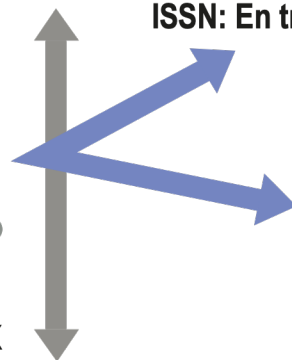


VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación

www.vectoreseducativos.uanl.mx

ISSN: En trámite



#8

Periodo: Enero-Junio 2026
Volumen: 6
Número: 1

Universidad Autónoma de Nuevo León
Escuela de Ciencias de la Educación (Secretaría de Educación, Nuevo León)

DR. MARIO HUMBERTO ROJO FLORES

Director de la Facultad de Ciencias de la Comunicación
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

DR. ALEJANDRO JAVIER TREVIÑO VILLARREAL

Director de la Escuela de Ciencias de la Educación
de la Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León

Equipo editorial

Director editorial

DR. JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Escuela de Ciencias de la Educación, México

Editor técnico

DR. JOSÉ GREGORIO ALVARADO PÉREZ

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Editora asociada

DRA. MARÍA DOLORES MONTAÑEZ ALMAGUER

Escuela de Ciencias de la Educación, México



VECTORES, Vol. 6, No. 1, Enero-Junio 2026, es una publicación semestral coeditada por la **Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Nuevo León** (Campus Mederos UANL; Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920, Tel: +52(81)1340-4730) y la **Escuela de Ciencias de la Educación de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Nuevo León** (Serafin Peña #130 sur, Centro, Monterrey, Nuevo León, C.P. 64000, Tels: +52(81)8340-3612, +52(81)8342-0537).

Página electrónica de la revista:

<https://vectoreseducativos.uanl.mx>.

Correo electrónico: revistavectores@ede.edu.mx; vectoreseducativos@uanl.mx

Editor responsable: **Dr. José Alfredo Fernández González**. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. **04-2024-081512580800-102**, ISSN: (en trámite) - ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número, **Dr. José Gregorio Jr. Alvarado Pérez**, Facultad de Ciencias de la Comunicación, Acueducto cruz con Eucalipto, Col. Del Paseo Residencial, C.P. 64920. Fecha de última actualización, 6 de enero de 2026. Tamaño del archivo: 22.5 MB.

Comité editorial

DR. TEMÍSTOCLES MUÑOZ LÓPEZ

Universidad Autónoma de Coahuila, México

DR. OCTAVIO GARZA ADAME

Centro de Actualización del Magisterio de
Montreyy, México

DRA. CARMEN DINORAH GARCÍA RETES

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

DRA. PATRICIA GEORGINA LLAMAS VILLARREAL

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

DR. JUAN CARLOS FARÍAS BRACAMONTES

Universidad Autónoma de Coahuila, México

Corrector de estilo

DRA. ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

M.C. LEWIS DAWSON STORY RODRÍGUEZ

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Traductores

Traductor / inglés

DR. FRANCISCO SAUCEDO ESPINOSA

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Traductor / francés

DRA. JULIETA FLORES MICHEL

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Consejo científico

DRA. ALICIA KACHINOVSKY MELGAR

Universidad de la República, Uruguay

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ - OTERO PÉREZ

Universidad Complutense de Madrid, España

DR. ROBERTO LUIS TORRES

Texas A & M University, EE.UU.

DRA. MARÍA OLGA SANTIESTEBAN BREIJO

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba

DR. JAVIER FELICIANO ARNALDO VEGA RAMÍREZ

Universidad Austral de Chile, Chile

DR. EDUARDO CAMPECHANO-ESCALONA

Universidad César Vallejo, Perú

DRA. ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Asesores

Asesor de revistas científicas

LIC. DAGOBERTO SALAS ZENDEJO

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Índice

5

Recursos educativos para una educación de calidad en América Latina

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-63>

Gloria Nelly Salas Celestino; Rosario Lucero Cavazos Salazar; Alicia González Cervantes;
Rubén Suárez Escalona

17

La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-69>

Pedro Jiménez Bernardo

44

La educomunicación como estrategia para prevenir la deserción escolar

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-74>

Dante Leonardo Ipanaque Quinde

59

Dificultades docentes ante barreras para el aprendizaje y la participación. Estudio mixto en secundaria

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-76>

Rocío Tirado Velarde

78

Diseño de un curso Moodle con herramientas multimedia mediante el modelo ASSURE

DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-77>

Marcela Acosta Coello; Tania Priscila Puente Gómez; Tania Cristina Solís de la Cruz;
Regelio Tamez García; José Alfredo Fernández González

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Recursos educativos para una educación de calidad en América Latina

Recepción (Received): 6 de diciembre de 2025

Aceptación (Accepted): 1 de junio de 2026

Publicación (Published): 9 de septiembre de 2026

GLORIA NELLY SALAS CELESTINO

<https://orcid.org/0000-0001-5365-3740>
Universidad Autónoma de Nuevo León
gloria.salascl@uanl.edu.mx

ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR

<https://orcid.org/0000-0002-4054-7479>
Universidad Autónoma de Nuevo León
lucero.cavazos@uanl.mx

ALICIA GONZÁLEZ CERVANTES

<https://orcid.org/0000-0002-0320-8064>
Universidad Autónoma de Nuevo León
alicia.gonzalezcr@uanl.edu.mx

RUBEN SUÁREZ ESCALONA

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3666>
Universidad Autónoma de Nuevo León
ruben.suarez@uanl.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Salas, G., González, A., Cavazos, R. y Suárez, R. (2026). Recursos educativos para una educación de calidad en América Latina. *Vectores*, 6 (1), 5-16. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-63>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

Recursos educativos para una educación de calidad en América Latina

GLORIA NELLY SALAS CELESTINO

<https://orcid.org/0000-0001-5365-3740>
Universidad Autónoma de Nuevo León
gloria.salascl@uanl.edu.mx

ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR

<https://orcid.org/0000-0002-4054-7479>
Universidad Autónoma de Nuevo León
lucero.cavazos@uanl.mx

ALICIA GONZALEZ CERVANTES

<https://orcid.org/0000-0002-0320-8064>
Universidad Autónoma de Nuevo León
alicia.gonzalezcr@uanl.edu.mx

RUBEN SUÁREZ ESCALONA

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3666>
Universidad Autónoma de Nuevo León
ruben.suarez@uanl.edu.mx

Resumen

En este artículo se examina el rediseño de Redes de Educación Digital (RED) en América Latina desde la concepción sociocultural, orientado al objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Asimismo, se vinculan las teorías de comunicación dialógica de Paulo Freire y el socio constructivismo de Vygotsky como esquemas de trabajo que promueven una pedagogía crítica, participativa y contextual. A través del análisis de experiencias en países latinoamericanos, se muestran ejemplos de buenas prácticas para integrar conocimientos de la comunidad, lenguas originarias y metodologías colaborativas en diseño de RED. Los resultados demuestran la necesidad de superar los enfoques de sistemas tecnológicos y enfocarse en la construcción colectiva del conocimiento, la pertinencia cultural y la equidad digital. Finalmente, se hacen recomendaciones para instituciones, diseñadores y profesores, con el objetivo de fortalecer el papel de los RED como herramientas educativas transformadoras, alineadas con los principios de justicia social y sostenibilidad educativa.

Palabras clave: Recursos educativos digitales, RED, Educación digital, No escolarizada, Evaluación programas educativos, ODS.

Educational resources for quality education in Latin America

GLORIA NELLY SALAS CELESTINO

<https://orcid.org/0000-0001-5365-3740>
Universidad Autónoma de Nuevo León
gloria.salascl@uanl.edu.mx

ROSARIO LUCERO CAVAZOS SALAZAR

<https://orcid.org/0000-0002-4054-7479>
Universidad Autónoma de Nuevo León
lucero.cavazos@uanl.mx

ALICIA GONZÁLEZ CERVANTES

<https://orcid.org/0000-0002-0320-8064>
Universidad Autónoma de Nuevo León
alicia.gonzalezcr@uanl.edu.mx

RUBEN SUÁREZ ESCALONA

<https://orcid.org/0000-0002-1563-3666>
Universidad Autónoma de Nuevo León
ruben.suarezes@uanl.edu.mx

Abstract

This paper examines the redesign of Digital Education Networks (RED) in Latin America from the sociocultural conception, oriented to goal 4 of the Sustainable Development Goals (SDGs). It also links Paulo Freire's dialogic communication theories and Vygotsky's socio-constructivism as working schemes that promote critical, participatory and contextual pedagogy. Through the analysis of experiences in Latin American countries, examples of good practices for integrating community knowledge, native languages and collaborative methodologies in RED design are shown. The results demonstrate the need to overcome technological systems approaches and focus on the collective construction of knowledge, cultural relevance and digital equity. Finally, recommendations are made for institutions, designers and teachers, with the objective of strengthening the role of RED as transformative educational tools, aligned with the principles of social justice and educational sustainability.

Key words: Digital educational resources, RED, Digital education, Out-of-school, Evaluation of educational programs, SDGs.

Introducción

El contexto actual del siglo XXI se encuentra bajo la tendencia de aceleración tecnológica y profundos cambios en la sociedad mundial, requiere que las estrategias educativas en América Latina que los docentes aplican con sus estudiantes se modifiquen con nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje cada vez más desafiantes y variados.

“Las redes educativas digitales se constituyen como ecosistemas interconectados de actores humanos y tecnológicos que comparten, adaptan y validan recursos de aprendizaje mediante flujos colaborativos de información” (Gómez-Zermeño, 2024, p. 47).

El uso de los Recursos Educativos Digitales (RED) se ha convertido en una herramienta estratégica para extender la educación, sobre todo en sus modalidades no escolarizadas. Sin embargo, se olvida a menudo que ese desarrollo no ha estado acompañado por un análisis crítico del contenido, el enfoque pedagógico o la calidad de estos recursos.

Los RED que se utilizan diariamente como herramientas para proporcionar el conocimiento contienen estructuras y contenidos producidos en contextos que son ajenos en cuanto a realidad latinoamericana. De este modo, se reproducen modelos pedagógicos descontextualizados e incluso sin fundamentación, esta situación está ampliando la enorme distancia que existe en el sistema educativo y limita la capacidad de obtener aprendizajes realmente significativos para los estudiantes de América Latina debido a que no están diseñados para proporcionar los conocimientos adecuados y en lugar de generar inclusión y reforzamiento algunos RED contienen modos de aprendizaje pasivo y sin calidad.

Afrontar esta problemática contribuye significativamente al objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la agenda 2030 de las Naciones Unidas que promueve "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y fomentar oportunidades de enseñanza a lo largo toda la vida para todos"(Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017).

Conseguir este objetivo implica replantear no sólo el acceso a la educación, sino también cuestionar las herramientas que se utilizan para comunicar el conocimiento y cómo estas afectan al rendimiento académico y proceso de aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, resulta crucial la revisión crítica de las tecnologías educativas que se utilizan, así como los principios pedagógicos y comunicativos que los sustentan.

En este contexto, el estudio teórico y contextual propone una revisión crítica de los RED desde una perspectiva sociocultural, esto se plantea desde dos marcos teóricos complementarios: la teoría de la comunicación dialógica de Freire y el enfoque socio constructivista de Vygotsky. A través de esta vinculación se busca evidenciar la necesidad de construir recursos digitales que no sólo transmiten información, sino que promuevan el diálogo, el pensamiento crítico y aprendizaje situado, que correspondan a las realidades y saberes de comunidades latinoamericanas (Ocampo, 2008).

Por lo cual, se propone la una revisión crítica de las experiencias educativas en la región, en las cuales se han desarrollado RED con enfoque intercultural y participación comunitaria, estos casos permiten examinar estrategias que integran idiomas originarios, contenidos locales y modos alternativos de construcción del conocimiento. A partir de este análisis, se proponen directrices y recomendaciones para diseñadores, educadores y centros que deseen alinear sus recursos digitales con los principios del objetivo 4 de los ODS, así como ofrecer una enseñanza más justa, equitativa y de calidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], s.f.)

Desarrollo

Según el informe de la UNESCO (2021a) el uso de los RED surgió en América Latina como parte de una estrategia de modernización educativa y ampliación de cobertura, especialmente en modalidades no escolarizadas y en contextos generalmente complejos, ya que se basan en transmitir la información y no involucran realmente a los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Es importante mencionar que en el período de la pandemia de COVID-19 (2020-2022), la UNESCO publicó varios informes y análisis específicos sobre el impacto de la crisis en la educación y el rol de la tecnología. Por ejemplo, el informe "Educación en tiempos de pandemia: Según la UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) el compromiso de América Latina y el Caribe" en donde se hizo evidente la profunda desigualdad en el acceso a la conectividad, dispositivos y habilidades digitales entre estudiantes y docentes, especialmente en zonas rurales o comunidades de bajos ingresos (UNESCO y OREALC, 2020)

Además de otras publicaciones del monitoreo global de la educación (GEM Reports) de la UNESCO, como el informe "Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción" (UNESCO, 2021b), detallan cómo los países de la región recurrieron masivamente a los RED durante el cierre de escuelas.

Sin embargo, la integración de tecnologías educativas ha estado determinada en la mayoría de los casos por la idea de transformar o estar a la par de los avances tecnológicos que en muchos de los casos no consideran si los estudiantes cuentan con las condiciones sociales, económicas y culturales adecuadas para utilizarlas adecuadamente.

