde su realidad, donde manifiestan de manera simbólica los factores que influyen en su desarrollo psicosocial, siendo este lo que se pretende explorar de manera transversal mediante la autobiografía.

Por ello, reconocer el uso de la autobiografía como un recurso permitió como lo dice Gutiérrez (2010):

explora la conciencia y sentimientos más profundos del ser humano. Su conocimiento, les ayuda además a distinguir especificidades de los géneros, aprender a autorregular sus competencias lingüísticas y, esencialmente, descubrir un medio singular para indagar introspectivamente en sus propias vidas y, en ese viaje interior, revelar, reconstruir y compartir la propia identidad. (p.362)

No se puede dejar de lado el ambiente áulico, las condiciones que lo caracterizan o las oportunidades de expresión que se propician, donde regularmente no se muestra importancia por conocer sus intereses y necesidades, lo cual se evidencia cuando no se ofrecen diversidad de formas de expresión, que ofrezca oportunidades para repensar, recrear, tener una voz propia para decir su pensamiento.



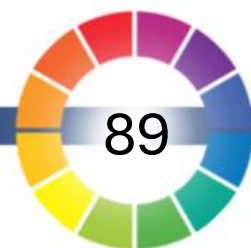


El factor educativo se encuentra estrechamente ligado al aspecto social ya que la intervención de cualquier agente educativo debe retomar elementos que atiendan el contexto social y cultural de los alumnos, traduciéndose en estrategias didácticas y formas de organización prácticas educativas que potencien el desarrollo de la expresión. Ferreiro (2005) manifiesta: “En lugar de preguntarnos si debemos o no debemos enseñar hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender” (p.202). El docente tiene la responsabilidad de brindar oportunidades y espacios de acercamiento con la cultura escrita y oral, un ejemplo es la autobiografía, o relato de sus vidas, actividades atractivas y formativas para los alumnos.

Sin embargo, la expresión oral o escrita es vislumbrada más como una competencia cognitiva y de logro curricular que una fuente para entender su realidad y construir su personalidad crítica.

Un buen ambiente educativo requiere de espacios y oportunidades para participar manifestando competencias comunicativas, que impliquen expresar lo que piensan, y poner en juego el razonamiento derivado de sus experiencias previas. O como lo resalta Montiel (2015):

Consideramos que la herramienta que cumple con los requisitos antes mencionados es la lógica informal. No se puede adentrar en la reflexión de ideas filosóficas o re-ligar ideas al pensamiento filosófico sin tener una metodología de análisis, la cual consideramos es dicha lógica. La forma de enseñarla es mediante el uso de diferentes estrategias didácticas, las cuales deben destacar por la cualidad de ser más prácticas que teóricas. Puesto que el ejercicio de discutir es práctico, importa más desarrollar la habilidad de argumentar que la acumulación y memorización de conocimientos. (p. 247)





Lo anteriormente enunciado permite un acercamiento a desempeñarse mejor al hablar y escuchar, además de alcanzar una mayor confianza y seguridad en sí mismos. Zubiría (2006, como se citó en Ruiz, 2018):

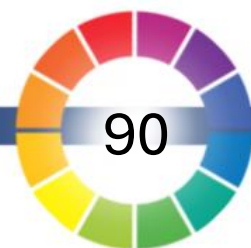
Piensa que la argumentación es la capacidad de expresar posturas propias referentes a un tema para convencer o justificar una idea, implica encontrar razones que permiten justificar una posición, argumentar el porqué de las cosas, justificar las ideas, dar explicaciones, establecer los propios criterios, interactuar con el saber. (p. 79)

Desarrollo

Autobiografía, fundamentos conceptuales y metodológicos

Desde un orden investigativo del estado de la cuestión se identificaron algunos trabajos que vale la pena mencionar por el orden de implicación relacionadas con el trabajo de la autobiografía como recursos didácticos (Gutiérrez, 2010), implementada con un grupo de estudiantes universitarios el cual se inscribe bajo la teoría psicosocial, que tiene como objetivo la producción de un portador de texto, así como el identificar las condiciones socioemocionales de los alumnos en esta denota, la autora (Gutiérrez, 2010), no pretende utilizar esta técnica como instrumento evaluador del texto mismo sino como un ejercicio hermenéutico que permite conocerse más a sí mismo, la oportunidad de trabajar con producciones autobiográficas dio pauta a identificar que los jóvenes desarrollan cierta confianza en su propio talento y potencialidad como escritores y lectores, los animó a aventurarse por otra clase de escritos: opinión, ensayos personales, poesía.

De igual manera, Cruz (2015), quien considera que, con este recurso de reflexión crítica, se exploran las posibilidades de la escritura autobiográfica como un recurso de reflexión crítica, se busca el fortalecimiento de habilidades y la toma de conciencia de los individuos, los resultados mostraron que las personas





descubrieron en ellos mismos, mediante un taller de escritura autobiográfica, su capacidad para cuestionar y compartir con otros su realidad.

Lo anterior refleja de manera precisa y metodológica la importancia de llevar al alumno a un nivel de expresión libre, que denote las ideas interiores, donde no hay un requiriendo curricular implícito.

Actualmente, la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) señala que “la dignidad humana es el valor intrínseco que tiene todo ser humano, que es irrenunciable, no intercambiable, irrevocable e inviolable y que, por sí mismo, justifica el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus derechos humanos y justicia social” (SEP, 2022, p. 9).

A lo anterior se puede agregar que, a través de los años, las posturas de las políticas públicas, así como de las reformas curriculares; al igual que el papel que juega el estudiante desde una postura crítica, el enfoque democrático que tiene el programa de estudio vigente da oportunidad de participación, promoviendo acciones hacia una nueva realidad de la educación a través del uso de las habilidades expresivas y comunicativas, dar voz a quien necesita expresar algo.

Con relación a las categorías de esta investigación, dentro de las finalidades del campo formativo Lenguajes, el plan de estudios destaca apropiadamente la siguiente postura:

La apropiación progresiva de formas de expresión y comunicación mediante la oralidad, la escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición de diversas producciones —orales, escritas, sonoras, visuales, corporales o hápticas— para aprender a interpretarlas, elaborarlas, disfrutarlas y utilizarlas con intención, tomando en cuenta la libertad creativa y las convenciones. (SEP, 2022, p. 17)

En la misma sintonía, la NEM señala de manera subjetiva que “el desarrollo de un pensamiento crítico y solución de problemas refiere a que el alumno tiene





ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo” (SEP, 2022, p.64).

En la misma sintonía, en su perfil de egreso señala que la participación debe ser más consciente e interactiva que permita a los alumnos identificar lo siguiente (SEP, 2022):

Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial; conscientes de la importancia que tiene la presencia de otras personas en su vida y la urgencia de oponerse a cualquier tipo de injusticia, discriminación, racismo o clasismo en cualquier ámbito de su vida. (p.97)

Se perciben a sí mismas y a sí mismos como parte de una comunidad, conscientes del momento que viven en su ciclo de vida y la importancia de entender que el medio ambiente y su vida personal son parte de la misma trama.

Interactúan en procesos de diálogo y expresión donde se manifiesten sus características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa.

La autobiografía como estrategia de la escuela para visualizar las dimensiones psicosociales

Se puede reconocer que la experiencia misma del individuo y la manera de cómo estas han influido en la conformación de su personalidad y en su auto concepto, es un trabajo totalmente subjetivo, así lo precisa Baena (2018):

La infancia se presenta como esa etapa de la vida cualitativamente diferente al resto, donde los parámetros de la imaginación y de los valores son muy





distintos, y donde comprobamos que la percepción de la vida cambia radicalmente en cuanto se alcanza cierto grado de madurez. (p. 481)

En concordancia con Maganto (1995): quien describe la autobiografía como la narración del propio sujeto, esta como una herramienta exploratoria y que da la oportunidad de ser el protagonista de su propia historia. En tal sentido, surge la pregunta, ¿qué función tiene la implementación de la autobiografía como estrategia didáctica en preescolar? a lo que Bertaux (2011) señala que:

una escucha atenta es indispensable; atenta pero no pasiva, ya que la exploración de las lógicas contradictorias que han pesado en toda una vida se hará mejor entre dos personas. El papel de informante del sujeto se modifica. Se agrega a él una función de expresión de una ideología particular, además de una función de investigación, pues el sujeto no recita su vida, sino que reflexiona sobre ella mientras la cuenta. (p.10)

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022) argumenta que el desarrollo afectivo y emocional en los procesos de desarrollo humano, son la base fundamental de la creatividad humana; desde esta perspectiva se hace necesario las actividades y ambientes propicios para el desarrollo adecuado de estos procesos, donde resulta fundamental la mediación humana, proporcionado inicialmente por el ambiente familiar y en especial por la madre.

Acorde a las nuevas realidades y exigencias sociales, la educación puede explicarse ahora desde diferentes momentos y enfoques, donde los procesos de enseñanza y los propios resultados educativos dependen de la interacción compleja de todos los factores que se interrelacionan en el contexto escolar. Factores e interrelaciones donde se destacan: las condiciones individuales de las niñas y los niños, así como de las profesoras y profesores; el tipo de actividades metodológicas, aspectos y materiales de la situación didáctica. Por lo tanto, contextualizar el nivel de desarrollo y las características evolutivas del niño en nivel preescolar será



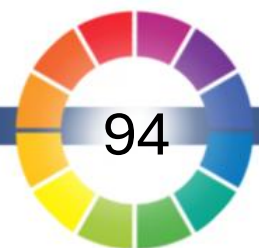


pertinente para conocer mediante la expresión y literacidad su desarrollo psicosocial, como lo puntualiza Uslu & Ersan (2020, como se citó en Hartmann, 2021) que, desde una perspectiva psicolingüística, están implícitos mecanismos neurológicos y cognitivos que permiten la producción y comprensión del habla, y a su vez las condiciones y estímulos del entorno del niño.

Es importante reconocer, por lo tanto, que el lenguaje es la herramienta esencial para la construcción del conocimiento, así como lo señala Gutiérrez, (2014):

El lenguaje es considerado como un instrumento básico e imprescindible para el desarrollo del pensamiento constituyendo una herramienta fundamental en la formación del ser humano, siendo su valor principal la capacidad para expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos y conocimientos, estando implicado en todo el desarrollo del individuo. Además, constituye el principal instrumento para la incorporación del individuo a la sociedad estando íntimamente relacionado con el desarrollo intelectual y es la herramienta fundamental del proceso educativo, el medio principal para la adquisición de los conocimientos, para la interpretación de la realidad, en la interacción social y en la transmisión cultural. (p.9)

Aunado a estas características del desarrollo, otro aspecto a considerar son las relaciones afectivas, sociales y emocionales, donde se encuentran en gran medida todo aquello que hace referencia a la formación familiar y no menos importante a la escuela. Al respecto, “investigaciones actuales han demostrado que desde muy corta edad los niños desarrollan la capacidad para captar las intenciones, los estados emocionales de los otros y para actuar en consecuencia, es decir, en un marco de interacciones y relaciones sociales” (SEP, 2004, p. 50). Con lo cual se demuestra que las actitudes sociales van de la mano con las condiciones y actitudes que presenta su entorno familiar.





Para tener un referente teórico para el análisis de las manifestaciones en las autobiografías de los alumnos se consideró la siguiente postura de Erikson (1985), En sus aportes del desarrollo psicosocial y al estudio del ciclo de vida de la persona, atribuye para cada estadio una crisis dialéctica con cualidades sintónicas y distónicas de acuerdo con el desarrollo psicosocial de la persona.

La existencia de ésta depende en gran medida de tres procesos de organización, a) el proceso biológico, b), proceso psíquico y c) el ético social; los cuales se manifiestan en los ámbitos clínicos, formativos o educacional. Cada estadio integra el nivel somático, psíquico y ético-social, y el principio epigenético; presentándose como un conjunto integrado de estructuras operacionales que constituyen los procesos psicosexuales y psicosociales de una persona en un momento dado. (p. 52)

De lo anterior, se enfocará en la fase psicosocial acorde a la edad de 3 a 5 años, contextualizada en el estadio tres denominado: confianza versus desconfianza- esperanza, descrito por el autor Erikson (1985).

Lo anterior es observable en el desarrollo del niño que cada una de ellas contiene una crisis que desarrolla una fuerza específica del 'yo', es decir una forma de superación de estadio.

Estadio: iniciativa versus culpa y miedo –propósito, Edad preescolar: 3 a 5 años:

En este estadio se da el descubrimiento de tres aspectos esenciales, el aprendizaje sexual (hombre o mujer), en el aprendizaje cognitivo (forma lógica y preoperacional y comportamental) y afectivo, (expresión de sentimientos), La fuerza distónica de esta etapa es el sentimiento de culpa que nace del fracaso en el aprendizaje psicosexual, cognitivo y comportamental y el miedo de enfrentarse a los otros en el aprendizaje psicosexual, psicomotor, escolar o en otras actividades (p.55).



Para los efectos de análisis de este trabajo, el nivel de desarrollo del niño de preescolar se enfocó desde una postura psicosocial, lo cual permitió identificar de mejor manera la influencia que puede tener el contexto social en su desarrollo, tomando en cuenta las características propias de su edad; en tal sentido, se consideró como sustento teórico los aspectos esenciales de la teoría Erickson, (1985, como se citó en Bordignon, 2006):

extender los estudios del contexto del psicoanálisis del desarrollo psicosexual, hacia el contexto del desarrollo psicosocial del ciclo de vida completo de la persona, atribuyendo para cada estadio una crisis dialéctica con cualidades sintónicas y distónicas de acuerdo con el desarrollo psicosocial de la persona. (p.50)

Como punto focal, se entiende que el ciclo vital individual no puede comprenderse satisfactoriamente fuera del contexto social en el que se realiza. El individuo y la sociedad están íntimamente entrelazados, interrelacionados dinámicamente en un intercambio continuo (Erikson, 1985). Lo anterior se demuestra la idea de que el individuo no se compone de aspecto influenciados separados, que cada uno se entrelazan para formar el comportamiento.

El niño es dependiente de las estructuras de un orden constituido por las reglas de la sociedad, las cuales son interactivas y regulan las interacciones de los sujetos entre sí, se adapta a ciertos sistemas sociales que debe entender e interiorizar para actuar en ella, entre estas se encuentra la familia, la comunidad, a escuela, iglesia y grupos de pares. Estos sistemas son los encargados de proveerles esas herramientas de interacción aceptadas (Quintero, 2024). La existencia de ésta depende en gran medida de tres procesos de organización, a) el proceso biológico, b), proceso psíquico y c) el ético social.

La transición que trae consigo el paso del núcleo familiar al ámbito la escuela, determina otra de las condiciones del desarrollo del niño de 4 a 6 años, lo cual





implica la regulación de su lenguaje en el acto de las relaciones entre iguales, donde a la vez se hacen presente dos nociones o procesos como se describe en el programa de estudio (SEP, 2004):

[...] los procesos mentales como producto de intercambio y de las relaciones con otros y el desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados definidos por la cultura en la que se desenvuelve. (p35)

Nociones que, al relacionarse con el lenguaje como mediador, deberán ser reconocidas y fortalecidas en el entorno escolar.

Santos (2018, citado en Quevedo 2024) hace alusión que el desarrollo psicosocial es un procedimiento interactivo entre el alumno y su entorno, lo que le permite desarrollar habilidades para comprenderlo y actuar en consecuencia de manera consciente, reconoce también que cada niño tiene personalidades distintas y están en correspondencia con la percepción de su hogar.

El niño hace uso de sus experiencias y actitudes anteriores para enriquecerlas con otras nuevas, las cuales se fortalecerán a través del lenguaje, como se mencionó anteriormente, ya que estas llegan a ser una de las principales herramientas para su desarrollo intelectual mencionado por Good (1996):

Los niños adquieren al inicio gran parte de su conocimiento cultural por medio del habla abierta (conversaciones con los demás, en especial padres y profesores). Luego explica este conocimiento y lo conecta con otro conocimiento por medio del habla interna [pensamiento mediado por el lenguaje-auto plática. (p.167)

Dicho proceso implicará en todo momento la principal fuente de experiencias, de internalización de conceptos y de construcción del pensamiento.



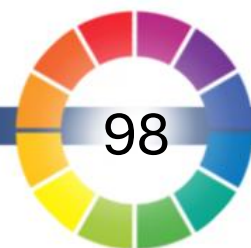
En el mismo orden de ideas, de acuerdo con Vygotsky (1978), el niño en edad preescolar tiene conocimientos previos de su entorno, se encuentra en una zona de desarrollo real, por lo tanto, necesita de un mediador que lo apoye a entender o comprender cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje requiriendo apoyo como: un docente, compañero o recurso didáctico; en este momento del proceso se encuentra en la zona de desarrollo próximo, después de que esto ocurra habrá nuevos aprendizajes y esto llamado la zona de desarrollo potencial cuando él sea capaz de lograr hacerlo sin ayuda.

Para profundizar en los elementos que definen esta etapa, se retomará la teoría de Vygotsky (1978) quién describe desde su teoría psicosocial, la importancia de la influencia del contexto social para el aprendizaje y quien señala que:

el niño o las personas aprenden en interacción con sus pares, la convivencia es de tal importancia ya que brinda las oportunidades para que el niño se enfrente a situaciones donde deberá desenvolverse y lo hará de acuerdo con cómo ha aprendido de la socialización con otros. (Vygotsky, 1978, p.12).

Precisando ya en el nivel de desarrollo del niño en el nivel de preescolar, se puede observar como característica que estos conviven con sus pares en muchos momentos, lo que según Vygotsky (1978), el lenguaje como la herramienta prioritaria para fortalecer estas interacciones y por ende el desarrollo cognitivo.

En esta etapa, el lenguaje de los niños de educación preescolar es un medio o herramienta socializadora, al permitir la interacción del niño con sus pares de una forma interpersonal a través de la comunicación de sus ideas. Esto ayuda a que después esas se interioricen de una forma intrapersonal, provoque el desarrollo de funciones superiores, donde hace un ejercicio reflexivo del pensamiento lógico y abstracto, si el niño es capaz de comunicar algo es porque su nivel cognitivo se lo permite, como se recomienda en el Consejo De la Unión Europea (2025, citado en De Acosta-Peña, 2025)





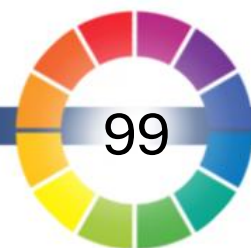
las competencias esenciales para el aprendizaje permanente, son parte del rol docente, la función docente exigirá proporcionar a los estudiantes de los recursos lingüísticos y comunicativos que necesitan para participar eficazmente en la sociedad y transmitir sus ideas, preocupaciones e intereses. Se incluyen competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la capacidad de comunicación y negociación, la capacidad de análisis, la creatividad y las competencias comunicativas interculturales (p. 163).

Lo anterior, de igual manera se ve reflejado en la nueva propuesta curricular, destacando la importancia de esta herramienta desde diversos lenguajes (SEP, 2022):

Contribuyen a diversos cometidos, tales como expresar, informar, apelar, crear vínculos, nombrar al mundo, generar identidades personales y grupales, desarrollar conceptos, dialogar, pensar, reflexionar sobre el propio pensamiento y recrearse con los diversos lenguajes. Entre los lenguajes, algunos son propiamente lenguas o idiomas y en ellos predomina la convencionalidad; pero hay otros lenguajes, entre ellos los artísticos y las experiencias estéticas. (p. 54)

Proceso de análisis

Para los resultados del estudio sobre la participación en clases de los niños, se seleccionaron de manera aleatoria 14 alumnos, ordenados de dos grupos escolares (A y B), después de haber seleccionado, se aplicó la técnica de la autobiografía como herramienta para reconocer los aspectos psicosociales relevantes, desde la teoría de Erickson (1987) Confianza y autonomía (deseo de ser, deseo de hacer y deseo de convivir), estableciéndose posteriormente las frecuencias de los indicadores vinculados al nivel de desarrollo psicosocial de los niños (de 4 a 5 años) como categoría de análisis. Esto, como lo recomienda Bertaux, (2011):





La expresión enfoque biográfico constituye una apuesta sobre el futuro. Expresa una hipótesis, a saber, que el investigador que empieza a recolectar relatos de vida creyendo quizás utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicos invariables, se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos marcos uno tras otro. (p. 3)

Además, se consideró que al entrevistar a un niño se debía prestarse atención no solo al contenido de la historia, sino también al tono, volumen y comunicación no verbal utilizada. Así mismos se consideraron las recomendaciones expresadas por Susinos & Ceballos-López, (2018) al señalar que “las estrategias que se utilicen con estos alumnos sean variadas y tengan distintos mecanismos de expresión, no solo utilizando la palabra hablada” (p. 22).