Sunkel y Trucco (2019) mencionan que América Latina se enfrenta a desafíos estructurales que obstaculizan el verdadero impacto de las Tecnologías de la Información (TIC) mientras la educación se transforma como son la desigualdad de acceso a internet, la falta de formación, de capacitación docente hacia estas nuevas tecnologías educativas y la baja producción de contenidos digitales en sus entornos de trabajo.

A pesar de los avances normativos y de política pública como la adopción de marcos de competencia digital y estrategias de inclusión tecnológica, existen brechas significativas entre áreas urbanas y rurales, tanto entre las escuelas de servicio público y privadas, como entre contextos con alta y baja conectividad a internet. Esta situación resalta la necesidad de reconsiderar los RED en un nivel más allá de su utilidad tecnológica sino como objetos de aprendizaje que sean funcionales y no solo sirvan como contenido, que además motiven al estudiante y contengan elementos pedagógicos, sociales y culturales.

El informe de la UNESCO (2021a) puntualiza que la mayoría de los RED públicos en la región siguen diseñados con modelos pedagógicos tradicionales, enfocados únicamente sobre transmitir la información y no pensados en tener una interacción por parte de los estudiantes en la construcción del conocimiento. La separación entre recursos, contenido y experiencia educativa se visualiza ampliamente cuando los materiales son importados o diseñados sin considerar el contexto local, lo que conduce a una experiencia de aprendizaje no genuina o excluyente.

Teorías de la comunicación y de la educación enfocadas en los RED

La teoría de la comunicación dialógica es el marco fundamental propuesto por Freire para repensar el diseño y uso de los RED, el cual propone un modelo educativo que se basa en el diálogo, la problemática de que se base en la realidad y la construcción colectiva del conocimiento que se contrapone al modelo en donde el estudiante es un receptor pasivo (Ocampo, 2008).

Aplicar este enfoque en los RED significa el diseño de recursos que permitan al estudiante participar activamente, interactuar críticamente con los contenidos y configurar espacios donde puedan realizar sugerencias sobre los objetos de

aprendizaje, además de que sean reconocidas y valoradas, esta comunicación podría ser a través de herramientas como foros, entornos abiertos de colaboración en línea, narrativas interactivas para la simulación o coautoría con otros usuarios para que se pueda apoyar a mejorar dichos RED y así no solo se impulsa el aprendizaje. En este sentido, los RED no deben de diseñarse como un solo un repositorio pasivo de información o de conocimiento sino como un dispositivo de comunicación que los estudiantes pueden aprovechar para expresar reflexiones profundas interculturales a través del diálogo con los docentes y así al incorporar estos contenidos promuevan el pensamiento crítico, que puedan convertirse en agentes del cambio y no solo consumidores de tecnología.

Barrs y Richmond (2024) al compilar el punto de vista socio constructivista d Vygotsky (1978), donde se menciona que el conocimiento se construye activamente en contextos sociales como resultado de la interacción entre sujetos, ya que algunos de los ámbitos que impulsan este proceso, son el lenguaje, la trama o la narrativa y los símbolos.

Esta comprensión del aprendizaje como un proceso situado y mediado requiere que los RED se diseñen con base a la experiencia, los intereses y la realidad creando conocimientos significativos para los estudiantes. Uno de los conceptos clave de esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual hace referencia al rango de habilidades que un estudiante puede adquirir, pero pensando en los tiempos adecuados para ellos, así como promoviendo su autonomía (Vygotsky, 1978; González y Pacheco, 2024).

Diseñar estos RED basándose en el socioconstructivismo implica, por consiguiente, que los recursos digitales se enlacen con la cultura del estudiante, que fomenten el trabajo colaborativo y que consideren el contexto como algo fundamental dentro del proceso de aprendizaje. En este entorno, son valoradas estrategias en los estudios de caso locales, los problemas contextualizados, la integración de narrativas comunitarias y el uso de tecnologías accesibles que obedezcan a las limitaciones tecnológicas reales de muchas comunidades en América Latina.

Casos y experiencias para el entorno sociocultural en RED

Diversas experiencias en la región latinoamericana han demostrado que es posible diseñar RED desde una perspectiva crítica, participativa e intercultural. Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Ecuador elaboró una serie de recursos digitales en lenguas indígenas como Quechua y Shuar, integrando contenidos educativos que expresan la cosmovisión de los pueblos autóctonos (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020).

En México, la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) ha lanzado proyectos de educación digital en comunidades rurales que contienen RED que incluyen cuentos comunitarios, prácticas tradicionales, mitología local y actividades para promover bilingüismo desde una perspectiva intercultural (Sáenz y Velasco (2024).

La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha impulsado la creación de materiales que reflejan la diversidad de lenguas y culturas de pueblos originarios, aunque la digitalización y difusión masiva aún enfrentan desafíos técnicos y de infraestructura. La pertinencia radica en que los contenidos no solo se presentan en la lengua materna, sino que son contextualizados culturalmente, utilizando ejemplos, problemáticas y modos de razonamiento propios de cada cosmovisión (López y Sichra, 2013).

Los RED son utilizados como estrategias o herramientas para la enseñanza y el aprendizaje y a la vez a la educación a distancia que favorece que los estudiantes aprendan de manera autónoma, mediante las diversas modalidades que interesan y necesitan los alumnos (Adame, 2019).

En este mismo contexto, la infancia se beneficia de los RED por la facilidad de captación de la atención a través de la imagen, sonido y la interactividad. No solo se motiva el interés en el aprendizaje, sino también el desarrollo cognitivo y socioemocional en edades tempranas (Zorrilla-Abascal et al., 2023). A su vez los recursos digitales, los contenidos (videos, infografías, textos, simulaciones) son signos que transmiten significados específicos.

Estas iniciativas se destacan por incorporar la voz de la comunidad al diseño de contenidos, por lo cual contienen un aprendizaje significativo de los usuarios además promueven un mayor sentido de pertenencia.

En Colombia, la Universidad Escuela de Administración de Negocios (EAN) es otra de los casos relevantes en la cual además de promover emprendimiento sostenible consideran que el liderazgo y la innovación de estos RED son fundamentales en la generación de abundancia para la humanidad. En dicha universidad también se utiliza el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), combinado con herramientas digitales para crear soluciones medioambientales locales.

Esta forma de trabajar de esta universidad colombiana conduce a que los estudiantes estén en todo momento trabajando en proyectos de aprendizaje digitales, utilizando las herramientas disponibles para sugerir soluciones reales a los desafíos de su entorno, de este modo los RED no solamente transmiten

información, sino que fomentan la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje activo (Sáenz y Velasco, 2024).

Diseño centrado en equidad y sostenibilidad

Diseñar los RED conforme a las metas de los ODS, en especial el objetivo 4, requiere que se piense en la tecnología y pedagogía que cumpla con la equidad, la inclusión y la sostenibilidad, a su vez se realicen bajo una perspectiva donde los recursos sean creados de manera colaborativa entre expertos en el área del conocimiento y en base a objetos basados en la realidad.

En este contexto también se debe de invitar a que los estudiantes, maestros y comunidades participen activamente como coproductores de contenido educativo para que de manera colaborativa y contextualizada se realicen con enfoques, ideas o puntos de vista en entorno a estos RED.

Una educación digital enfocada en justicia social no puede desatender las barreras estructurales que enfrentan comunidades que no cuentan con los recursos para poder utilizarla. Por esto, estos recursos deben priorizar las condiciones y entornos de dichos grupos de personas, como son el que se utilicen pocos datos, que contengan licencias abiertas o con precios accesibles sobre las aplicaciones en las que se visualizan, lenguaje adecuado o traducidos. Al mismo tiempo se debe de priorizar la capacitación de los docentes en pedagogías críticas y diseño mundial de aprendizaje con el fin de garantizar que los RED se entiendan de la mejor manera ante la comunidad estudiantil.

Finalmente se debe de visualizar la evaluación de dichos RED en donde se incluyan normativas, criterios e indicadores que garanticen la calidad de los materiales que se diseñan, así como en el proceso de enseñanza y de aprendizaje como los propuestos por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

En este mismo sentido las universidades y las instituciones de Educación Superior (IES) en México están comprometidas en alinear estos RED con la agenda 2030 y los ODS por lo cual la ANUIES se encarga de que contribuyan y logren dichos objetivos (Zorrilla- Abascal et al., 2023).

Conclusión

Es importante que en América Latina el diseño y uso de los RED trasciendan a gran medida tecnológicamente y equitativamente debido a su múltiple diversidad tanto en lenguaje, cultura y sociedad, por lo cual se debe apoyar a que la

educación digital sea verdaderamente transformadora, debemos pensar que estos recursos de aprendizaje no sólo contienen información, sino también como espacios de encuentro diálogo, creación y transformación entre docentes y estudiantes, siguiendo lo propuesto por la teoría de la comunicación dialógica de Paulo Freire. Este enfoque fomenta la interacción entre estudiantes, profesores y comunidades, permitiendo la creación conjunta de saberes con sentido propio.

El socioconstructivismo por otra parte toma lugar en contextos culturales específicos, mediatizado por formas de vida, lenguajes y modos de vinculación social; lo cual requiere que los RED sean sensibles pertinentes a dicha realidad en conjunto con los recursos y con las metodologías docentes actualmente disponibles.

Estas perspectivas de la edu-comunicación no solamente ofrecen un marco conceptual bien establecido para entender el proceso educativo, sino que se han transformado en elementos necesarios de diseño y evaluación completa de los RED, esto orienta a mirar más allá únicamente sobre la usabilidad y la interactividad y no solamente pensar en su impacto cultural y social.

Las experiencias presentadas demuestran que es posible hacer recursos educativos que promuevan la identidad, la participación y el pensamiento crítico, siempre que haya una voluntad institucional y política para revalorizar los saberes locales, así como democratizar el acceso al conocimiento. En este sentido, el diseño de un RED con pertinencia sociocultural es una forma real de contribuir al cumplimiento del ODS 4, entendido no sólo como una responsabilidad internacional sino también como un compromiso ético por dar una educación más equitativa y transformadora.

La producción de RED es una práctica cada vez más frecuente en el ámbito de la educación superior, ante este escenario, se vuelve fundamental establecer mecanismos de evaluación que permitan medir con claridad la calidad de los materiales digitales utilizados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo cual alinear la educación digital con los principios de justicia cognitiva significa involucrar a las comunidades en la producción de contenidos, asegurar el acceso tecnológico, promover en los docentes las pedagogías críticas y evaluar los recursos más allá de lo técnico.

El camino hacia una educación digital verdaderamente justa, equitativa y liberadora para los pueblos de América Latina pasa ineludiblemente por alinear la educación digital con los principios de la justicia cognitiva. Esto implica, de manera activa y consciente, involucrar a las comunidades en la producción y desarrollo de contenidos, asegurando que sus voces, sus saberes, sus cosmovisiones y sus

perspectivas estén representados, valorizados y sean parte intrínseca del proceso educativo. Asimismo, es vital garantizar el acceso tecnológico equitativo y significativo, superando las profundas brechas digitales que aún fragmentan a nuestras sociedades.

Un pilar fundamental en este esfuerzo es la promoción de pedagogías críticas entre los docentes, capacitándolos no solo en el uso de herramientas digitales, sino en la facilitación de aprendizajes significativos, reflexivos y emancipadores que empoderen a los estudiantes. Finalmente, la evaluación de los recursos debe ir mucho más allá de lo puramente técnico o instruccional, incorporando criterios que valoren intrínsecamente la pertinencia cultural, el fomento del diálogo, la promoción del pensamiento crítico, la capacidad de los RED para generar un impacto social positivo y su contribución a la construcción de sociedades más justas. Solo mediante la integración coherente y consciente de todos estos elementos se podrá consolidar una educación digital verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos los pueblos de América Latina, una educación que no solo transmita conocimientos, sino que forje ciudadanos críticos, comprometidos y capaces de transformar su propia realidad.

La educación realmente inclusiva, equitativa y de calidad para todos los pueblos de América Latina no sólo es una utopía, sino algo que se encuentra a poca distancia, todo depende de un enfoque múltiple como una dedicación inquebrantable a la justicia social y cognoscitiva. Ahora bien, para lograr esto es necesario abandonar las limitaciones impuestas por las estrategias educativas tradicionales y modernizar dichas estrategias hacia la gran diversidad cultural, lingüística y social.

Esto quiere decir que la educación digital, concretamente el diseño y el uso de los RED, tienen que funcionar como herramientas de empoderamiento consolidando una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad para todos los pueblos de América Latina.