Para los efectos de la aplicación de la autobiografía con los alumnos de la muestra, se elaboró un guion de aplicación que se presenta a continuación:

Análisis del yo (psicosocial): Si enfatiza o se centra en su propia persona, minimizando los hechos ocurridos, o viceversa, es decir, manifestando afectaciones observables en el comportamiento y seguridad, pero puede presentarse un equilibrio entre los aspectos afectivos y cognitivos.

Contenido: está referido a qué hechos y experiencias se describen, cómo el sujeto las analiza, las expresa y valora, qué tipo de relaciones se manifiestan y cómo repercute sobre él, qué actividades ha realizado y qué influencia han ejercido sobre él.

Posteriormente se comentó con los niños que el contar su historia ayuda a que los demás nos conozcan y sepan qué nos gusta hacer y jugar.

Se invitó a los niños a dibujar o representar gráficamente quiénes son ellos, qué quieren ser de grande, con quién les gusta estar y por qué, posteriormente Se solicitó al alumno contar su historia haciendo uso de sus dibujos (autobiografía).



Es importante rescatar, que a pesar de que el nivel de desarrollo de la escritura a esta edad no está consolidado, se recupera el dibujo como referente para explicación de su pensamiento, reconociendo que como lo menciona Gómez Palacios (1995):

Antes de que el niño sea capaz de comprender que los signos gráficos representan sonidos, pasa por una serie de momentos que dan cuenta del proceso mediante el cual finalmente toma conciencia del sistema de escritura. Si hablamos de niños que viven en un ambiente alfabetizado, donde se asiste a actos de lectura y de escritura, el niño todavía muy pequeño —entre tres y cuatro años, y aun antes— inicia esa serie de momentos que en sí forman el proceso que antecede al conocimiento formal de la lengua escrita. (p. 21)

Es de destacar que cuando. Los niños narraban los dibujos fue necesario obtener más información con preguntas más directas relacionadas con: ¿Quién soy yo? En este caso se mencionaba el nombre del alumno para diera respuesta a las preguntas, por ejemplo: ¿Quién es Ana Luisa? O ¿Cómo es Ana Luisa? Y la pregunta ¿Con quién te gusta estar ¿Por qué?

Posterior a la transcripción de la entrevista a partir de la autobiografía aplicada con los alumnos, se concentró en el cuatro de interpretación de registro de lo que externaban, se subrayó fragmento de inscripción, se infirió, se hicieron conjeturas y resaltó algunos patrones emergentes que se relacionaban o caracterizaban con los indicadores del tercer estadio de desarrollo psicosocial de Erikson (1987), Iniciativa, versus culpa, miedo.

Para el análisis de esta categoría se enfocó a la fase psicosocial correspondiente al grupo de edad 3 a 5 años. En este estadio (iniciativa, culpa/miedo) se generalizó una representación de los principios sociales y su relación cultural de la persona, para lo cual se profundizó en los aspectos de; deseo



de ser, familia básica, deseo de convivir, yo soy lo que puedo imaginar, deseo de hacer (Erikson, 1987). Los anteriores criterios se vieron reflejados en las preguntas planteadas para conocer la noción de los niños.

Discusiones

La construcción de la autobiografía fue orientada a través de tres preguntas abiertas donde cada uno de las y los alumnos pudo generar una respuesta de acuerdo con su conocimiento tomando como referencia la impresión de un dibujo elaborado a partir de su autobiografía. Las respuestas se generaron a la luz de las siguientes categorías de análisis. Por un lado, las formas de expresión utilizadas, las narrativas que plasmaron los aspectos del desarrollo psicosocial de la etapa 3 del ciclo de vida, de acuerdo con Erikson, (1985), Etapa descrita por Robles (2008) al precisar que:

las particularidades psicosociales que afrontan los niños constituyen la base para el desarrollo gradual de su identidad en etapas ulteriores, expresándose en cada sujeto como el sentimiento de estar bien, de ser él mismo y de llegar a ser lo que otras personas esperan que él, después de enfrentarse a los conflictos e interacciones psicosociales a lo largo de su vida. (p. 29)

Con base en lo anterior, el estudio pudo orientar la observación y el análisis de una experiencia concreta, como es el caso de un grupo de alumnos de nivel preescolar situados en un contexto y situación particular. Bajo dichas circunstancias, se pudo observar y reconocer las características propias en los alumnos de la muestra objeto de estudio, que externaron a partir de la narrativa sus relaciones con los padres, hermanos, amigos así como las condiciones afectivas que experimenta con las personas con las quien convive, las condiciones de conflicto o resiliencia que lo sostiene, se evidencia amenazas, abandono y la violencia física, observando en sus dibujos y expresiones conductas de temor, de angustia y de inseguridad.

Se reconoce que, la técnica de la autobiografía es una estrategia metodológica que permite rescatar simbólicamente las vivencias y experiencias de



los alumnos de nivel preescolar en relación con su desarrollo psicosocial, permite comprender de qué manera van construyendo sus conceptualizaciones sobre su personalidad, su visión de la realidad.

Desde esta perspectiva, el lenguaje hace su función social y cognitiva, al igual como herramienta para la expresión, como lo destaca Coe, (1982, como se citó en Baena, 2018), siendo esta herramienta la más recurrentes de la autobiografía de infancia, ¡convirtiendo la autobiografía en una invitación a explorar la fascinación del niño por esta faceta clave en su desarrollo.

Esto, para conocer sus pensamientos más allá del dibujo, acorde a lo señalado por Gutiérrez, (2014) quien plantea que:

el relato autobiográfico ofrece la oportunidad de reivindicar lo que se es, a través de la construcción de una narrativa que sirva de hilo conductor de la propia historia, constituyendo una vía valiosa que no se riñe con las intenciones pedagógicas; esto es, como una alternativa de rescatar lo singular; de revelar, afinar y explorar lo que el lenguaje nos tiene reservado para hallar su propia voz. (p. 363)

Con base en lo anterior, la estrategia autobiográfica permitió, en un primer momento reconocer los indicadores, como son: Culpa y miedos, familia básica, triada y propósito "yo soy lo que puedo imaginar"; mediante el dibujo elaborado por ellos a partir de los aspectos deseo de ser, familia básica, deseo de convivir, yo soy lo que puedo imaginar, deseo de hacer (Erikson, 1987), siendo estas imágenes el sustento personal de representación de su autobiografía, describiendo en cada aspecto la situación que enfrentaba en cada uno de los niños bajo estudio.



Conclusiones

Esta investigación abre una oportunidad para el nivel preescolar, específicamente en el ámbito didáctico, reconociendo que la autobiografía como estrategia para el análisis subjetivo de la identidad del alumno será una oportunidad que no está supeditada a un lenguaje formal, el cual en este nivel no se encuentra desarrollado, sino más bien en aspectos esenciales como el dibujo como referente y la expresión de sus pensamientos como componente individual.

El componente individual refiere a los procesos subyacentes a la comunicación, cuyo entendimiento permitiría no sólo un mejor conocimiento del sistema cognitivo humano, sino también sobre cómo los factores sociales interactúan con los factores cognitivos individuales para producir actos comunicativos, en este orden de ideas se puede concretar que la expresión, en cualquiera de sus formas, merecen una especial atención como recurso para conocer y reconocer a la persona.





Referencias

- Acosta-Peña, R. N., & Gràcia-García, M. (2025). Interacción en clase y desarrollo de la lengua oral en una escuela infantil de Catalunya: Un estudio exploratorio. *Enfoques Educativos*, 22(2), 159-188. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.77676>
- Baena, R. (2000). Childhoods: La autobiografía de infancia como subgénero narrativo en auge. *Rilce. Revista de Filología Hispánica*, 16(3), 479-489. <https://doi.org/10.15581/008.16.26773>
- Bejar, B. I., Paliza, Y. M., León, A., Campos Parco, M., & Cuba Sosa, M. L. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel preescolar: Una revisión sistemática. *Espacios*, 46(3), 106-119. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09>
- Bertaux, D. (2011). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Acta Sociológica*, 56, 61-93. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2011.56.29458>
- Bordignon, N. A. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson: El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Vásquez, G., Aguirre, L. C., Sánchez, M. A., & Pou, S. (2015). La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica: Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras. *Perfiles educativos*, 37(149), 112-127. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53126>
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós. https://books.google.com.mx/books?id=DEMul8gUkisC&redir_esc=y
- Ferreiro, E. (2005). El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar. En Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (Vol. 1, pp. 199-202). SEP. https://recursospreescolar.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/09/volumen_1.pdf
- Gómez Palacio, M. (1995). Iniciación al sistema de escritura. Secretaría de Educación Pública. https://es.scribd.com/document/370835109/Iniciacion-Al-Sistema-de-Escritura?utm_source=chatgpt.com
- Good, T., & Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. McGraw-Hill. https://books.google.com.mx/books/about/Psicolog%C3%ADa_educativa_contempor%C3%A1nea.html?id=mR2tSAAACAAJ&redir_esc=y



- Gutiérrez, M. E. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, 14(49), 361–370. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35617102011.pdf>
- Gutiérrez, R. (2014). Interacción de los componentes del lenguaje oral en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita [Tesis de maestría o doctoral Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/39868>
- Maganto, C. (1995). *Psicodiagnóstico infantil: Aspectos conceptuales y metodológicos*. Universidad del País Vasco. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=142281&utm_source=chatgpt.com
- Montiel, R. T. (2015). *Café filosófico y argumentativo*. En M. Mayorga (Ed.), *Lógica, argumentación y pensamiento crítico: Su investigación y didáctica* (pp. 247–253). Trauco. https://mexicanculturalcentre.com/wp-content/uploads/2016/01/libro-logica-argumentacion-y-pensamiento-crtico-2015.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Quevedo Castillo, J. P., & Patiño Quizhpi, N. E. (2024). Rol de los padres en el desarrollo psicosocial de niños de 1 a 3 años en Chuguín Grande de Ingapirca. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 635–641. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2065>
- Quintero, L. M. (2024). El desarrollo psicosocial en alumnos de nivel preescolar. *Transdigital*. (pp.56-76) https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=4KybEQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA55&ots=0EaEHkcrrc&sig=oEXs6NYeSj9SABV43D9WTOGUXHM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad: Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75 (1), 29–34. <https://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Ruiz, N. Y., Villamil Salazar, L. I., Vergel, J. A., & Aguilar Torres, D. P. (2018). La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria: Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(1), 77–92. <https://doi.org/10.18175/vys9.1.2018.05>
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar 2004*. Secretaría de Educación Pública. https://efmexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf



- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). *Plan de estudios de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Susinos Rada, T., Ceballos López, N., & Saiz Linares, Á. (2018). Cuando todos cuentan: experiencias de participación de estudiantes en las escuelas. La Muralla. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=917176&utm_source=chatgpt.com
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2014). *Psicología del desarrollo: Enfoques y perspectivas del curso vital*. Brujas. https://saberepsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/urbano-y-yuni-psicologc3ada-del-desarrollo.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf?utm_source=chatgpt.com

Roles de género y práctica docente: barreras culturales en la experiencia académica de estudiantes masculinos en carreras feminizadas

DOI: 10.58299/utp.270.c957

Jazmín López Aispuro

COPPEL

Culiacán, Sinaloa, México

lopezaispurojazmin@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9174-2422>

Elisa Esther Chavarín Campos

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa,
Unidad Culiacán

Culiacán, Sinaloa, México

elisa.chavarin@upes.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9987-4506>



Resumen

La educación, como campo de las ciencias sociales, permite analizar problemáticas históricamente naturalizadas en los espacios formativos. Este capítulo presenta los resultados de una investigación orientada a describir el impacto de las barreras culturales y sociales que enfrentan estudiantes hombres en licenciaturas feminizadas, específicamente en los programas de educación y pedagogía de una universidad pública en Culiacán, Sinaloa. Desde un enfoque cualitativo y con perspectiva de género, se recuperan las experiencias, percepciones y significados construidos por los propios estudiantes en torno a su trayectoria académica. El estudio examina cómo los estereotipos de género, las dinámicas institucionales y las interacciones cotidianas inciden en su integración y permanencia. Los hallazgos permiten identificar tensiones simbólicas y estructurales que atraviesan en su formación, aportando evidencia empírica para el análisis de la equidad en la educación superior.

Palabras clave: roles de género; barreras culturales; estudiantes; inclusión.

Abstract

Education, as a field within the social sciences, enables the analysis of issues that have been historically naturalized within educational settings. This chapter presents the findings of a study aimed at describing the impact of cultural and social barriers faced by male students in feminized degree programs, specifically in education and pedagogy programs at a public university in Culiacán, Sinaloa. From a qualitative approach grounded in a gender perspective, the study examines the experiences, perceptions, and meanings constructed by the students themselves regarding their academic trajectories. It analyzes how gender stereotypes, institutional dynamics, and everyday interactions influence their integration and persistence. The findings identify symbolic and structural tensions that shape their educational experience, providing empirical evidence for the analysis of equity in higher education.

Keywords: gender roles; cultural barriers; inclusion; students.



Introducción

La educación, concebida como un derecho humano fundamental, debe garantizar el acceso, la permanencia y la participación de todas las personas sin distinción alguna. En este sentido, la educación inclusiva no solo implica abrir las puertas de las instituciones, sino también transformar las prácticas, estructuras y culturas escolares que impiden que ciertos grupos, como estudiantes con discapacidades, de comunidades indígenas o minorías culturales, en situación de pobreza, con dificultades de aprendizaje, pertenecientes a la comunidad LGBTQ+, o de un género minoritario dentro de su campo de estudio puedan desenvolverse plenamente. Esta transformación es necesaria en todos los niveles del sistema educativo, especialmente en la educación superior, donde se espera que las y los estudiantes culminen su formación profesional y se inserten en el mundo laboral como ciudadanos capaces de contribuir a la sociedad.

Las universidades, como espacios de formación académica y social, tienen la responsabilidad de atender la diversidad del estudiantado, garantizar su bienestar y asegurar trayectorias educativas libres de discriminación y exclusión. Sin embargo, en algunas carreras denominadas “*feminizadas*” haciendo referencia a aquellos campos de formación inicial y/o profesional en donde se encuentra una alta matrícula de mujeres, así como en el ejercicio laboral, como lo son educación y pedagogía, persisten barreras culturales y sociales que afectan particularmente a los hombres que deciden formarse en ellas. Estas barreras muchas veces pasan desapercibidas por su carácter simbólico o normalizado, pero inciden directamente en la experiencia académica, la integración social y el sentido de pertenencia de los estudiantes varones.

En este sentido, la educación inclusiva es un proceso continuo que involucra la participación de las personas, el establecimiento y ajuste de sistemas participativos, así como la difusión de valores inclusivos. Se convierte en un pilar





fundamental de la visión humanista, ya que busca aumentar la participación de todos en las culturas, comunidades y el currículo, al mismo tiempo que se busca disminuir todas las formas de exclusión y discriminación (Booth y Ainscow, 2015). Esta perspectiva pone énfasis en que la educación debe adaptarse a la diversidad, no al revés. Es decir, son los sistemas educativos los que deben transformarse para garantizar la equidad, asegurando que nadie quede fuera por motivos estructurales, sociales o culturales.

Según UNESCO (2024), aunque cada educando tiene la misma importancia, “millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación por razones tales como el género, la orientación sexual, el origen étnico o social, la lengua, la religión, la nacionalidad, la situación económica o de discapacidad. (párr. 1)”. Esto evidencia que, pese a los avances normativos, en la práctica aún persisten múltiples formas de exclusión.

Históricamente, la división sexual del trabajo ha asignado a las mujeres los roles de cuidado y enseñanza, mientras que a los hombres se les ha vinculado con disciplinas técnicas o científicas, esta lógica ha sido replicada en el ámbito universitario, generando una marcada línea entre las carreras que son para hombres y mujeres (Álvarado, 2024). En este contexto, los hombres que deciden inscribirse en dichas licenciaturas se enfrentan no solo al prejuicio social, sino también a prácticas educativas, discursos y relaciones interpersonales que pueden cuestionar su legitimidad en esos espacios.

Como indican Booth y Ainscow (2015), “Cuando los estudiantes encuentran “barreras” se impide el acceso, la participación y el aprendizaje.” (p. 44). Esta afirmación lleva a reflexionar sobre cómo dichas barreras no solo se limitan a aspectos individuales del estudiante, sino que muchas veces están presentes en el entorno escolar y en las prácticas institucionales.





Esto puede suceder en la interacción con varios elementos del centro educativo, como las infraestructuras y los recursos físicos, la estructura organizativa, las culturas y políticas presentes, así como las relaciones entre estudiantes y adultos, y los diferentes métodos de enseñanza que utilizan los docentes (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

En este contexto, las normas de género definidas por la sociedad influyen en cómo se perciben y tratan las diferencias individuales en el ámbito educativo. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación están relacionadas con la interacción entre el género y las condiciones presentes en los centros educativos. La reducción de estas barreras requiere un cambio en la forma de pensar y actuar en torno al género.

De acuerdo con la OMS (2018) “El género se refiere a los roles, las características y oportunidades definidos por la sociedad que se consideran apropiados para los hombres, las mujeres, los niños, las niñas y las personas con identidades no binarias” (párr. 9). Es decir, el género no está determinado por la biología, sino que es una construcción social que dicta cómo se espera que actúen las personas según su sexo asignado. Estas expectativas se aprenden desde la infancia y pueden variar de una cultura a otra, pero muchas veces son tan rígidas que limitan la libertad de quienes no se ajustan a ellas.

Además, la OMS (2018) señala que aquellos que no se ajustan a estas normas, incluidos los conceptos tradicionales de masculinidad o feminidad, a menudo enfrentan estigmatización, exclusión social y discriminación en relación con sus roles, responsabilidades y relaciones de género.

Sin embargo, a lo largo del tiempo, la comprensión del género ha evolucionado y, con ello, las luchas por la igualdad de acceso a la educación. Según la Secretaría de Gobernación (s/f), la igualdad de género: “Es un principio constitucional que estipula que hombres y mujeres son iguales ante la ley” (párr. 1),





lo que significa que todas las personas, sin distingo alguno tenemos los mismos derechos y deberes frente al Estado y la sociedad en su conjunto.

A lo largo del tiempo, los estereotipos de género han influido en la forma en que se entiende el comportamiento y las capacidades de hombres y mujeres, creando expectativas sobre cómo deberían actuar y qué roles deben asumir. Estas creencias, profundamente arraigadas en la sociedad, afectan las oportunidades y decisiones de las personas. Los estereotipos de género de acuerdo con Furiati *et al* (2021) se pueden definir como:

Una creencia o idea simplificada de que los grupos de personas tienen ciertas características o que todas las personas de un grupo son iguales. Considerar el género se refiere a atribuir ciertas características a hombres o mujeres de acuerdo con lo que se cree que es femenino o masculino. (p. 6).

Estas divisiones han dado lugar a la categorización de ciertas licenciaturas como feminizadas o masculinizadas, dependiendo de las expectativas sociales que se tienen sobre las capacidades y roles de cada género. De acuerdo con Cervera *et al.* (2023) se desarrollaron profesiones dirigidas a las mujeres, relacionadas con la asistencia, el cuidado, el trato humano, etc. Por otro lado, “para los hombres se diseñaron profesiones que les demanden “carácter”, un pensamiento matemático, habilidades científicas, etc., dando paso a las carreras feminizadas y masculinizadas, respectivamente” (p. 3).