Referencias

- Adame, S. (2019). Instrumento para evaluar Recursos Educativos Digitales, LORI-AD. *Revista CERTUS*, 12, 56–67. <https://www.researchgate.net/publication/281670043>
- Barrs, M., y Richmond, J. (Eds.). (2024). *The Vygotsky Anthology: A selection from his key writings*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448938>
- González, M. A., y Pacheco, R. (2024). La teoría sociocultural y el aprendizaje autónomo en entornos digitales. *Revista Latinoamericana de Psicología Educativa*, 18(2), 112–129. <https://doi.org/10.34785/rlpe.2024.18207>

- López, L. y Sichra, I. (2013). *La EIB en América Latina: Un panorama de la región y desafíos para el futuro*. FUNPROEIB Andes. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/23ffbObf-cfff-4546-83cc-al32182f507f/content>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Programa de recursos digitales en lenguas indígenas. <https://educacion.gob.ec/>
- Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU), (s.f). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Sáenz, O., y Velasco, A. (2024). *Compromiso y aportes de las IES de América Latina al ODS4*. En F. Cantor (Coord.), El papel de las Instituciones de Educación Superior. frente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible: ODS 4 (pp. 71-97). <https://www.caled-ead.org/es/publicaciones/libros-caled>
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2019). Educación y tecnologías digitales: Una mirada desde América Latina. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44516>
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000247444>
- UNESCO. (2021). Global quality perspectives on open, flexible and distance learning.
- International Council for Open and Distance Education. <https://www.icde.org/knowledge-hub>
- UNESCO. (2021b). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2021/2022: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000382498
- UNESCO y OREALC. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: El compromiso de América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374075.locale=en>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional

Recepción (Received): 23 de febrero de 2026

Aceptación (Accepted): 1 de junio de 2026

Publicación (Published): 9 de septiembre de 2026

PEDRO JIMÉNEZ BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

211b38015@alumno.ujat.mx

Cómo referenciar este artículo:

Jiménez, P. (2026). La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional. *Vectores*, 6 (1), 17-43. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-69>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparta cualquier

La inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional

PEDRO JIMÉNEZ BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
21b38015@alumno.ujat.mx

Resumen

Este artículo analiza la relación entre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional de estudiantes de último semestre y egresados de Contaduría Pública de la DACEA-UJAT durante 2024-2025. El estudio identifica brechas significativas que limitan la empleabilidad: la falta de experiencia laboral emerge como el principal obstáculo, seguida por la limitada oferta laboral y deficiencias en habilidades blandas, dominio normativo y manejo de herramientas tecnológicas. Estas condiciones evidencian una desarticulación entre la formación académica y las exigencias actuales del mercado laboral. El análisis adquiere relevancia institucional debido al papel que desempeña la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco dentro del sistema de financiamiento público. Con un presupuesto superior a 2,800 millones de pesos en 2025, la eficiencia del gasto está regida por la Ley General de Contabilidad Gubernamental, esta se vincula directamente con los resultados académicos y la inserción laboral de sus egresados. A su vez, los principales stakeholders (UJAT, Secretaría de Educación, Gobierno Estatal, Sector Privado e IMCP Tabasco) inciden en la calidad de la formación profesional, la vinculación y la generación de oportunidades para su primer empleo. La investigación emplea un enfoque mixto, con un diseño exploratorio e hipotético-deductivo, donde se utilizó una encuesta con escala Likert aplicada a 175 participantes y triangulación documental. Los resultados confirman una relación significativa entre la formación académica y la trayectoria profesional. Se concluye que fortalecer la vinculación universidad-empresa, actualizar los planes de estudio y mejorar la transparencia del gasto educativo es esencial para incrementar la empleabilidad. Se recomienda profundizar mediante estudios longitudinales y comparativos interinstitucionales.

Palabras clave: Desempleo, Inserción, Duración, Incidencia y Búsqueda de empleo.

The employment of university graduates and its relationship to their career path

PEDRO JIMÉNEZ BERNARDO

<https://orcid.org/0009-0001-2511-3197>
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
211b38015@alumno.ujat.mx

Abstract

This article analyzes the relationship between university labor insertion and the professional trajectory of final-semester students and graduates of the Public Accounting program at DACEA-UJAT during 2024-2025. The study identifies significant gaps that limit employability: lack of work experience emerges as the main obstacle, followed by limited job availability and deficiencies in soft skills, regulatory knowledge, and technological competencies. These conditions reveal a clear misalignment between academic training and current labor market requirements. The analysis gains institutional relevance due to the role played by the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco within the public financing system. With a budget exceeding 2.8 billion pesos in 2025, spending efficiency—regulated by the General Government Accounting Law—is directly linked to academic outcomes and the labor insertion of its graduates. Likewise, the main stakeholders (UJAT, the State Education Secretariat, the State Government, the Private Sector, and the IMCP Tabasco) influence the quality of professional training, university-industry linkage, and the generation of first-employment opportunities. The research employs a mixed-method approach with an exploratory and hypothetico-deductive design, using a Likert-scale survey administered to 175 participants and documentary triangulation. The results confirm a significant relationship between academic training and professional trajectory. The study concludes that strengthening university-industry collaboration, updating curricula, and improving transparency in educational spending are essential to increasing employability. Longitudinal and inter-institutional comparative studies are recommended for future research.

Key words: Unemployment, Insertion, Duration, Incidence, Job Search.

Introducción

En la actualidad, La educación constituye un pilar esencial para el avance de los países, ya que impulsa la formación y el fortalecimiento del capital humano, aumentando así la productividad económica y contribuye al desarrollo social. De acuerdo con Hernández Santiago, P., & Hernández Ortiz (2022) si bien todos los niveles educativos son importantes, la educación superior mantiene un vínculo más estrecho con el ámbito productivo, por lo cual es de suma importancia para entorno laboral y se caracteriza por una creciente competitividad, digitalización y dinamismo, lo que exige a los futuros profesionistas una elevada capacidad adaptación y actualización continua.

En este contexto, de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional, enfrentan desafíos de integrarse a un mercado laboral cada vez más exigente. También deben adaptarse a la automatización de procesos contables y desarrollo de habilidades que van más allá del conocimiento técnico. Como señala Estevez (2024) la educación superior atraviesa un proceso continuo de cambio y adaptación, impulsado por una serie de retos que redefinen su estructura y funcionamiento.

Estos desafíos no solo impactan a las instituciones educativas, sino que también repercuten profundamente en docentes, investigadores y estudiantes. En este artículo se analizarán los principales factores que están configurando el panorama de la educación superior en 2024, con base en estudios recientes y fuentes académicas reconocidas. Como pilar esencial de la sociedad contemporánea, la educación superior tiene la misión de formar profesionales y líderes capaces de contribuir al progreso económico, social y cultural. No obstante, en los últimos años ha debido enfrentar transformaciones sustanciales derivadas de diversos factores internos y externos.

Entre los retos más relevantes se encuentran los cambios en la composición demográfica del alumnado, el avance acelerado de la tecnología, la creciente competencia internacional y las variaciones en las políticas públicas y en los mecanismos de financiamiento. El año 2025 se perfila como un periodo de gran inestabilidad en el ámbito laboral. La persistencia de desafíos, como la retención del talento, junto con la aparición de nuevos, como el regreso masivo a las oficinas y la necesidad de mantener la flexibilidad en el trabajo, pondrán a prueba las estrategias de gestión del capital humano en las organizaciones.

De acuerdo con el Estudio de Remuneración 2024-2025 de PageGroup, en un mercado caracterizado por su volatilidad, entre el 70% y el 90% de los empleados estarían dispuestos a cambiar de sector este cambio se daría si se les

presentan mejores condiciones salariales y oportunidades de desarrollo. Como señala Page (2019) esta tendencia obliga a las empresas a replantear sus políticas de retención para evitar la pérdida de competitividad en un entorno económico cada vez más exigente.

La presente investigación tiene como objetivo analizar la relación de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025, mediante un enfoque metodológico mixto, exploratorio y con razonamiento hipotético-deductivo.

La población de este estudio son jóvenes de últimos semestre y egresados, a los cuales se les aplicó un cuestionario para medir confiabilidad de la información recolecta, y se realizó una triangulación de datos para comparar estudios anteriores con los datos que se obtuvo las encuestas aplicadas mediante un análisis estadístico. Donde se pretende aceptar o rechazar la hipótesis: Si existe una relación significativa de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025. La relevancia de este estudio radica en su aportación práctica e institucional, al proporcionar información que puede orientar a la actualización de los planes de estudio, reforzar la formación práctica y fomentar la vinculación entre universidad y empresa.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación aborda el impacto de relación de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional de los jóvenes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco durante el periodo 2024-2025 desde una perspectiva integra, con un enfoque metodológico mixto, exploratorio y con razonamiento hipotético-deductivo para ofrecer una visión completa y detallada de la investigación, con el propósito de combinar técnicas cuantitativas y cualitativas. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2006) los estudios con enfoque mixto son un conjunto de procesos que combinan investigación empírica, sistemática y crítica. Este estudio involucra un enfoque cuantitativo

mediante la recopilación y un análisis de datos obtenidos a través de una encuesta aplicada a los jóvenes universitarios de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública. La cual permitió medir la variable independiente de la Inserción laboral: Factores sociodemográficos, académicos, y mercado laboral. Por otro lado, la variable dependiente de la Trayectoria profesional: Factor social, educativo y ocupacional implican recopilar y analizar datos tanto cualitativos como cuantitativos. Al integrar los métodos cualitativos y cuantitativos, la investigación alcanza una mayor profundidad. De este modo es posible enmarcar los descubrimientos en su contexto teórico e histórico y, por el otro, medir las opiniones y posturas de los actores. La naturaleza dual de esta metodología mejora la visión global del estudio, al abordar de manera simultánea los aspectos relevantes de la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional y los obstáculos a los que se enfrentan los jóvenes universitarios al incorporarse al mundo laboral.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para la obtención de la información cuantitativa, se aplicó un cuestionario tipo Linker, como afirma Hammond (2024). La escala de Likert es una herramienta que se usa para entender cómo piensan o sienten las personas sobre ciertos temas. Se presenta una afirmación y la persona elige cuánto está de acuerdo o en desacuerdo, usando categorías cerradas para expresar su opinión. Las preguntas fueron diseñadas con el propósito de obtener respuestas sobre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional. Este cuestionario se realizó mediante Forms de Google y se dividió por secciones para evaluar cada variable. En la dimensión cualitativa, se realizará mediante una búsqueda de literatura para articular los resultados de estudios anteriores con los resultados obtenidos del análisis cuantitativo. La Escala de Likert demostró ser sumamente productiva para la investigación, dado que facilitó la evaluación no solo de la tendencia de las opiniones, sino también de su nivel de intensidad, un factor esencial para medir la confianza o la preocupación de los encuestados. La presencia de una opinión neutra facilitó la identificación de aquellos que no poseen una postura definida. En términos analíticos, la naturaleza cuantitativa de la escala facilitó un análisis estadístico riguroso, permitiendo la detección de patrones y la comparación directa entre variables. Este proceso evidenció factores claves sobre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional. La estandarización de la escala es clave para identificar consensos y divergencias, lo que a su vez orienta la planificación estratégica. Por último, la flexibilidad en la agrupación de respuestas permitió capturar los matices de las percepciones de los encuestados ante temas complejos como la falta de empleabilidad.

Población y muestra

La investigación sobre la inserción laboral universitaria y su relación con la trayectoria profesional. Para la aplicación de la encuesta, la población de estudio se enfocó en estudiantes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública, con el propósito de obtener una visión más detallada sobre la incidencia de la inserción laboral universitaria y de qué manera influye esa relación con la trayectoria profesional. De igual manera, la muestra seleccionada para la encuesta estuvo conformada 140 alumnos de último semestre de Licenciatura en Contaduría Pública y 35 egresados, quienes fueron encuestados mediante la aplicación de las encuestas en escala Likert. Este tamaño de muestra permitió obtener datos representativos sobre las percepciones y actitudes de los encuestados respecto a la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional.

Recolección de datos

Para desarrollar la investigación, la obtención de datos se realizó mediante la revisión y el análisis de información proveniente de distintos sitios web, repositorios universitarios, artículos y estudio de investigaciones previas disponibles en línea. Este procedimiento facilitó el acceso a una diversidad de fuentes actualizadas y especializadas, lo que permitió construir una visión más amplia y precisa sobre el tema la inserción laboral universitaria y la relación con la trayectoria profesional. La indagación de la información obtenida de estudios anteriores permitió hacer una triangulación de la información recopilada de estudios previos con los resultados obtenidos de las encuestas.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se aplicó el método descriptivo, que permitió analizar con detalle el fenómeno de la inserción laboral. Este enfoque se sustentó en la revisión exhaustiva de fuentes especializadas, la observación minuciosa de la información obtenida y la indagación en estudios previos con el objetivo de identificar patrones y tendencias relevantes. A través de este método, fue posible caracterizar cómo afecta la inserción laboral universitaria y la estrecha relación que tiene con la trayectoria profesional. La aplicación de esta metodología garantizó un análisis estructurado y fundamentado, lo que permitió triangular la información obtenida de estudios anteriores con los resultados de las encuestas, con el propósito de proporcionar una visión más clara sobre cómo impacta el desempleo, y el papel crucial que juega la trayectoria profesional.

Desarrollo

Inserción laboral y desempleo

Desde los comienzos de la era moderna, el ingreso de los jóvenes al mercado laboral se ha considerado un factor esencial en la transición hacia la vida adulta, ya que contar con ingresos propios proporciona la base económica necesaria para reducir y, eventualmente, eliminar la dependencia financiera de los padres y formar un hogar independiente. Además, el empleo ofrece integración y reconocimiento social. Como define Jürgen (2007) la inserción laboral es un ámbito de desarrollo interpersonal que facilita los contactos y la incorporación a redes, a la vez que permite participar en acciones colectivas. La inserción laboral en los universitarios no solo afecta su propio bienestar. También afecta algunos elementos claves para el desarrollo socioeconómico.