Partiendo de la perspectiva de León (2007), que considera la educación como un proceso humano y racional orientado hacia la evolución del ser humano desde su naturaleza innata hacia un estado más avanzado que integra conocimientos y valores culturales, se puede entender la educación inclusiva como un pilar esencial de la visión humanista promovida por la UNESCO (2015). Esta visión busca fomentar la participación de todos, así como reducir la exclusión y la discriminación en el ámbito educativo. Según la Secretaría de Gobernación (s/f), la





igualdad de género es un principio constitucional que establece que hombres y mujeres son iguales ante la ley.

Sin embargo, las normas de género han influido históricamente en las expectativas educativas asignadas a hombres y mujeres, generando desigualdades en la transmisión del conocimiento y limitando el acceso a la educación para millones de personas. A pesar de los avances en la lucha por la igualdad de género, los estereotipos continúan moldeando las percepciones sobre las capacidades de cada género, lo que ha llevado a la categorización de ciertas licenciaturas como feminizadas o masculinizadas (Cervera *et al.*, 2023).

Esta feminización es particularmente evidente en el ámbito educativo, ya que de acuerdo con Elacqua *et al.* (2022) el 73% de la matrícula en programas de formación inicial docente es femenina, alcanzando el 97% en el nivel preprimario, el 77% en primaria y el 57% en secundaria. Además, en las licenciaturas de educación y pedagogía, se observan porcentajes de matrícula masculina significativamente bajos, de acuerdo con Cervera *et al.* (2023), el 4.2% en formación docente para preescolar, 8.9% en formación docente para educación inicial o especial, 20.4% en formación docente para programas generales, 20.5% en didáctica y pedagogía.

Ahora bien, en la institución de educación superior que se escoge como punto de investigación para esta problemática, se observa, desde una mirada inclusiva hacia el género, una marcada mayoría de mujeres en el alumnado, quedando solo unos pocos alumnos masculinos dentro de las licenciaturas de Educación y Pedagogía. Esta situación genera interrogantes sobre cómo viven ellos su formación en un entorno predominantemente femenino, si se enfrentan a estereotipos o exclusión, y cómo influyen estas experiencias en su desarrollo académico y personal.

Ante esta realidad, surge la necesidad de investigar las dinámicas subyacentes a esta situación: ¿Cómo influyen los roles de género como barrera





cultural en la experiencia académica de los estudiantes masculinos en carreras feminizadas de educación y pedagogía? Esto desde un enfoque de investigación cualitativo, bajo un método de estudio de caso y con la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Ahora analizando la temática desde una perspectiva teórica, se recupera que, dentro de la educación superior, que es el contexto de esta investigación, la educación inclusiva se presenta como un desafío. Superar las barreras y fomentar un ambiente inclusivo en las universidades no solo beneficia a los estudiantes, sino también al progreso y bienestar de la sociedad en general. (Aguilar *et al.*, 2024).

Ante la crisis económica global y el creciente valor del conocimiento, la educación superior debe considerarse una prioridad social de gran importancia y con un enfoque transformador. Que requiere la renovación de estrategias de interacción social y reorientación de las acciones.

Como bien afirman Aguilar *et al.* (2024) la educación inclusiva en la educación superior significa “garantizar que todos los individuos tengan igualdad de oportunidades para acceder y participar plenamente [...], sin importar sus características individuales o circunstancias sociales.” (p.12). Mencionando que solo así se puede construir un mejor futuro para todos. La inclusión en la universidad debe ofrecer un ambiente donde todos los estudiantes se valoren por su diversidad y tengan “la oportunidad de aprender, crecer y alcanzar sus metas educativas y personales.” (p. 12).

Lo anterior permite identificar, que, al articular igualdad de oportunidades, participación plena y valoración de la diversidad, su planteamiento dialoga con enfoques que conciben la inclusión como un proceso político y cultural, no meramente técnico. En esta perspectiva, la universidad deja de ser un espacio neutral y se reconoce como un escenario atravesado por relaciones de poder, desigualdades históricas y jerarquías simbólicas que requieren ser





problematizadas. Así, la inclusión se configura como una categoría crítica que interpela las políticas institucionales, las prácticas pedagógicas y los marcos normativos, exigiendo no solo ajustes instrumentales, sino una reconfiguración profunda de los sentidos, fines y responsabilidades de la educación superior en clave de equidad.

Ahora, es importante destacar que, desde los inicios del concepto de género, ha existido una marcada diferenciación entre las expectativas educativas asignadas a hombres y mujeres. Según Lechuga *et al.* (2018), la educación ha servido para promover valores de igualdad de género, desafiando actitudes sexistas, el machismo y el androcentrismo. Sin embargo, a lo largo de la historia, la realidad ha mostrado una desigualdad en la transmisión del conocimiento en función del género.

Un ejemplo que ilustra la brecha educativa de género en diferentes épocas es el que presenta Lechuga *et al.* (2018), quienes señalan que “en el siglo XVIII la mujer no podía acceder a los mismos niveles educativos del hombre, pues ello implicaba sustraerse de las responsabilidades domésticas que tenía asignadas” (p 113). Dicho de esta manera históricamente, la educación para las mujeres fue limitada o enfocada únicamente en tareas domésticas y roles tradicionales, mientras que a los hombres se les ofrecían mayores oportunidades de instrucción formal y desarrollo profesional.

Para Góngora y Alonso (2017) las instituciones de educación superior también reflejan el orden social de género, el cual está basado en la desigualdad entre hombres y mujeres. Esta desigualdad se manifiesta de diversas formas en el ámbito académico, desde las elecciones de carrera, lo que afecta las oportunidades laborales, hasta las trayectorias de las mujeres en el ámbito académico y científico. Además, la desigualdad de género se combina con otras desigualdades derivadas de las diversas identidades de las personas, lo que incrementa las posibilidades de exclusión y marginación.





Como bien sostiene Mayorga (2018), al vincular la educación superior con la igualdad de género, se destaca la importancia de formar profesionales y ciudadanos que, tanto en su ámbito profesional como en su vida cotidiana, promuevan un ambiente de respeto y equidad entre hombres y mujeres. Esto implica que, ante cualquier forma de maltrato o violación de derechos, estas personas se conviertan en defensoras de los demás, garantizando la paz, el respeto y la solidaridad.

Pero analizando la perspectiva teórica de la feminización y masculinización de la educación superior, y, desde el punto de vista de Cervera *et al.* (2023) los estereotipos:

Se fueron creando profesiones para mujeres, relacionadas con la asistencia, el cuidado, el trato humano, etc. Para los hombres se diseñaron profesiones que les demanden “carácter”, un pensamiento matemático, habilidades científicas, etc., dando paso a las carreras feminizadas y masculinizadas, respectivamente. (p. 3).

Pozzio (2012) explica que, al estudiar el género en las profesiones, es importante ver cómo las divisiones en el trabajo refuerzan o cambian las relaciones de género. También resalta que las ideas de lo masculino y lo femenino influyen en los roles y tareas que se esperan de cada género. Es necesario entender cómo las personas interpretan estas ideas al elegir su carrera y cómo algunas profesiones son vistas como "masculinas" o "femeninas".

Es importante tener presentes como el mercado de trabajo, la educación y las profesiones construyen también, imaginarios de género. Considerando a los imaginarios como representaciones colectivas, sentidos de lo visual, fijación de imágenes culturales en la conciencia social, un análisis de género debe contribuir a mostrar cómo se construyen las imágenes que naturalizan lo femenino y lo masculino y con esto, los papeles esperados para hombres y mujeres. (Pozzio, 2012, p. 113).





De igual manera Cervera et. al. (2023) afirma que las personas que estudian carreras consideradas típicamente de hombres o de mujeres, y que no siguen el rol de género que se espera de ellas, enfrentan obstáculos sociales por intentar acceder a un rol que la sociedad tradicionalmente no les permite.

El mercado laboral muestra una clara división por género, con la feminización concentrada en ciertos sectores o áreas de la industria. Aunque se ha comenzado a notar una mayor igualdad en las trayectorias laborales de hombres y mujeres, la feminización sigue coexistiendo con la persistencia de desigualdades. Aunque la historia del trabajo femenino ha estado marcada por avances hacia la igualdad, también ha enfrentado estancamientos y retrocesos, “en el mercado laboral, feminización no rima ni con mezcla de géneros ni con igualdad”. (Maruani, 2002, como se cita en Pozzio, 2012, p. 116).

Es relevante señalar que, aunque en profesiones como “la medicina, la psicología, la pedagogía, la obstetricia y la enfermería, algunos de los análisis tienden a considerar a muchas de estas profesiones históricamente femeninas, como maestras y enfermeras.” (Pozzio, 2012, p. 116).

Compeán *et al.* (2006) por el contrario sostiene que los “hombres eligen carreras que se relacionan con características del rol masculino como tener dominio sobre los demás, estatus social, obtener puestos importantes y mayor ingreso” (p. 220).

Este conjunto de reflexiones pone de manifiesto cómo las construcciones sociales y culturales sobre el género influyen de manera profunda en la elección de las carreras profesionales y, por ende, en la estructura del mercado laboral. Los estereotipos de género no solo definen qué profesiones son consideradas “adecuadas” para hombres o mujeres, sino que también condicionan las oportunidades, expectativas y desafíos que enfrentan quienes deciden transitar por caminos profesionales fuera de estas normas.





Y, en el ámbito educativo, las barreras culturales suelen manifestarse a partir de las interacciones entre los diversos actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se señala que “Las barreras culturales se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad” (Covarrubias, 2019, p. 150).

El análisis anterior permite entender que las barreras están profundamente arraigadas en las creencias y actitudes de las personas, lo que dificulta su transformación. En el ámbito educativo, estas barreras no solo afectan a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, directivos y familias, generando un entorno en el que pueden reproducirse conductas de exclusión y discriminación de manera inconsciente o intencionada.

Desarrollo

Enfoque

Para la elección del enfoque, se consideró el objetivo de investigación, el cual está enfocado en identificar la influencia de los roles de género como barrera cultural influye en la experiencia académica de los estudiantes masculinos en carreras feminizadas de educación y pedagogía. De este modo, se optó por un enfoque cualitativo con un corte descriptivo-interpretativo, tomando en cuenta el concepto de Corona (2018), quien expresa que el enfoque cualitativo se enfoca en estudiar el comportamiento humano en su contexto natural y adopta modelos comprensivos y comportamentales, desde una perspectiva constructivista y transformadora, es decir, viendo la realidad como algo que se construye y cambia continuamente por la interacción de los individuos con su entorno. El enfoque cualitativo permite a los investigadores explorar aspectos de la conducta humana que no pueden ser medidos por fórmulas matemáticas o estadísticas, tales como la afectividad y la introspección.





Método

Este estudio de investigación se realizó mediante un estudio de caso, ya que este método permite un acercamiento más profundo al campo de estudio al centrarse en una problemática específica dentro de un tiempo determinado. Por ello, se seleccionó este método, con el propósito de conocer las barreras culturales y sociales que enfrentan los alumnos masculinos en licenciaturas predominantemente femeninas dentro de los programas de Educación y Pedagogía.

El estudio de casos es un método ampliamente utilizado en la investigación cualitativa, especialmente cuando se busca explorar fenómenos complejos. Según Jiménez (2012)

El estudio de casos es uno de los métodos más apropiados para aprender la realidad de una situación, en los que se requiere explicar relaciones causales complejas, realizar descripciones de perfil detallado, generar teorías o aceptar posturas teóricas exploratorias o explicativas, analizar procesos de cambio longitudinales y estudiar un fenómeno que sea, esencialmente, ambiguo, complejo e incierto. (p. 143).

Por lo tanto, se eligió el estudio de caso porque permite explorar un fenómeno en su contexto real, lo que ayuda a entenderlo mejor.

Instrumentos y técnicas

Para la realización y recolección de los datos de esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada, por su parte la entrevista por sí sola, “es un instrumento técnico de gran utilidad en la investigación cualitativa, para recabar datos.” (Díaz-Bravo *et al.*, 2013, p. 162). De acuerdo con Díaz-Bravo *et al.* (2013) las entrevistas semiestructuradas:



Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p. 163)

Una manera de comprender las entrevistas semiestructuradas es destacando su naturaleza flexible y su enfoque en establecer una conexión con el entrevistado. Por lo tanto, la entrevista semiestructurada es un instrumento que permite obtener más información, además de datos que facilitan la construcción de las representaciones de cada entrevistado.

Sujetos y escenario

El escenario seleccionado para esta investigación es una institución de educación superior pública ubicada en la zona norte de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. Esta institución, fundada el 8 de abril de 2013, ofrece los programas seleccionados en diferentes modalidades, pedagogía: escolarizada y de turno matutino; educación: escolarizada, con turnos matutino y vespertino, y semiescolarizada, con clases los sábados. Para este estudio, se eligió la modalidad escolarizada en ambos turnos.

Los sujetos principales de este estudio son los estudiantes masculinos de las licenciaturas de modalidad escolarizada de Educación en ambos turnos y Pedagogía. Se seleccionaron debido a la posibilidad de que enfrenten barreras culturales y sociales al formar parte de grupos mayoritariamente femeninos o considerados atípicos para su género. El estudio busca recopilar sus experiencias y perspectivas para comprender mejor estas dinámicas.



**Tabla 1.***Tabla de alumnos entrevistados*

N°-	Licenciatura	Edad	Turno
1	Pedagogía	18	Matutino
2	Pedagogía	20	Matutino
3	Pedagogía	20	Matutino
4	Educación	19	Matutino
5	NTC	NTC	NTC
6	Educación	20	Matutino
7	Pedagogía	20	Matutino
8	Educación	22	Vespertino
9	Educación	27	Vespertino
10	Educación	21	Vespertino
11	Educación	22	Matutino
12	Educación	19	Matutino

Fuente. Elaboración propia. Marzo de 2025.

Procedimiento

El procedimiento metodológico se diseñó para abordar las problemáticas planteadas en el marco de esta investigación, considerando el contexto social y cultural. Según Jiménez (2012), el proceso de un estudio de caso incluye la selección y definición del caso, la elaboración de una lista de preguntas, la localización de las fuentes de datos, el análisis e interpretación, y la elaboración del





informe, todo ello con el objetivo de establecer relaciones causa-efecto y facilitar la comprensión del caso.

Se formuló un plan que incluyó la elaboración del guión de la entrevista semiestructurada, considerando las categorías de análisis planteadas en el marco teórico. El guión fue sometido a un proceso de validación para garantizar su pertinencia y claridad.

Durante la realización del estudio, se identificaron a los sujetos (alumnos masculinos en licenciaturas feminizadas de educación y pedagogía) y se estableció contacto con ellos para obtener su consentimiento informado. Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas de manera presencial y grabadas, respetando las condiciones éticas de confidencialidad.

Los datos recolectados fueron transcritos y organizados para su análisis. Se utilizó un proceso de codificación cualitativa para fragmentar la información obtenida, identificando patrones, categorías y subcategorías relevantes. La interpretación de los datos incluyó una triangulación de la información entre las entrevistas y el marco teórico, siguiendo después con la triangulación, la cuál se define como “un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetibilidad de una observación.” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p. 120).

El análisis permitió construir un apartado de resultados con base en las respuestas de los participantes y en las inferencias realizadas a partir de las mismas. Finalmente, los hallazgos fueron integrados en el contexto del problema de investigación, destacando su relevancia en el marco de las barreras culturales y sociales enfrentadas por los alumnos masculinos en licenciaturas feminizadas.





Resultados

Cultural: Normas Culturales de Género

En este apartado se presentan las expectativas y percepciones que los estudiantes mantuvieron respecto a la feminización de las licenciaturas en educación y pedagogía. A partir de sus experiencias y opiniones, se analizaron las ideas culturales que asocian estas carreras con roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres, así como la manera en que dichas percepciones influyen en su vivencia académica y en la comprensión de su entorno formativo.

En un primer acercamiento con los entrevistados se pudo notar que la mayoría de los estudiantes esperaba encontrarse en un aula con una mayor presencia de mujeres. Sin embargo, muchos de ellos tenían un conocimiento vago o nulo sobre la feminización de estas licenciaturas. Al indagar sobre las razones por las cuales consideran que estas carreras están mayormente asociadas con el género femenino, mencionaron principalmente roles tradicionalmente atribuidos a las mujeres, como la maternidad, el cuidado del hogar y la creatividad.

Yo opino que está ligada por el hecho de que... se dice o se piensa que las mujeres deberían de ser más maternas o deberían ser más cuidadoras o que tienen más facilidad para hacerlo que un hombre. Pues por eso se encuentra más que las mujeres quieren estar en preescolar o en primaria, los grados que son más infantiles. [...] E incluso he llegado a escuchar a gente que dice: "No, pues yo soy como la mamá de los niños", algo así, "la mamá de los pollitos". Entonces, por eso pienso que estas usan mucho más a las mujeres que a los hombres, que los hombres son más trabajo duro, independiente y cosas así. (Alumno 4, febrero 2025, Culiacán, Sinaloa).

Se puede decir que los alumnos son conscientes de la predominancia femenina en su entorno académico. En general, no les sorprende la composición de





género de sus aulas, aunque algunos mencionan que les gustaría contar con más compañeros hombres para socializar y trabajar en equipo.

Porque... pues... No tengo idea, creo que eso tiene que ver más de un rasgo cultural de años, desde que los hombres, pues, por común digamos, que los hombres salían a trabajar y comúnmente lo que hacían las mujeres en casa pues era educarlos, no académicamente, pero educarlos para la vida, digamos, y es la visión que se ha tenido desde que crecimos. [...] Creo que a veces me sentiría más cómodo si hubiera más hombres con los que... con los cuales congeniar y hacer equipo. (Alumno 8, marzo 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Siento que desde ciertos ámbitos ha sido asociada con las mujeres. Por ejemplo, en la educación inicial [...] está asociada más a las mujeres [...] porque hay mayor presencia de mujeres en esos niveles. Pero ya cuando nos acercamos a primaria y secundaria [...] ya empieza a haber más presencia de hombres o, inclusive, ya dominan los hombres en presencia. [...] A lo largo de los años se ha estado acostumbrando tanto a esa presencia femenina en los primeros niveles que se ha asociado que las mujeres son quienes mejor tienen la labor o que más oportunidades de labor tienen dentro de la educación. (Alumno 10, (marzo 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Las percepciones de los estudiantes refuerzan la idea de que estas carreras están tradicionalmente ligadas a roles femeninos, como la maternidad, el cuidado y la sensibilidad. Tal como lo señalan Fiorucci *et al.* (2022) respecto a las características asociadas al género femenino en la enseñanza:

Eran ciertas cualidades las que se relacionaban con las mujeres y ahora con la educación, entre ellas: la ternura, la paciencia y el apego a la tradición, consideradas naturales al género femenino y acordes con la tarea de enseñar; además de la concepción sobre la tarea de maestra asociada





fuertemente con la de madre, por lo que era considerada la profesión justa para las mujeres.

La mayoría de ellos asocia la feminización de la educación con la idea culturalmente arraigada de que las mujeres tienen una inclinación natural hacia el cuidado y la enseñanza de niños pequeños. También destacan que esta división de roles se ha transmitido a lo largo del tiempo y que, aunque hay avances hacia la igualdad, sigue siendo una percepción vigente.

Algunos alumnos cuestionan la naturalización de estos estereotipos y abogan por que la presencia masculina en la educación no sea vista como algo extraño. Sin embargo, también se observa que los mismos estudiantes reproducen la idea de que las mujeres son más responsables y creativas en este ámbito, lo que sugiere que aún persisten prejuicios que influyen en la manera en que se perciben a sí mismos dentro de la carrera.

No obstante, no todos los entrevistados tenían la expectativa de que la carrera estuviera mayormente conformada por mujeres. Algunos expresaron su sorpresa al notar la diferencia de género en el aula, aunque no esperaban que la carrera estuviera mayormente dominada por el género femenino, seguían, de manera inconsciente, perpetuando la asociación entre las cualidades tradicionalmente vinculadas a las mujeres y las licenciaturas. Esto da lugar a una estigmatización en la que se coloca a las mujeres como las principales figuras en estas carreras.