La inserción laboral está vinculada con el grado de avance en dos ámbitos fundamentales: la formación educativa y el sistema económico. Por una parte, es necesario mantener un equilibrio adecuado entre los criterios de formación académica que incluyen (conocimientos, habilidades y actitudes y las demandas del mercado laboral), ya que ambos factores son indispensables para lograr un desempeño exitoso en el ámbito profesional. Por otra parte, también resulta esencial armonizar la cantidad de egresados de las instituciones de educación superior con la capacidad del sistema económico para ofrecer empleos acordes con sus perfiles profesionales.

Cuando existe una desarticulación entre la preparación académica de los jóvenes y las exigencias del mercado laboral, surge un problema económico: El desempleo de acuerdo con Sevilla (2025) es el desequilibrio en el mercado laboral que ocurre cuando hay más personas buscando empleo que vacantes disponibles. El desempleo o paro se refiere exactamente a la falta de trabajo, es decir cuando hay más personas que buscan empleo que oportunidades laborales ofrecidas por las empresas. De acuerdo con Trading Economics (2025) la tasa de desempleo en México subió a 3.0% en septiembre de 2025, desde el 2.9% en agosto. Esto está ligeramente por encima de lo que se esperaba y es el nivel más alto desde agosto de 2024. El número de personas sin trabajo alcanzó 1.85 millones. La tasa de desempleo fue del 2.9% entre los hombres y del 3.1% entre las mujeres. La mayoría de los desempleados (87.5%) habían terminado al menos la secundaria, mientras que el 12.3% no. Por edad, el grupo de 25 a 44 años representaba casi la mitad de los desempleados (49%), seguido por los de 15 a 24 años (32.6%).

En cuanto a cuánto tiempo llevaban sin trabajo, el 46.6% había estado desempleado por un mes o menos, mientras que el 32.2% llevaba de uno a tres

meses sin empleo. De acuerdo a estudios realizados por Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2025) la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) muestra cómo funciona el mercado laboral en México; ofrece datos mensuales sobre la población económicamente activa (PEA), la ocupación, la informalidad laboral, la subocupación y la desocupación. En enero de 2025, la tasa de participación económica (el porcentaje de personas que trabajan o buscan trabajo activamente) fue de 59.4 por ciento. En enero de 2024, fue de 59.8 por ciento. La tasa de desocupación estuvo en 2.7 por ciento. En el mismo mes de 2024, fue de 2.9 por ciento. La tasa de subocupación (el porcentaje de ocupados que buscan trabajar más horas o en un empleo adicional) fue de 6.9 por ciento. En enero de 2024, fue de 7.1 por ciento. La tasa de condiciones críticas de ocupación (basada en salarios mínimos de enero de 2025) fue de 32.8 por ciento. En enero de 2024, fue de 37.7 por ciento. La tasa de informalidad laboral se situó en 54.2 por ciento. En el mismo mes de 2024, fue de 54.1 por ciento.

Inserción laboral y educación

Los egresados que buscan integrarse por primera vez al mercado laboral suelen no considerar las dificultades de acceso ni las implicaciones que conlleva formar parte de la población económicamente activa. Las tendencias del mercado laboral han llevado a las universidades a ajustar los perfiles profesionales que ofrecen. Los avances tecnológicos han impulsado nuevas maneras de desempeñar las labores y ejercer las profesiones. En consecuencia, las vacantes que actualmente ofertan las empresas y organizaciones difieren de las de años anteriores, ya que tanto la estructura como el contenido de los empleos han cambiado.

Esto se refleja en la denominación de los puestos, las funciones a realizar, las modalidades de contratación, los niveles salariales, así como en los conocimientos, habilidades, experiencias prácticas y hasta en las actitudes y valores que se esperan de los egresados que buscan incorporarse al ámbito laboral. Entender el significado de las habilidades blandas resulta fundamental para crear y aplicar estrategias que favorezcan la actualización y coherencia de los planes y programas de estudio en las instituciones educativas.

De acuerdo con Sanchis (2020) las habilidades blandas se refieren a aquellas capacidades no cognitivas que facilitan la interacción y el entendimiento tanto con los demás como con uno mismo. Estas incluyen la resolución creativa y efectiva de problemas, la gestión de las emociones, el establecimiento de metas y la organización para alcanzarlas, entre otras. A diferencia de las habilidades cognitivas, centradas en el conocimiento y la adquisición de contenidos, las habilidades blandas son de carácter transversal, ya que se aplican en todos los ámbitos de la vida y representan, en términos generales, la manera en que las

personas se vinculan y se adaptan a su entorno. Las habilidades blandas tienen una gran relevancia, ya que sus beneficios trascienden el ámbito académico y profesional. De acuerdo con Arias Gallegos (2015) quienes desarrollan de forma positiva estas capacidades tienden a ser personas más felices, con comportamientos prosociales y un buen estado de salud. Aunque las personas con altas habilidades cognitivas pueden alcanzar destacados logros académicos, dichos resultados pueden verse limitados si no cuentan con adecuadas habilidades blandas.

Como señala Valverde (2025) la educación y la capacitación son elementos fundamentales en el desarrollo del mercado laboral mexicano, en un contexto donde la globalización y la digitalización están transformando rápidamente las dinámicas laborales, entender el rol de la educación se vuelve crucial tanto para los individuos como para las empresas.

El sistema educativo mexicano enfrenta retos significativos que afectan de manera directa la empleabilidad de sus egresados. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), más del 30% de los jóvenes de entre 15 y 29 años carecen de acceso a un empleo formal, lo que se refleja en elevados niveles de subempleo y condiciones laborales precarias. Entre los principales problemas del sistema destacan la falta de actualización de los planes de estudio, la insuficiente infraestructura y un modelo educativo que, en muchos casos, no responde a las necesidades del mercado laboral.

Desde los niveles básicos hasta la educación superior, es fundamental que las instituciones ajusten sus programas formativos a las exigencias actuales del entorno laboral. Las competencias y conocimientos de los egresados deben vincularse no solo con la teoría, sino también con la práctica demandada por las empresas. Esto requiere una revisión continua de los contenidos curriculares y una colaboración estrecha entre el ámbito educativo y el productivo para identificar y fortalecer las habilidades más solicitadas.

En un entorno laboral que cambia constantemente, la formación continua se ha vuelto una exigencia indispensable. Los avances tecnológicos, las variaciones en las preferencias de los consumidores y las nuevas dinámicas de trabajo obligan a los empleados a mantenerse actualizados. La capacitación no solo fortalece las habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias blandas como la comunicación y el trabajo colaborativo, fundamentales en el contexto profesional actual. Con frecuencia, los programas de formación marcan la diferencia entre un trabajador que se mantiene en el mismo puesto y otro que logra ascender a posiciones con mayores responsabilidades.

Factores determinantes de la empleabilidad de los egresados de Contaduría

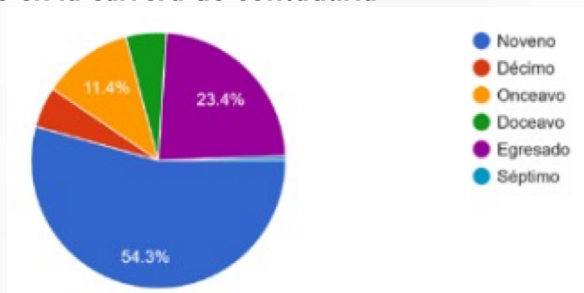
Llinares Insa, Córdoba Iñesta y Zacarés González (2012) afirman que los indicadores de empleabilidad se organizan en tres dimensiones principales: factores individuales, características personales y factores externos. Los autores asocian los factores individuales con indicadores vinculados tanto a aspectos actitudinales, como las disposiciones emocionales, como a las capacidades competenciales relacionadas con las habilidades laborales. Asimismo, señalan que las circunstancias sociofamiliares influyen directamente en la posibilidad de inserción profesional en el mercado de trabajo. En este sentido, los factores externos comprenden todos aquellos elementos del entorno laboral que afectan, de una u otra forma, las oportunidades de empleo, junto con los factores personales que determinan las probabilidades de ser contratado.

Resultados

Características sociodemográficas

La gráfica 1 muestra la distribución de los 175 alumnos encuestados conforme al semestre que están cursando de la Licenciatura en Contaduría Pública y egresados. Los resultados demuestran que la mayoría de los encuestados con un 54.3% (95) se encuentran en noveno semestre, mientras que el 23.4% (41) son egresados, agregando una valiosa perspectiva de quienes completan su carrera y experimentan el mundo laboral. Su valiosa contribución consolida la validez del estudio incorporando experiencia real. Los estudiantes de onceavo semestre representan 11.4% (20), por último los de décimo 5.1% (9) y onceavo 5.1% (9).

FIGURA 1. Semestre en la carrera de contaduría



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 2 muestra la distribución de género de los estudiantes. Los datos nos revelan que hay un equilibrio entre hombres y mujeres. El 49.7% (87) hombres y el 49.7% (87) Mujeres. Es importante este balance, dado que facilitará análisis

comparativos sin sesgos marcados. Este resultado compara la percepciones, empleabilidad o habilidades de la carrera contable.

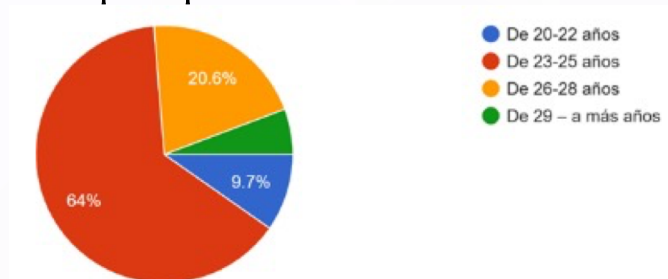
FIGURA 2. Género de los encuestados



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 3 representa la distribución de edades de los encuestados, destacando que la mayoría se encuentra en un rango de 23 a 28 años. Específicamente un 64% (112) tiene entre 23 y 25 años, seguido del 20.6% (36) con edades de entre 26 y 28 años. Por otro lado, el 9.7% (17) tiene entre 20 y 22 años, mientras que solo el 5.7% (10) supera los 29 años. Esto indica que la mayoría de los jóvenes están próximos a egresar y enfrentarse al mundo laboral.

FIGURA 3. Edad de los participantes

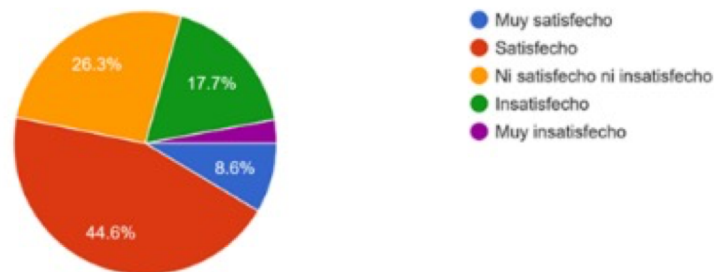


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características académicas

La gráfica 4 demuestra la evaluación académica de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre los cursos incluido en la estructura curricular profesional, revelando en sí que solo el 8.6 (15) dice estar muy satisfecho, mientras que el 44.6% (78) se expresa satisfecho. Por otro lado, el 26.3% (46) se muestra neutral, sin inclinarse hacia la satisfacción o insatisfacción y por último el 8.6% (15) se manifiesta insatisfecho y una pequeña parte el 2.9% (5) se encuentra muy insatisfecho.

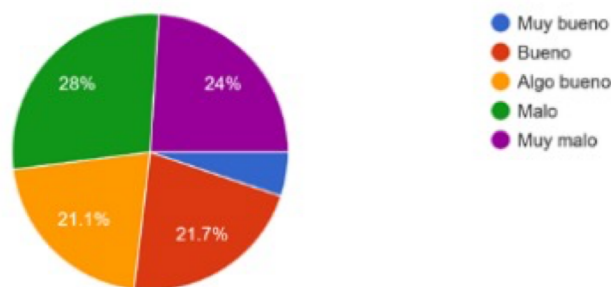
FIGURA 4. Nivel de apreciación académica



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 5 revela la evaluación de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre el nivel de enseñanza pedagógica profesional de los docentes de la división. Los resultados muestran que el 5.1% (9) considera muy bueno, el 21.7% (38) lo califica como bueno, el 21.1% (37) opina que es algo bueno, mientras que la mayoría con un 28% (48) lo evalúa como malo y un 24% (42) considera que muy malo.

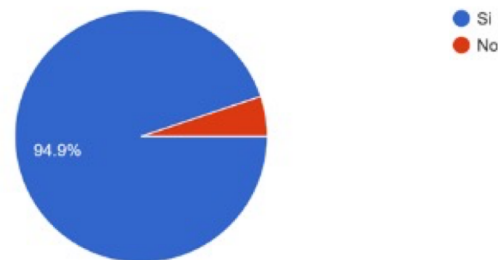
FIGURA 5. Nivel de enseñanza pedagógica



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 6 revela si los jóvenes de últimos semestre y egresados realizar prácticas profesionales. Los resultados muestran que el 94.9% (166) si realizaron sus prácticas profesionales, mientras que solo 5.1 % (9) no realizo prácticas profesionales.

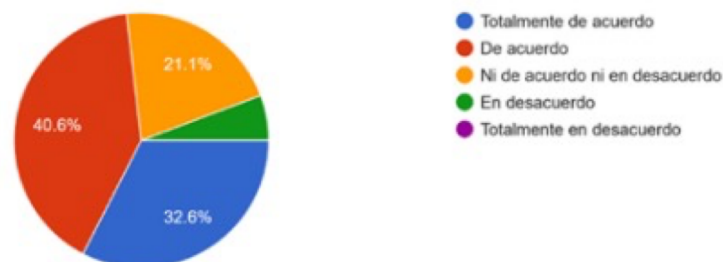
FIGURA 6. Prácticas profesionales



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 7 representa las opiniones de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre la eficacia de los métodos de vinculación de la División Académica de Ciencias Económico Administrativa con el sector empresarial para facilitar la inserción laboral. Los resultados indican que el 32.6% (57) está totalmente de acuerdo, el 40.6% (71) está de acuerdo, el 21.1% (37) se muestra neutral, el 5.7% (10) no está de acuerdo.

FIGURA 7. Vinculación entre la universidad y empresa

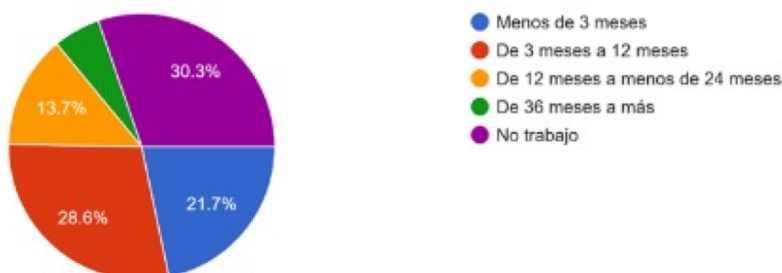


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características del mercado laboral

La grafica 8 muestra los resultados sobre el tiempo que tardaron los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios en conseguir su primer empleo profesional. Se observa que el 21.7% (38) encontró trabajo en un plazo menor a 3 meses, mientras que el 28.6 % (50) lo logro entre 3 y 12 meses, el 13.7% (24) encontró su primer empleo formal entre 12 y 24 meses después de graduarse o en su último semestre. Por último, el 5.7% (10) tardo más de 36 meses en concentrar su primer empleo profesional.

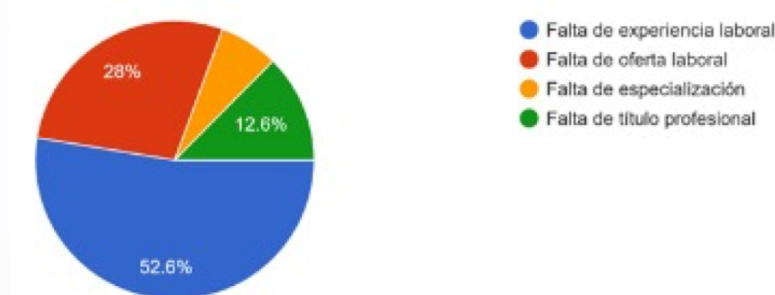
FIGURA 8. Tiempo transcurrido para conseguir un empleo



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

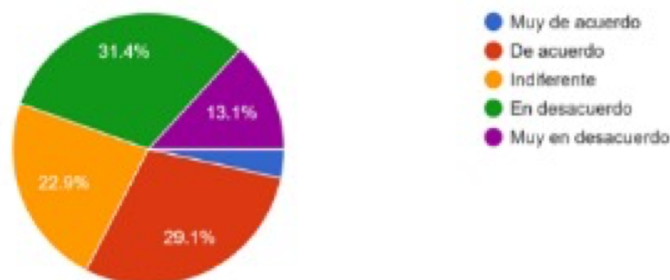
La gráfica 9 revela las opiniones sobre los principales obstáculos para la inserción laboral de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios. Los resultados revelan que el 52,6% (92) opina que la falta de experiencia laboral es el obstáculo más significativo, seguido de la falta de la oferta laboral 28% (49), la falta de especialización 6.9% (12) y la falta de título profesional 12.6% (22).

FIGURA 9. Principal obstáculo para la inserción laboral



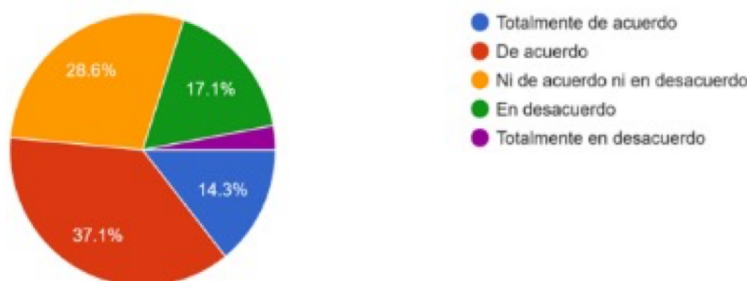
Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 10 muestra los resultados de la pregunta sobre si la educación profesional impartida en la universidad se ajusta a las demandas del mercado. Los jóvenes de últimos semestre y egresados respondieron de la siguiente manera: el 3.4% (6) está muy de acuerdo, 29.1% (51) están de acuerdo, 22.9% (40) se muestran indiferente, 31.4% (55) están en desacuerdo y por último 13.1% (23) se encuentran muy en desacuerdo.

FIGURA 10. Formación recibida en la DACEA está acorde al mercado laboral

Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 11 muestra las opiniones de los egresados universitarios sobre el efecto de la pandemia COVID -19 tuvo un impacto negativo en su integración laboral, siendo el 14.3% (25) totalmente de acuerdo y el 37.1% (65) de acuerdo. Por otro lado, el 28.6% (50) se muestra neutral, sin estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 17.1% (30) están en desacuerdo y por último 2.9% (5) están totalmente en desacuerdo.

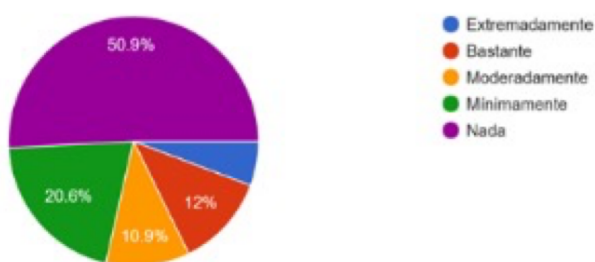
FIGURA 11. El Covid-19 afectó su inserción laboral

Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características sociales

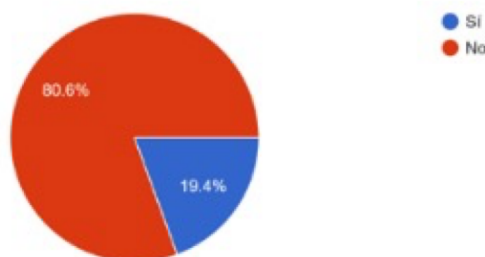
La gráfica 12 revela la opinión de los jóvenes de últimos semestre y egresados sobre el impacto de sus conexiones y contactos en su inserción laboral y trayectoria profesional. Los resultados muestran que el 5.7% (10) considera que sus contactos han influido extremadamente y el 12% (21) considera que ha influido bastante, mientras que el 10.9% (19) considera que ha influido moderadamente. Sin embargo, el 20.6% (36) considera que han tenido un impacto mínimo, el 50.9% (89) menciona que han tenido un impacto nulo.

FIGURA 12. Los contactos y su influencia en la inserción laboral y la trayectoria profesional



La gráfica 13 muestra que el 19.4% (34) de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios recibieron apoyo o recomendación de sus contactos que está dentro de su red social, lo cual contribuyó a su trayectoria profesional. Por otro lado, el 80.6% (141) no recibieron ningún tipo de apoyo o recomendación de su red de contactos que haya influenciado en su trayectoria profesional.

FIGURA 13. Los contactos en red social y trayectoria profesional

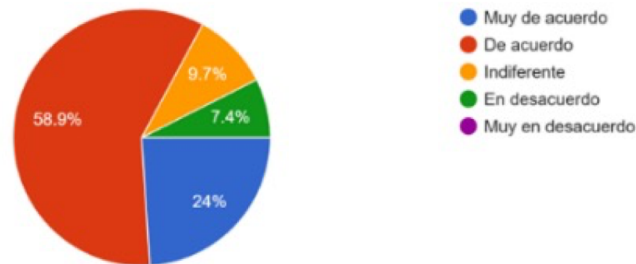


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características laborales

La gráfica 14 muestra la evaluación de los jóvenes de últimos semestre y egresados universitarios sobre su nivel de habilidades competitivas para una trayectoria profesional exitosa. Los resultados indican que el 24% (42) están muy de acuerdo y el 58.9% (103) están de acuerdo, mientras que el 9.7% (17) se muestra indiferente. Por otro lado, el 7.4% (13) expresan desacuerdo.

FIGURA 14. Las habilidad para una trayectoria laboral exitosa

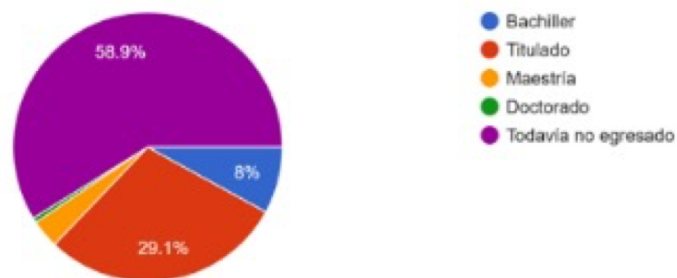


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características académicas

La gráfica 15 muestra la distribución del nivel de formación académica alcanzado por los jóvenes de últimos semestres y de los egresados universitarios desde su graduación hasta la actualidad. Los resultados muestran que 8.0% (14) de los graduados cuentan con un título de bachiller, el 29.1% (51) son titulados, el 3.4% (6) han alcanzado un nivel de maestría y el 0.6% (1) han logrado un doctorado y la mayoría con 58.9% (103) todavía no han egresado.

FIGURA 15. Semestre en la carrera de contaduría



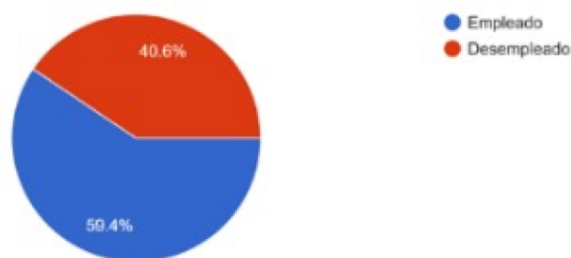
Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 16 muestra el tipo de estudios de post grado realizaos por los egresados universitarios. Los resultados indican que el 9.1% (16) ha realizado un diplomado, el 1.1% (2) una especialización, el 4.0% (7) una maestría, mientras el 85.7 % (150) no ha realizado ningún tipo de estudio de post grado que representa a los jóvenes de último semestre.

Características laborales

La gráfica 17 muestra la condición laboral actual de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios, revelando que el 59.4% (104) se encuentra empleado, mientras que el 40.6% (71) se encuentra desempleado.

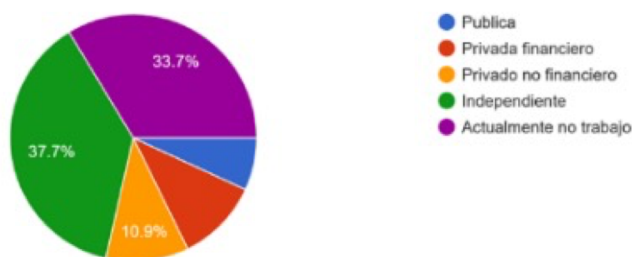
FIGURA 17. Condición laboral actual



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 18 muestra el tipo de institución que en la actualmente trabajan los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios. Los resultados indican que el 6.9% (12) se desempeña en el sector público, el 10.9% (19) en una entidad privada financiera y el 10.9% (19) privada no financiera, mientras que 37.7% (66) labora de manera independiente y por último el 37.7% actualmente no trabaja.

FIGURA 18. Tipo de institución en la que labora actualmente

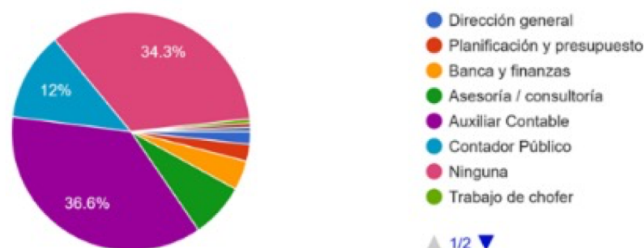


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 19 muestra la actividad principal que desempeñan los jóvenes de último semestre y de los egresados en su lugar de trabajo. Los resultados indican que el 1.7 % (3) dirección general, el 2.3 % (4) se desempeña en planificación y presupuesto, el 4% (7) en banca y finanzas, el 7.4% (13) en asesoría y consultoría, y el 36.6% (64) Contador público, el 34.3% (60) en ninguna que son los jóvenes de ultimo semestre que no trabajan y por último 1.8% (3) en otra área como chofer, staff y auxiliar de nómina. Esto indica que la mayoría de los jóvenes de último

semestre y de los egresados egresados de la DACEA están trabajando en campos relacionados con su formación académica.