Sí se me pareció raro de que no hubiera tantos hombres. [...] Pues creo que está mal generalizar una carrera. Creo que cada quien tiene sus particularidades para saber qué es lo que realmente le apasiona y no solamente dejarse llevar de que es una carrera para mujeres. [...] Siento yo que es más por la labor de cuando son madres, [...] de que realmente tienen





esos cuidados o esa forma de tratar a los niños. Tienen ese acercamiento y como que más amor. (Alumno 9, marzo 2025, Culiacán, Sinaloa)

De acuerdo con Lechuga *et al.* (2018), la educación ha servido para promover valores de igualdad de género, desafiando actitudes sexistas, el machismo y el androcentrismo. Sin embargo, a lo largo de la historia, la realidad ha mostrado una desigualdad en la transmisión del conocimiento en función del género. Un claro ejemplo histórico sobre las desigualdades en el acceso a la educación lo menciona Lechuga *et al.* (2018, p. 113) “En el siglo XVIII, la mujer no podía acceder a los mismos niveles educativos del hombre, pues ello implicaba sustraerse de las responsabilidades domésticas que tenía asignadas.”

Siguiendo con esta línea, también se observa que persiste la idea entre los alumnos entrevistados de que los hombres deben estar asociados a trabajos más duros o que requieren fuerza física, y que no deben estar vinculados con actividades que impliquen trato con niños o que demanden socialización y comprensión.

Otro aspecto hallado en la investigación es el tema del salario como un factor de preocupación, puesto que refleja la percepción de que la profesión docente o áreas como la educación no son suficientemente valoradas económicamente, lo que podría desincentivar a muchos alumnos a seguir esta trayectoria. Al respecto, Montalvo (2020) señala que “El ser hombre responde a una expectativa social que define los comportamientos aprobados por la comunidad masculina; como tener un trabajo bien remunerado” (p.4). Esta idea se ve reflejada en los discursos de los estudiantes entrevistados, quienes asocian la permanencia o elección de estas carreras con la necesidad económica familiar y la obligación social de proveer ingresos. En este sentido, uno de los alumnos menciona que:

Independientemente de si es educación o no, creo que sí tiene mucho que ver qué pues la tasa de escolarización a veces, pues... son más mujeres, porque los hombres, pues, mayormente son los que salen a trabajar cuando





hay dificultades en la familia, por ejemplo, económicas y así. (Alumno 6, febrero 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Asimismo, los comentarios recibidos por parte de docentes durante etapas previas a la universidad refuerzan la idea de que estas licenciaturas no garantizan estabilidad económica, lo cual impacta directamente en la percepción de los estudiantes masculinos. Tal como lo expresa otro entrevistado:

Ahorita no, pero cuando estaba en la prepa, he las maestras me decían que no estuviera en la pedagogía o cualquier cosa con la educación porque me iba a morir de hambre. (Alumno 7, marzo 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

De igual manera, estos discursos se reproducen en el entorno social, generando desmotivación y reforzando estereotipos sobre el bajo reconocimiento económico de la docencia, como se observa en el siguiente testimonio:

Sí he sentido comentarios de que dicen “es una carrera muy mal pagada”, que “no te va a alcanzar el dinero de como docente”, vas a tener que vender cosas y así, entonces sí hay comentarios. (Alumno 9, marzo 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Estos testimonios evidencian cómo el factor económico se convierte en una barrera cultural que refuerza los estereotipos tradicionales de género, limitando la percepción de los hombres en ámbitos relacionados con la educación y el cuidado.

Se exploraron las percepciones de los alumnos para identificar posibles experiencias de diferenciación de género dentro de su trayectoria académica. Para ello, se indagó si en algún momento habían recibido comentarios negativos por estudiar estas licenciaturas, así como si percibían diferencias en las expectativas académicas y profesionales en comparación con sus compañeras. Del mismo modo, se les preguntó si consideraban que maestros y maestras les brindaban un trato distinto por el hecho de ser hombres.





La mayoría de los fragmentos recogidos reflejan un patrón de inconformidad relacionado con estereotipos de género y la percepción de un trato desigual en el ámbito educativo. Los estudiantes masculinos entrevistados mencionan cómo se les percibe de manera diferente en comparación con sus compañeras, ya sea por prejuicios sobre sus capacidades o por las expectativas sociales que se asocian con su género. Esta situación se evidencia en el siguiente testimonio:

En el trato de cómo los docentes hacen diferencias, pues con respecto a que eres hombre y eres mujer. O sea, las mujeres las tratan [...] de elevar más [...] la personalidad de las mujeres porque son más capaces, más creativas, y en cambio a los hombres pues obviamente no, como quien dice no [...] la responsabilidad o las creatividades que se pueden desempeñar. (Alumno 3, febrero 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

De manera similar, otro estudiante describe diferencias en la forma en que se dirige el personal docente hacia hombres y mujeres, señalando un trato más detallado hacia sus compañeras:

Sí, cómo no. Porque a la mujer le pueden hablar bien y le dicen las cosas explicativas. Y a nosotros como hombres a veces nos dicen directo o a la vaga de que cambia esto y esto. Y a la mujer a veces le explican más. (Alumno 11, marzo 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Estos discursos coinciden con lo señalado por Cervera *et al.* (2023), quienes sostienen que las personas que estudian carreras consideradas típicamente de hombres o de mujeres, y que no siguen el rol de género que se espera de ellas, enfrentan obstáculos sociales por intentar acceder a un rol que la sociedad tradicionalmente no les permite.

Asimismo, se destacan comentarios relacionados con la falta de equidad en el trato académico. Algunos estudiantes mencionan que ciertos docentes aún





mantienen estigmas sobre el desempeño del alumnado según el género, ya sea considerando a los varones como “mejores” estudiantes por ser minoría o asociándolos con características como liderazgo o inteligencia. En contraste, señalan que las mujeres reciben un trato más explicativo y amable, mientras que los hombres son tratados de manera más directa. En este sentido, Covarrubias (2019) menciona que estas “barreras culturales se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad.” (150).

En este contexto, el docente puede convertirse en una barrera ideológica al reproducir creencias estereotipadas sobre el género dentro del aula. La exclusión social también emerge es un tema recurrente, ya que algunos alumnos mencionan sentirse desplazados en actividades o espacios. Estas experiencias se reflejan en el siguiente testimonio:

Siento que hay maestros que sí prefieren, o sea, todavía tienen el estigma o el pensamiento de que “es mejor un estudiante varón que una estudiante mujer”. Entonces, si he notado que hay algunos profesores que sí tienen todavía ese estigma. (Alumno 4, febrero 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Este mismo alumno señala que dicha diferenciación también se reproduce en la convivencia con sus compañeras, lo cual genera dinámicas de exclusión dentro del aula:

Ha sido un tipo de rechazo, más que nada en el ámbito de que hay cosas que solamente se hacen entre mujeres, o que solamente se platican entre mujeres o cosas así. (Alumno 4, febrero 2025, Culiacán, Sinaloa, México).

Así como hay quienes pudieron expresar las inconformidades que sentían, también hay algunos alumnos que niegan la existencia de barreras, comentarios o





actitudes negativas, así como diferencias en las expectativas respecto al trato académico que reciben.

En este sentido, es importante considerar que la percepción no es solo un acto racional, sino un proceso en el que influyen vivencias que se arraigan tanto en el plano consciente como en el inconsciente. Dicho esto, Abbagnano (1986, como se cita en Vargas, 1994) señala que la percepción es

un proceso construido involuntariamente en el que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (este proceso se denomina preparación); al mismo tiempo, rechazan que la conciencia y la introspección sean elementos característicos de la percepción (p. 3).

Esto sugiere que, para ciertos estudiantes, las barreras de género no son tan evidentes en su entorno académico. Sin embargo, es importante señalar que esto no necesariamente significa que las barreras no existan, sino que tal vez no se perciban de la misma manera por todos los estudiantes.

Conclusiones

Este apartado partió del supuesto de que *los alumnos masculinos en carreras feminizadas ven afectada su experiencia académica debido a la influencia de los roles de género; al desafiar las normas tradicionales, suelen enfrentar actitudes y comentarios negativos que influyen en cómo perciben su entorno de aprendizaje*. A partir del análisis de los resultados, se confirma que dicho supuesto se cumple, ya que los hallazgos muestran con claridad que las normas tradicionales sobre lo que socialmente se espera del género masculino inciden en la forma en que los estudiantes varones perciben su entorno educativo.





Durante las entrevistas, los participantes compartieron experiencias relacionadas con estereotipos de género aún vigentes, como la creencia de que las mujeres son más aptas para la docencia debido a su supuesto “instinto maternal” o a su capacidad de cuidado. Esta visión no solo refuerza prejuicios sociales profundamente arraigados, sino que genera en los alumnos una sensación constante de tener que justificar su presencia y demostrar su valía en un espacio considerado tradicionalmente femenino. Asimismo, la mención de comentarios inapropiados, bromas y la desvalorización de sus ideas dentro del aula da cuenta de un trato diferenciado que impacta tanto en su experiencia académica como en su bienestar emocional.

El análisis permitió describir diversas barreras culturales y sociales que enfrentan los hombres al cursar licenciaturas feminizadas como Educación y Pedagogía. Desde una perspectiva de género inclusiva, se reconoce que estos estudiantes, al formar parte de una minoría en un entorno predominantemente femenino, pueden experimentar sentimientos de exclusión, juicio o subestimación, similares a los que enfrenta cualquier grupo minoritario. En la dimensión cultural, los alumnos señalaron percepciones de trato diferencial por parte del profesorado, así como expectativas sociales asociadas a su género, donde persiste la idea de que las mujeres son más aptas para estas carreras debido a su supuesto instinto maternal y capacidad de cuidado, mientras que los hombres deberían orientarse hacia profesiones vinculadas con la fuerza, la racionalidad o el liderazgo, como las ingenierías.