FIGURA 19. Actividad principal que realiza

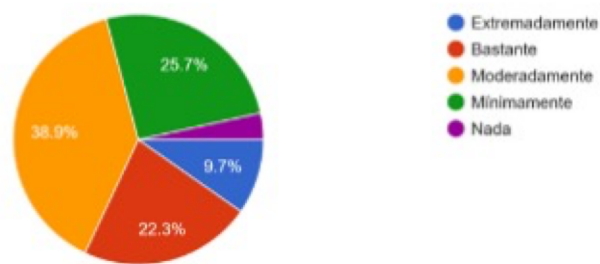


Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Características laborales

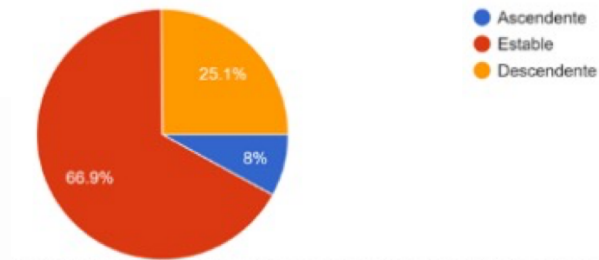
La gráfica 20 muestra el efecto de la formación continua en la movilidad laboral de los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados revelan que el 9.7% (17) considera que la formación continua ha influido extremadamente en su movilidad ocupacional, el 22.3% (39) bastante. Mientras que el 38.9% (68) considera que ha influido moderadamente. Por otro lado, el 25.7% (45) considera que ha tenido un impacto mínimamente y 3.4% (6) nada.

FIGURA 20. Formación continua y su influencia en la movilidad ocupacional



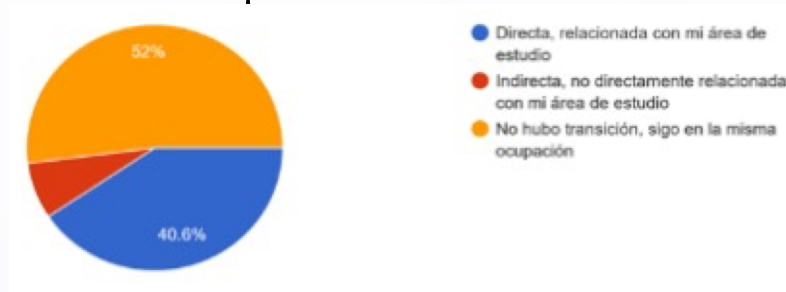
Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 21 muestra la movilidad laboral de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios, revelando que el 8% (14) experimento una movilidad ascendente, el 66.9% (117) mantuvo una movilidad estable y el 25.1% (44) experimento una movilidad descendente.

FIGURA 21. Movilidad ocupacional

Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

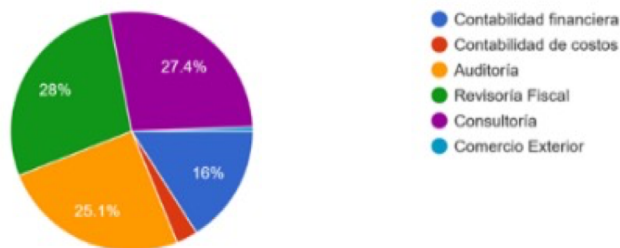
La gráfica 22 muestra la transición de la ocupación laboral intermedia a la actual de los jóvenes de último semestre y de los egresados universitarios. Los resultados indican que el 40.6% (71) experimento una transición directa relacionada con su área de estudio, el 7.4% (13) tuvo una transición indirecta, no relacionado directamente con su área de estudio, y el 52% (91) no hubo transición, ya que continúan en la misma ocupación.

FIGURA 22. La transición ocupacional laboral intermedia o actual

Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 23 muestra las áreas que les gustaría enfocarse en el futuro los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 16% (28) les gustaría el área de Contabilidad financiera, el 2.9 % (5) Contabilidad de costos, el 25.1% (44) Auditoría, el 28% (49) Revisoría fiscal, y el 27.4% (48) Consultoría, el 0.6% (1) Comercio exterior.

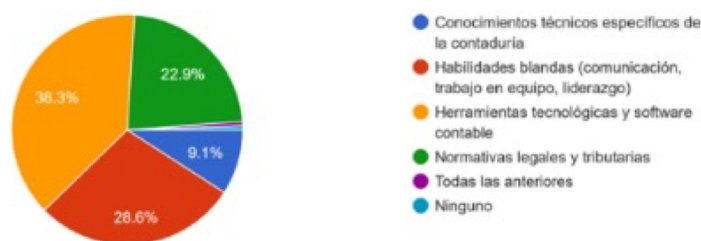
FIGURA 23. Áreas que les gustaría enfocarse en el futuro



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 24 muestra las áreas que tienen mayor falencia para enfrentarse al mundo laboral los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 9.1% (16) el área de Conocimientos técnicos específicos, el 28.6 % (50) las Habilidades blandas (comunicación, trabajo en equipo, liderazgo), el 38.3% (67) las Herramientas tecnológicas y software contable, el 22.9% (40) Normativas legales y tributarias, y el 0.6% (1) Todas las anteriores, el 0.6% (1) ninguna.

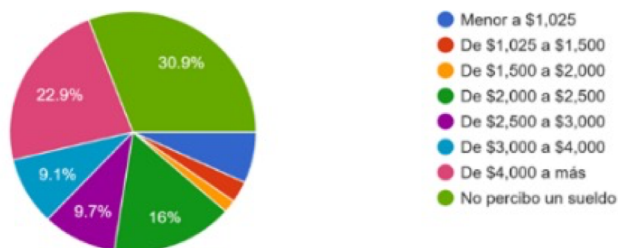
FIGURA 24. Áreas que tienen mayor falencia al enfrentarse al mundo laboral



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

La gráfica 25 muestra la distribución de los ingresos quincenales de los jóvenes de último semestre y de los egresados. Los resultados indican que el 6.9% (12) tienen un ingreso menor al sueldo mínimo, mientras que el 2.9% (5) percibe menor \$1,025 y \$1,500, el 1.7% (3) entre \$1,500 y \$2,000, el 16% (28) entre \$2,000 y \$2,500 mientras que el 9.7% (17) indican que perciben un ingreso entre \$2,500 y \$3,000, y el 9.1% (16) entre \$3,000 a \$4,000, por otro lado, el 22.9% (40) percibe mas de \$4,00, y el 30.9% (54) no percibe un sueldo porque actualmente no se encuentran laborando.

FIGURA 25. Nivel de ingresos quincenales en la ocupación actual



Nota: Elaboración propia, fundamentada en la información recolecta en la encuesta.

Discusión

La investigación sobre la Licenciatura en Contaduría Pública en la DACEA-UJAT establece una base crítica: si bien la formación académica y las prácticas profesionales contribuyen a la empleabilidad, existen claras brechas que obstaculizan la inserción laboral. El hallazgo central es que la falta de experiencia laboral es el principal obstáculo para acceder al empleo, seguido por la limitada oferta laboral. Además, persisten carencias en habilidades blandas, herramientas tecnológicas y dominio normativo.

Por otro lado, la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) al tener mayor número de alumnos matriculado, y con mayor inserción laboral se le destina mayor presupuesto, de acuerdo con datos obtenido de Subsidio en Transparencia, DGESUI, SES-SEP. (2025). Para 2025, el subsidio ordinario total calendarizado superó los \$2,858,256,786 millones de pesos, aportados de manera conjunta por la Federación y el Gobierno Estatal bajo el esquema pari passu (50/50).

Este monto representa el verdadero costo social de la educación superior. En contraste, las cuotas de los estudiantes son mínimas (una inscripción semestral aproximada de \$4,931 MXN), lo que subraya que el mayor financiamiento proviene directamente del Presupuesto de Egreso de Tabasco y la Federación. Con base al presupuesto que se le destina a la UJAT, la universidad cuenta con 27,934 alumnos matriculado, lo cual le destina un presupuesto de \$102,347.56MXN por alumno anuales en mantenimiento de las instalaciones, luz, agua, salario de los profesores y otros gastos.

Aunado a esto la Interrelación de las "5 Elites" (Stakeholders) involucradas no son solo financiadoras, sino actores que se benefician directamente de una inserción laboral exitosa. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Tiene el rol de alinear los planes de estudio en este caso de Contaduría Pública con las

necesidades empresariales y fomentar prácticas profesionales mitigando la falta de experiencia laboral.

Al actualizar su plan de estudio los egresados tienden a tener mayor inserción laboral, lo que a su vez genera mayor presupuesto para la UJAT. La Secretaría de Educación (SE) de regular y es la responsable de la política educativa estatal en coordinación con la Federación. Asegura que la educación superior contribuye al desarrollo del capital humano y la productividad estatal. El Presupuesto de Egreso/Gobierno de Tabasco es el encargado de determinar los montos que se destinan a la UJAT. Por lo cual la inserción laboral se traduce en aumento de la base tributaria impuestos y en el crecimiento económico del estado.

Las Empresas (Sector Privado) son las encargadas de contratar a los jóvenes egresados de la UJAT. Ellas tienen la responsabilidad de ofrecer oportunidades prácticas y primer empleo para reducir la barrera de la falta de experiencia. Por otro lado, el Instituto Mexicano de Contadores Públicos de Tabasco (IMCP de Tabasco) es un Organismo Colegiado que vela por la calidad y ética de la profesión. Se encarga de asegurar que los nuevos contadores de la UJAT ingresen al campo con las competencias técnicas y éticas que requiere la profesión. Por último, los recursos destinados a la UJAT y en general a la educación pública en Tabasco se contabilizan bajo las directrices de la Ley General de Contabilidad Gubernamental (LGCG).

La secretaria de finanzas de la UJAT se encarga de la contabilidad, esta no solo registra el flujo de efectivo, sino que también clasifican por gastos: Los recursos se etiquetan según el destino (ej. "Educación Superior", "Investigación", "Gasto de Operación", "Servicios Personales"). Esto permite rastrear si los casi \$3,000 millones de pesos de subsidio se utilizaron efectivamente para los fines programados (ej. pagar nómina de docentes, invertir en infraestructura que mejore la calidad académica o actualizar software para cerrar la brecha tecnológica encontrada en la investigación). Esto le permite a la UJAT generar información financiera pública, la cual es revisada por el Órgano Superior de Fiscalización (OSFE) en Tabasco y por la Auditoría Superior de la Federación (ASF).

La rendición de cuenta es importante para la UJAT porque es la que se publica en los portales de Transparencia (como el de la UJAT, que el propio rector invita a visitar para mantener la universidad). Esto permite a la ciudadanía, al Gobierno, a la SE y al IMCP verificar que la inversión en la UJAT está siendo administrada de manera "correcta, recta y honesta". El éxito en la inserción laboral de los egresados de la UJAT radica en la eficiencia social del gasto público. La Contabilidad Gubernamental actúa como el mecanismo que, al garantizar la transparencia en el uso del Presupuesto de Egreso, liga la inversión financiera (\$2.8 mil millones en

subsidios) con el resultado social deseado formando profesionales competentes y empleados, superando obstáculos como la falta de experiencia laboral.

Conclusión

El presente estudio analizó de manera integral la relación entre la inserción laboral universitaria y la trayectoria profesional de los estudiantes de último semestre y egresados de la Licenciatura en Contaduría Pública de la DACEA-UJAT durante el periodo 2024-2025. Los resultados confirman la hipótesis planteada: existe una relación significativa entre ambos fenómenos, determinada por factores académicos, como la falta de experiencia continúa siendo el principal obstáculo para la empleabilidad, seguida por la insuficiente oferta laboral y brechas en competencias tecnológicas, normativas y habilidades blandas.

Asimismo, se observó que la universidad cumple un papel determinante en la formación académica y en la vinculación con el sector productivo, aunque es importante identificar áreas de mejora en la actualización del plan de estudio, el fortalecimiento pedagógico y la articulación con empresas e instituciones profesionales. Los hallazgos también evidencian que la trayectoria profesional de los egresados está influida por su formación continua, la pertinencia de sus competencias y las condiciones económicas del entorno, lo que demuestra la importancia de consolidar estrategias educativas que respondan a las nuevas dinámicas laborales.

En este sentido, el estudio aporta elementos valiosos para la toma de decisión. Se recomienda profundizar en futuras investigaciones mediante análisis longitudinales que permitan evaluar la evolución real de las trayectorias profesionales, así como incorporar estudios comparativos entre programas académicos y entre universidades públicas y privadas.

Asimismo, sería pertinente analizar el impacto de las prácticas profesionales, la certificación de competencias y el uso de tecnologías emergentes en la empleabilidad de los egresados. Fortalecer estas líneas contribuirá a diseñar políticas educativas más eficaces y a consolidar un sistema de educación superior alineado con las necesidades actuales del mercado laboral.

Referencias

Arias Gallegos, W. L. (2015). *Conducta prosocial y psicología positiva (Prosocial behavior and positive psychology)*. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47.
Recuperado de

- https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Walter_Arias.pdf
- Bonifacio, R. (2025, 7 de octubre). *¿Qué es la demanda de trabajo y cómo influye en tu empresa?* Shiftbase. <https://www.shiftbase.com/es/glosario/demanda-de-trabajo>
- Castillo, B. (2025, 19 de mayo). *¿Cómo tener experiencia laboral antes de graduarme?* Guía Universitaria. <https://guiauniversitaria.mx/como-tener-experiencia-laboral-antes-de-graduarme/>
- FEI - Formación y Educación Integral. (2025). *El impacto de la formación en la empleabilidad: datos que debes conocer*. FEI Formación. <https://feiformacion.com/el-impacto-de-la-formacion-en-la-empleabilidad-datos-que-debes-conocer/> (feiformacion.com)
- Hernández Santiago, P., & Hernández Ortiz, L. A. (2022). *El sistema de educación superior en México: Setenta años de historia de la ANUIES a través de las reformas a su Estatuto (1950-2020)*. Revista de la Educación Superior, 51(201), 1-50. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.201.2019>
- Llinares Insa, L. I., Córdoba Iñesta, A. I., & Zacarés González, J. J. (2012). *La medida de la empleabilidad en las empresas de inserción en el País Vasco: De la exclusión a la inserción sociolaboral*. Zerbitzuan: Revista de servicios sociales, 51, 83-94. https://www.researchgate.net/publication/272989614_La_medida_de_la_empleabilidad_en_las_empresas_de_insercion_en_el_Pais_Vasco_de_la_exclusion_a_la_insercion_sociolaboral
- Martínez Jiménez, A. (2024). *Caracterización de la empleabilidad de los egresados de la carrera de Contaduría Pública Nacional de la UNP*. Revista Conrado, 8(5), 4934-4959. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13944
- Michael Page. (2019, 22 de enero). *¿Vas a cambiar de trabajo? Te damos 5 consejos para una transición exitosa*. Michael Page España. <https://www.michaelpage.es/advice/candidatos/avanza-en-tu-carrera/%C2%BFvas-cambiar-de-trabajo-te-damos-5-consejos-para-una>
- Peñuela, S. (2025, 10 de septiembre). *¿Cómo está cambiando el mercado laboral en Colombia en 2025?* Buk. <https://www.buk.co/blog/mercado-laboral-en-colombia>
- Quispe Mamani, L. (2024). *Análisis de la inserción laboral y su relación con la trayectoria profesional de los egresados de la Facultad de Ciencias Contables y Financieras de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, periodo 2021-2022* (Tesis de licenciatura). Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez.
- Rosales C., M. I. (2024, 25 de noviembre). *25 ejemplos de habilidades blandas (definición, tipos, ejemplos y cómo mejorarlas)*. Web y Empresas. <https://www.webyempresas.com/ejemplos-de-habilidades-blandas/>

- Suárez Lantarón, B. (2016). *Empleabilidad: Análisis del concepto*. Revista de Investigación en Educación, 14(1), 67-84. https://www.puees.unam.mx/curso2025/materiales/Sesion5/SuarezLantarón2016_EmpleabilidadAnálisisDelConcepto.pdf
- Trading Economics. (2024). *Mexico — Unemployment Rate*. Recuperado de <https://es.tradingeconomics.com/mexico/unemployment-rate#:~:text=La%20tasa%20de%20desempleo%20de%20M%C3%A9xico%20subi%C3%B3%20a%20un%20n%C3%B3mero%20de%20desempleados%20que%20alcanz%C3%B3%20a%201.85%20millones%20de%20personas>
- Valverde, T. (2025, 25 de marzo). *El rol de la educación y la capacitación en el mercado laboral mexicano*. Lumbier. Recuperado de <https://ieslumbier.es/el-rol-de-la-educacion-y-la-capacitacion-en-el-mercado-laboral-mexicano/>
- Zurinaga, I. (2022, 7 de marzo). *Competencias laborales: las 10 más valoradas por las empresas*. Factorial. <https://factorialhr.com/blog/competencias-laborales/>

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

La educomunicación como estrategia para prevenir la deserción escolar

Recepción (Received): 13 de enero de 2026

Aceptación (Accepted): 1 de junio de 2026

Publicación (Published): 9 de septiembre de 2026

DANTE LEONARDO IPANAQUE QUINDE

<https://orcid.org/0009-0009-7895-6196>

Universidad Autónoma de Nuevo León

dante.ipanaqueq@uanl.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Ipanaque, D. (2026). La educomunicación como estrategia para prevenir la deserción escolar. *Vectores*, 6 (1), 44-58. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-74>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

La educomunicación como estrategia para prevenir la deserción escolar

DANTE LEONARDO IPANAQUE QUINDE

<https://orcid.org/0009-0009-7895-6196>

Universidad Autónoma de Nuevo León

dante.ipanaqueq@uanl.edu.mx

Resumen

La deserción escolar continúa siendo uno de los problemas más graves y persistentes del sistema educativo en México, particularmente en contextos marcados por la pobreza, la desigualdad social y la exclusión educativa. Las causas que llevan a un estudiante a abandonar la escuela son múltiples y complejas, desde dificultades económicas, entornos familiares inestables, necesidad de incorporarse tempranamente al trabajo, así como modelos educativos rígidos que no logran vincular los contenidos escolares con la realidad cotidiana del alumnado. En este escenario, la educomunicación se presenta como una alternativa pedagógica relevante, ya que propone no solo la transmisión de conocimientos, sino también la construcción de procesos comunicativos basados en el diálogo, la participación y el reconocimiento de la experiencia del estudiante. Desde esta perspectiva, educar implica, entre otras cosas, escuchar, generar sentido y fortalecer el vínculo entre la escuela y la vida social del educando. Este ensayo analiza la deserción escolar a partir de referentes teóricos como el aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría del encuadre y la pedagogía crítica, con el propósito de evidenciar que el abandono escolar no es un fenómeno aislado ni una decisión individual repentina, sino el resultado de un proceso gradual de desconexión emocional, académica y social.

Palabras clave: Deserción escolar, Educomunicación, Aprendizaje significativo.

Educommunication as a Strategy to Prevent School Dropout

DANTE LEONARDO IPANAQUE QUINDE

<https://orcid.org/0009-0009-7895-6196>

Universidad Autónoma de Nuevo León

dante.ipanaqueq@uanl.edu.mx

Abstract

School dropout remains one of the most serious and persistent problems in the Mexican educational system, particularly in contexts characterized by poverty, social inequality, and educational exclusion. The factors that lead students to leave school are multiple and complex, including economic difficulties, unstable family environments, the need to enter the labor market at an early age, as well as rigid educational models that fail to connect academic content with students' everyday realities. In this context, educommunication emerges as a relevant pedagogical alternative, as it promotes not only the transmission of knowledge but also the construction of communicative processes based on dialogue, participation, and the recognition of students' lived experiences. From this perspective, education involves listening, creating meaning, and strengthening the relationship between school and students' social lives. This essay analyzes school dropout through theoretical frameworks such as Ausubel's meaningful learning theory, framing theory, and critical pedagogy, with the aim of demonstrating that school dropout is not an isolated phenomenon or a sudden individual decision, but rather the result of a gradual process of emotional, academic, and social disconnection.

Key words: School dropout, Educommunication, Meaningful learning.

Introducción

La deserción escolar sigue siendo una de las heridas más profundas del sistema educativo mexicano. En muchas comunidades, sobre todo en aquellas marcadas por la pobreza, la violencia o el abandono institucional, miles de jóvenes se ven obligados a dejar la escuela antes de tiempo. No lo hacen por desinterés o falta de talento, sino porque las condiciones de vida los empujan fuera de las aulas: hay que trabajar, cuidar a la familia o simplemente sobrevivir.

Pero la raíz del problema va más allá. ¿Por qué un estudiante, que una vez entró con ilusión a la escuela, termina sintiendo que no tiene lugar ahí? ¿Acaso no es suficiente lo que hoy ofrece la educación para mantenerlos? ¿Por qué los contenidos, los métodos y hasta los discursos siguen tan alejados de lo que viven en sus casas, en sus barrios? La escuela, cuando no dialoga con la realidad, se vuelve un espacio ajeno, y en lugar de ser un refugio, se convierte en una frontera más.

La deserción escolar no solo afecta al individuo que se va; también daña a la comunidad. Se debilita el tejido social cuando un joven se queda sin estudios, porque eso significa menos oportunidades, más frustración, y a veces, más riesgo de caer en dinámicas de exclusión o violencia. Cada estudiante que se pierde en el camino es una historia que pudo ser distinta. Frente a este panorama, necesitamos algo más que reformas administrativas o programas asistenciales. Con nuevas formas de enseñar, de conectar, de inspirar. La educomunicación aparece como una alternativa poderosa: no se trata solo de enseñar contenidos, sino de construir puentes entre lo que se dice en clase y lo que se vive afuera; entre lo que los estudiantes sienten y viven.

Este ensayo no busca dar recetas, sino abrir la conversación, es decir, si la educación realmente quiere transformar, entonces es necesario volver a mirar al estudiante como ser humano, con historia, con voz, con heridas y con esperanzas. La educomunicación, como práctica pedagógica y ética, puede ser una forma concreta de volver a hacer de la escuela un lugar al que valga la pena pertenecer.

Desarrollo

Educar con sentido, como clave para comprender la deserción escolar

Para entender por qué tantos jóvenes dejan la escuela, no basta con hablar de pobreza o problemas familiares. También hay que mirar con atención lo que pasa dentro del aula. ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? ¿Y, sobre todo, qué sienten los estudiantes al respecto? Aquí es donde se vincula a teoría del aprendizaje

significativo de David Ausubel. El proponía algo muy simple pero poderoso: solo se aprende de verdad cuando el nuevo conocimiento tiene sentido para quien lo recibe. Si lo que se enseña no conecta con la vida, la cultura o los intereses del alumno, entonces el aprendizaje se vuelve mecánico y se olvida rápido (Ausubel, D, 1978). Por eso, cuando los contenidos escolares se sienten ajenos, fríos o sin utilidad práctica, el estudiante comienza a desconectarse poco a poco. La escuela se vuelve una obligación más, y no un espacio donde crecer.

Pero esto no es inevitable, implicaría que cambiamos la manera de enseñar, con ello, cambiar el destino de muchos jóvenes. Aquí es donde la educomunicación, trasciende, al definirse por Oliveira Soares (2006), “es una estrategia que tiene como base los principios como la participación, la inclusión, el pensamiento crítico y la creatividad, los cuales pueden contribuir a transformar la experiencia escolar, haciendo que los estudiantes se sientan más motivados, involucrados” (p. 11). Es decir, que esta estrategia pedagógica, se trata de una forma distinta de enseñar; una que mezcla la educación con la comunicación, que escucha más, que dialoga y que permite que los estudiantes participen, opinen, creen.

Por lo que no se trata de llenar cuadernos, sino de construir ideas juntas, bajo esta mirada, el maestro ya no es solo el que transmite información, sino un guía que camina con sus alumnos, que reconoce lo que traen de casa, lo que sienten, lo que sueñan. Esto no solo mejora el aprendizaje; también refuerza el sentido de pertenencia. Y cuando un joven siente que es pieza fundamental en la escuela, que su voz importa, las posibilidades de abandono escolar disminuyen.

La realidad es que muchos estudiantes no abandonan la escuela porque quieren, sino porque ya se sintieron expulsados simbólicamente desde antes, es decir, cuando no hay participación activa de todo, porque no vieron en lo que aprendían algo que les ayudara a entender su vida, su entorno o su futuro. Esa falta de sentido no solo afecta el rendimiento, sino que deja huellas en la autoestima y en la manera en que los jóvenes se relacionan con el conocimiento. A la larga, se genera una herida profunda, y se genera la idea de que la educación no es para ellos. Se sienten excluidos y la escuela los quiere incluir pero no cuenta con las herramientas necesarias.

Por eso creo que debemos considerar ver que se va a enseñar y como se hace para ello, es importante recurrir a los aportes de la teoría del encuadre, tomada el campo de la comunicación, esto nos debe dirigir a la forma en la que se comunica un mensaje cambia totalmente la forma en que se recibe (Aruguete, N. 2011). Si le decimos a un joven que estudiar es su castigo o su única salida, probablemente lo rechace. Pero si le mostramos que aprender puede abrirle caminos, conectarlo con su comunidad y fortalecer sus capacidades, entonces

puede empezar a verlo como una oportunidad. A veces, cambiar el lenguaje con el que hablamos de la educación puede hacer que el alumno también cambie la forma en que la vive.

Lo anterior, se vincula directamente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4: lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), no se trata solo de que los alumnos lleguen a la escuela, sino de que encuentren un lugar donde puedan desarrollarse de manera integral. Para eso, hay que transformar el aula. Hay que convertirla en un espacio donde nadie se sienta fuera de lugar, donde cada joven pueda ver reflejada su identidad, su historia, sus posibilidades.

La educomunicación permite transformar a la escuela al hablar el idioma de sus estudiantes, que no impone verdades sino que construye sentido, es decir, es una forma de liderazgo educativo que no se limita al escritorio del director, sino que empieza en cada clase donde se enseña con propósito, donde se escucha con empatía y donde se forma ciudadanía desde el respeto y el diálogo. Como lo plantea la UNESCO (2016), la calidad educativa no puede entenderse sin una fuerte dimensión inclusiva, participativa y centrada en el estudiante, donde se valore la diversidad y se promueva una ciudadanía activa y transformadora.

Al final, el abandono escolar no es solo una cifra, sino que es una historia que pudo ser distinta y prevenirlo no es solo tarea de políticas públicas o reformas institucionales, sino también de educadores que se atreven a enseñar desde otro lugar, con otro lenguaje y con otra actitud. Educar con sentido, con emoción, con compromiso. Eso es lo que puede marcar la diferencia en nuestros países.