Si bien durante las entrevistas los alumnos mencionaron tener una buena integración con el grupo y una participación activa, también señalaron que continúan experimentando ciertos roces con algunas compañeras o con el profesorado, especialmente en relación con el valor que se le otorga a sus opiniones e ideas dentro del aula. Además, manifestaron el deseo de contar con una mayor presencia de compañeros varones, ya que, al ser minoría, suelen sentirse cohibidos,





particularmente en cuanto al lenguaje que utilizan o los temas de conversación. No está de más mencionar que varios participantes señalaron la existencia de “bromas” respecto a sus relaciones interpersonales, las cuales, en algunos casos, sobrepasan los límites del respeto y pueden causar daño emocional.

Un hallazgo relevante fue la frecuente mención del salario como un factor desmotivante. Aunque inicialmente no se consideró un eje central, esta preocupación puso de manifiesto cómo los estereotipos de género tradicionales, que posicionan al hombre como proveedor económico, influyen en la elección y permanencia en estas carreras. La percepción de una baja remuneración y del escaso reconocimiento social de la profesión docente se configura, así como una barrera cultural importante que refuerza la idea de que estas licenciaturas “no son suficientes” para cumplir con las expectativas sociales masculinas.

En este sentido, Furiati *et al.* (2021), señalan que los hombres son comúnmente representados como figuras de autoridad, proveedores económicos y responsables del trabajo remunerado fuera del hogar, en ocupaciones que requieren fuerza, competitividad y liderazgo, como la política, la mecánica o cargos directivos.

Desde la premisa de ¿cómo influyen los roles de género como barrera cultural en la experiencia académica de los estudiantes masculinos en carreras feminizadas de educación y pedagogía?, se confirma que los alumnos masculinos en estas licenciaturas ven afectada su experiencia educativa por la influencia de los roles de género. Al desafiar las normas tradicionales, enfrentan actitudes y comentarios que repercuten directamente en su percepción del entorno de aprendizaje.

Un aspecto recurrente fue la percepción de que la docencia continúa asociándose con atributos tradicionalmente femeninos, como la creatividad, la ternura o el cuidado, lo que lleva a que se perciba a las mujeres como más aptas





para estas profesiones. Esto, en algunos casos, generó sentimientos de duda o de menor valía por parte de los alumnos, quienes sintieron que debían esforzarse más para demostrar su capacidad. También se documentaron casos en los que docentes favorecen a alumnas que no participaban activamente, lo que fue interpretado por los estudiantes varones como un sesgo de género. Cabe destacar que, aunque algunos participantes reportaron haber sentido exclusión en actividades catalogadas como "propias de mujeres", la mayoría no manifestó experiencias directas de rechazo. Sin embargo, sí se señaló una integración parcial: los alumnos varones tienden a mantener cierta distancia en dinámicas grupales o en la participación en clase, ya sea por iniciativa propia o por una percepción de que sus aportaciones no son igualmente valoradas.

Estos resultados confirman que, aunque no existe una marginación explícita, persisten microexclusiones que afectan la plena integración de los hombres en las licenciaturas feminizadas. La sensación de no encajar completamente, junto con actitudes diferenciadas por parte de algunas compañeras o del profesorado, contribuye a la construcción de un entorno en el que los estudiantes varones deben negociar constantemente su lugar dentro del aula.

A nivel cultural, los estudiantes enfrentan estereotipos que asocian a la docencia con características femeninas como la ternura, el cuidado o el instinto maternal. Estos estigmas se traducen en ideas como que las mujeres son más aptas para enseñar, mientras que los hombres deberían ocupar profesiones asociadas con la fuerza o la lógica, como las ingenierías. Varios alumnos internalizan o reproducen estos discursos, lo cual debilita su identidad profesional, genera incomodidad y, en algunos casos, los hace sentirse menos capaces o fuera de lugar.

En conclusión, estas barreras incidieron en la experiencia de los alumnos masculinos al limitar su participación, debilitar su sentido de pertenencia y generar tensiones identitarias, lo que evidenció la necesidad de transformar los imaginarios





de género en torno a la docencia y de construir entornos más inclusivos, equitativos y respetuosos para todos los estudiantes.

En consecuencia, esta investigación aportó al campo de la educación una visión más compleja y matizada sobre la inclusión desde la perspectiva de género. Demostró que, aun cuando los varones no representan un grupo históricamente marginado en la educación superior, sí enfrentan barreras particulares cuando acceden a espacios feminizados, lo que exige repensar la equidad no sólo como un asunto de acceso, sino también de convivencia, reconocimiento y valoración.

Como líneas de acción, se propuso fortalecer la sensibilización del profesorado y del alumnado respecto a los estereotipos de género, generar entornos que valoren la diversidad en la docencia y promover espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar sus experiencias sin ser juzgados. Asimismo, se recomendó incorporar de manera transversal la perspectiva de género en la formación inicial docente, tanto en el contenido académico como en la cultura institucional.

Finalmente, esta investigación permitió comprender que la igualdad de género en la educación no se limita a visibilizar a las mujeres, sino también a reconocer las tensiones que enfrentan los hombres cuando ingresan a espacios tradicionalmente asociados con lo femenino. El análisis de estas realidades amplió la comprensión sobre la inclusión educativa y reafirmó la importancia de contribuir a la construcción de espacios donde todas las identidades, sin distinción, puedan aprender, desarrollarse y ser valoradas con equidad.





Referencias

- Aguilar, J., Reasco, B., y Coello, V. (2024). La inclusión educativa en la educación superior: desafíos y perspectivas en Ecuador. *Revista InveCom*, 4(2). <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v4n2/2739-0063-ric-4-02-e040206.pdf>
- Álvarado, L. (2024) La división sexual del trabajo y las carreras en educación asociadas con el cuidado de niños. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(1). 1-41. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. <https://iberoforum.iberomex.mx/index.php/iberoforum/article/view/330/838>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *Grafilla*. <https://cursos.panaacea.org/wp-content/uploads/2018/03/GUIA-PARA-LA-EDUCACION-INCLUSIVA-parte-1.pdf>
- Cervera, C., Martí, M., Núñez, L., Segoviano, L., Alferez, M., y Ojeda, M. (2023). Cuando las carreras tienen género: Obstáculos desde los relatos de las y los estudiantes universitarios. *Revista Jóvenes en la Ciencia*, 21(XXVIII Verano de la Ciencia), 1–8. Universidad de Guanajuato. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/es/article/view/4011/3493>
- Compeán, M., Verde, E., Gallardo, G., Tamez, S., Delgado, G., y Ortiz-Hernández, L. (2006). Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *La ventana. Revista de estudios de género*, 3(24). <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402408.pdf>
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 69, 69-76. <https://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1087/1412>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Eds.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Bareras_Covarrubias.pdf
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>





- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G., Hincapie, D., Gómez, C., Sánchez, M., Escalona, G., y Walker, J. (2022). ¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: Tendencias y desafíos en el perfil de los futuros docentes. Banco interamericano de Desarrollo. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/4456.pdf
- Fiorucci, F., Pérez, C., Batista, P., Espinoza, A. y Goetschel, A. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*: 85-133.
- Furiati, A., García, F., Bautista, J., y Fosado, N. (2021). Orientación Educativa. Roles y estereotipos de género. *Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar [DGETAYCM]*. <https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/J85MlpvBtg-2%20Roles%20y%20estereotipos%20de%20g%C3%A9nero.pdf>
- Góngora, J., y Alonso, C. (2017). Presentación “Género y educación superior”. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, 28(74). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723001>
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v8n1/v8n1a09.pdf>
- Lechuga, J., Ramírez, G., y Guerrero, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía Unam*, 15(43), 110-139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eunam/v15n43/1665-952X-eunam-15-43-110.pdf>
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11(39), 595-604. Universidad de los Andes. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- Maruani, M. (2002): Trabajo y empleo de las mujeres. Madrid, España. Editorial Fundamentos.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, (18), 137-144. https://www.palermo.edu/economicas/cbrs/pdf/pbr18/PBR_18_07.pdf
- Montalvo, J. (2020). El trabajo desde la perspectiva de género. *Revista de la Facultad de Derecho*, (49). <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rfd/n49/2301-0665-rfd-49-e106.pdf>





- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2018). Género y salud. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/gender>
- Pozzio, M. (2012). Análisis de género y estudios sobre profesiones: propuestas y desafíos de un diálogo posible-y alentador. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(1), 99-129. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/160/250>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? (pp. 35–42). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024). La inclusión en la educación: Que nadie quede rezagado. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion#:~:text=Para%20la%20UNESCO%20cada%20educando,de%20una%20educaci%C3%B3n%20de%20cualidad>
- Secretaría de Gobernación. (s/f). *¿Qué es la igualdad de género?* Gobierno de México. <https://www.gob.mx/segob/es/articulos/que-es-la-igualdad-de-genero>
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>





Dra. María Esmeralda Sánchez Navarro

Doctora en Educación y Maestra en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa ambos programas de posgrado incorporados a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti) en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP). Licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa.

Actualmente, docente e investigadora de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa en licenciatura, maestría y doctorado, forma parte del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos como investigadora encargada del grupo colectivo interinstitucional de investigación: Formación docente, cultura y desarrollo profesional, es parte del colectivo de investigación UNIPAZ y promotora de actividades de concientización del autismo. Es autora y coautora de artículos y capítulos de libro, y ha participado como conferencista, panelista y ponente en diferentes congresos.

Dra. Marcia Ayala Elenes

Licenciada en Comercio Internacional por la Facultad de Ciencias Sociales de Mazatlán de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestra en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación por la Facultad de Ciencias de la Educación de la misma institución. Obtuvo el grado de maestría y doctorado con mención honorífica; ambos programas de posgrado se encuentran incorporados a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI).

Actualmente se desempeña como directora del Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Unidad Mazatlán, y como docente de posgrado en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), donde contribuye a la formación y profesionalización docente.

Desde 2013 ha mantenido una participación constante en el ámbito de la investigación educativa, interviniendo en congresos nacionales e internacionales, asesorando tesis de posgrado y colaborando en diversos proyectos de investigación. Es autora de un libro, coautora de capítulos en obras colectivas y cuenta con artículos científicos publicados en revistas académicas indexadas, en la línea de Ética Profesional Docente.