Deserción Escolar y Desconexión Educativa

La deserción escolar, también conocida como abandono escolar, es uno de los problemas más delicados que enfrentan los sistemas educativos, sobre todo cuando se trata de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad. No es un hecho que ocurra de la noche a la mañana, ni responde a una sola causa. Al contrario, se trata de un proceso que involucra varios factores que se cruzan entre sí: lo emocional, lo familiar, lo escolar y lo social.

En este sentido, como bien lo afirman García Hernández y Domínguez Espinoza (2019), “la decisión de un estudiante de dejar la escuela no obedece a un impulso repentino, sino que responde a un proceso en el que el alumno manifiesta patrones previos de desvinculación progresiva” (p. 2). Esos patrones muchas veces reflejan situaciones personales, problemas familiares, falta de apoyo afectivo o

económico, escasa motivación académica o vivir en contextos que no ofrecen alternativas claras. Todo esto, poco a poco, va desconectando al joven de su escuela, lo que termina afectando su permanencia.

La desigualdad también juega un papel fuerte, tal como como subrayan García Hernández y Domínguez Espinoza (2019), “un contexto de vulnerabilidad socioeconómica suele aumentar el riesgo de abandono educativo, perpetuando ciclos de pobreza y exclusión social al limitar las oportunidades futuras de los desertores escolares” (p.89). Cuando la escuela deja de ser un espacio de oportunidades reales y se convierte en una carga, muchos estudiantes optan por abandonarla para atender otras urgencias, como trabajar o cuidar de su familia. Como señalan Garrido-Miranda y Polanco Madariaga (2020), “el trato e interés demostrado hacia ellos, los apoyos pedagógicos y personales prestados y el tipo de estrategia implementada en clases, resultan relevantes para los estudiantes que, estando en riesgo, aún no han decidido abandonar la escuela” (p.19). Esta idea refuerza algo clave: la actitud del docente puede convertirse en un factor protector o, por el contrario, en un detonante para el desenganche. Cuando los jóvenes sienten indiferencia, maltrato o abandono por parte de sus maestros, su conexión con la escuela se debilita drásticamente.

A todos estos factores se suman otros más recientes, como por ejemplo, la pandemia de COVID-19 fue un parteaguas para la educación en todo el mundo. El cierre prolongado de las escuelas obligó a migrar hacia una educación a distancia que, para muchas familias, resultó inaccesible. No todos tenían computadoras, buena conexión o un espacio tranquilo para estudiar. Frente a eso, la prioridad cambió: primero la supervivencia, luego, si acaso, la escuela. Como relatan Ruiz Muñoz y Álvarez Gil (2024) “la sobrevivencia se convirtió en la prioridad durante la pandemia, y la cuestión escolar... pasó a un segundo término pues a veces había que escoger entre comer y pagar internet” (p. 743).

Pero no todo fue pérdida, una parte del alumnado pudo reincorporarse a sus clases cuando volvieron a ser presenciales, sobre todo si hubo apoyo emocional, académico o institucional. Sin embargo, muchos otros no regresaron. La pandemia evidenció que, si no se atienden las brechas digitales, económicas y emocionales, hablar de “educación para todos” se queda solo en el discurso.

Aportes de la Educomunicación y el aprendizaje significativo

Hoy más que nunca, la escuela está llamada a replantearse su papel, no basta con cubrir planes de estudio ni con entregar calificaciones. La verdadera tarea está en reconectar a los estudiantes con el sentido de aprender. Porque cuando un joven deja la escuela, no solo se interrumpe un proceso académico: se rompe un vínculo

con su proyecto de vida, con sus oportunidades, y muchas veces, con su autoestima. Por eso, la escuela no puede seguir siendo un espacio frío o burocrático. Necesita volver a ser ese lugar donde el estudiante se sienta visto, escuchado y valorado.

En este contexto, dos enfoques nos ofrecen herramientas concretas: la educomunicación y el aprendizaje significativo. Ambos tienen en común algo fundamental: colocan al estudiante en el centro y reconocen que la educación no es solo transmisión de contenidos, sino una construcción compartida de sentido.

La educomunicación es mucho más que el uso de medios en el aula; es una filosofía educativa que combina pedagogía y comunicación con un enfoque participativo, crítico y liberador. Es una apuesta por escuelas que dialogan, que preguntan y que se abren al contexto real de sus alumnos. Tal como señala Barbas Coslado (2012), su propósito es “la construcción y creación colectiva a través del intercambio simbólico y el flujo de significados” (p. 90). Es decir, no se trata solo de que los alumnos aprendan, sino de que aprendan a decir, a pensar, a transformar.

Barbas (2012) lo expresa con claridad: “el diálogo permite que aparezcan los vacíos, contradicciones y puntos ciegos del pensamiento, generando nuevas comprensiones” (p. 11). En otras palabras, el aprendizaje profundo no nace de la repetición, sino del intercambio humano. Y eso implica cambiar la postura docente: dejar de vernos como dueños del saber y empezar a reconocernos como facilitadores de procesos transformadores. Un maestro que dialoga y escucha no solo enseña; construye ciudadanía y esperanza.

Esta mirada contrasta con los modelos educativos tradicionales, muchas veces centrados en el control, la obediencia y la memorización. Bajo este enfoque vertical, el estudiante apenas tiene margen para opinar o para relacionar lo aprendido con su realidad. La educomunicación rompe con esa lógica, proponiendo espacios horizontales, donde todos los actores, docentes, estudiantes, familias, participan de manera activa en la construcción del conocimiento. Esto no solo enriquece el aprendizaje, sino que fomenta la autoestima, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad educativa.

Por otro lado, el aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel (1978), nos recuerda que no aprendemos de verdad cuando repetimos datos, sino cuando lo nuevo se conecta con lo que ya sabemos y vivimos. Si lo que se enseña no tiene relación con la vida cotidiana, con la cultura del estudiante o con sus intereses reales, difícilmente dejará huella. El aprendizaje se vuelve mecánico, superficial,

olvidable. Pero cuando el conocimiento despierta curiosidad, cuando tiene sentido y utilidad, entonces el estudiante se apropia de él, lo integra y lo convierte en herramienta para su vida.

Parra Ocampo y Mejía Narro (2022) precisan que el aprendizaje significativo permite “desarrollar nuevas ideas, nuevas capacidades de interpretar, sintetizar y conceptualizar los conocimientos” (p.1). En ese sentido, educar no es llenar la mente, sino abrir caminos. Un joven que siente que lo que aprende le sirve, que se ve reflejado en lo que se le enseña, es menos propenso a abandonar la escuela. Porque la escuela deja de ser un lugar ajeno, y se convierte en un espacio de crecimiento personal.

Ambos enfoques comparten algo profundo, es decir, ponen a la persona en el centro del proceso educativo; no al plan, no al sistema, no a la rutina, sino a la persona. Y esto implica valorar lo que el estudiante trae consigo, su historia, sus emociones, su contexto, sus sueños. La educomunicación y el aprendizaje significativo nos invitan a construir aulas que dialogan, que preguntan, que comprenden, en lugar de imponer, sancionar o invisibilizar, situación que se ha perdido en muchas de las aulas de nuestro país.

También hay que destacar que aprender no es solo un acto mental, sino también un acto emocional y social y es que está demostrado que aprendemos mejor cuando nos sentimos valorados, cuando hay confianza, cuando el ambiente es respetuoso. En ese sentido, la empatía, el respeto y la colaboración no son lujos pedagógicos; son condiciones indispensables para que el aprendizaje suceda. Como afirman Báez Pérez, Begnini Domínguez y Espinosa Cevallos (2023), lo importante es generar experiencias que combinen “curiosidad, reflexión y aplicación de conocimientos a diversos contextos” (p. 523).

Ahora bien, la tecnología también debe ponerse al servicio de esta visión, dado que no basta con que los alumnos sepan usar una computadora o un celular; necesitan aprender a pensar con ellos, a crear, a comunicar y a comprender críticamente lo que ven y consumen. En este sentido, la educomunicación ofrece una alfabetización digital que no se queda en lo técnico, sino que forma ciudadanos críticos, activos y comprometidos.

La escuela del futuro y del presente, es aquella que escucha, dialoga, transforma y acompaña. Donde cada clase es una oportunidad para construir sentido, para fortalecer vínculos y para enseñar con propósito (Freire, P, 1970). Dado que cuando hablamos de prevenir la deserción escolar no empieza con reformas gigantescas, sino con cambios reales en la forma en que educamos cada día, claro, en la idea que la deserción escolar es una preocupación para todos.

La herida del abandono: cifras que interpelan

La educación no está alejada de la vida diaria de ningún ser humano; por el contrario, es una condición para su desarrollo o al menos, así se ha entendido históricamente: como una institución que forma, protege y abre oportunidades. Pero ¿qué pasa cuando esto ya no se cumple? ¿Qué ocurre cuando miles de jóvenes abandonan la escuela porque ya no encuentran sentido en lo que esta les ofrece?

A este fenómeno estructural se suman las nuevas tecnologías, las redes sociales y recientemente la inteligencia artificial. Muchos adultos las ven como amenazas, pero para los jóvenes son parte de su entorno natural, sin embargo, pareciera que la escuela aún no logra comprenderlo. Si no se actualiza, si no dialoga con estas nuevas realidades, si sigue enseñando con métodos y discursos del siglo pasado, simplemente quedará atrás. Y con ella, quedarán atrás también sus estudiantes. Antes, se preparaba a los jóvenes para insertarse en la sociedad. Hoy, el desafío es prepararlos para habitar un mundo de incertidumbre, virtualidad y constante cambio. Si el sistema educativo no cambia, la desconexión será inevitable. Y cuando un estudiante se desconecta, comienza el proceso silencioso de su exclusión.

En México, más de 1.4 millones de estudiantes abandonaron la escuela durante la pandemia, una cifra alarmante revelada por la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021). Una especialista costarricense, al reflexionar sobre este dato, señaló que si colocáramos a cada joven en fila, esa hilera alcanzaría a conectar la Ciudad de México con Cancún. Es una imagen brutal, pero real: una línea de vidas interrumpidas. No son cifras, son rostros.

En países como Perú, el Ministerio de Educación reportó que más de 124,000 estudiantes abandonaron sus estudios en 2021 (MINEDU, 2022), y cifras más recientes de la Encuesta Nacional de Hogares indican que la deserción persiste, sobre todo en zonas rurales, y se relaciona con el trabajo infantil, la pobreza y la falta de acceso digital (INEI, 2023). En Brasil, UNICEF advirtió que más de 5 millones de niños y adolescentes están en riesgo de quedar fuera del sistema escolar a raíz de la pandemia y sus secuelas socioeconómicas (UNICEF Brasil, 2021).

¿Y luego qué? Cuando estos jóvenes abandonan la escuela, quedan expuestos a dinámicas de violencia, informalidad o consumo de drogas. Se rompe el vínculo educativo y, con él, se debilita el tejido social. El Estado, que no logró incluirlos, termina sancionándolos. El ciclo se repite. Y con cada repetición, perdemos la oportunidad de construir una sociedad más justa.

Educar con propósito: una vía posible para reducir el abandono escolar

No se trata de tener la verdad absoluta, ni de presentar fórmulas mágicas para resolver un problema tan complejo como la deserción escolar, pero sí podemos, desde la práctica docente y la reflexión crítica, identificar rutas posibles que contribuyan a disminuir sus causas y consecuencias. Educar con propósito, es decir, con sentido, con humanidad y con visión transformadora, puede ser una de esas rutas.

Una educación con propósito es aquella que reconoce que detrás de cada estudiante hay una historia, una identidad y un contexto, no se limita a cubrir planes de estudio o a aplicar evaluaciones estandarizadas, sino que busca conectar los saberes escolares con las experiencias de vida. Como señalan Báez Pérez, Begnini Domínguez y Espinosa Cevallos (2023), una experiencia educativa significativa combina la curiosidad, la reflexión y la aplicación de conocimientos a contextos reales (p. 523). Cuando eso sucede, el aprendizaje se vuelve relevante y el aula se transforma en un lugar donde vale la pena quedarse.

Educar con propósito también implica revisar el lenguaje, las prácticas y los espacios que componen la vida escolar. Desde la forma en que se inicia una clase hasta cómo se responde a un error, todo comunica. Por ello, si el sistema reproduce estructuras que invisibilizan, homogenizan o castigan, es natural que muchos jóvenes, sobre todo los que ya están en situación de vulnerabilidad, se sientan ajenos y decidan marcharse. El abandono escolar, como lo demuestra la evidencia, es un proceso que suele comenzar mucho antes del acto físico de dejar de asistir (García Hernández y Domínguez Espinoza, 2019).

Frente a esta realidad, no basta con ofrecer estrategias didácticas genéricas o enfoques uniformes. La escuela tradicional muchas veces se comporta como el lecho de Procusto, aquel personaje de la mitología griega que cortaba o estiraba a sus huéspedes para que encajaran en su cama, sin importar el daño causado. Así, el sistema educativo intenta forzar a todos los estudiantes a caber en el mismo molde: los mismos contenidos, los mismos tiempos, las mismas evaluaciones, sin atender sus contextos, capacidades o necesidades. En un mundo complejo, diverso y cambiante, pretender que todos aprendan igual es, en el fondo, una forma moderna de exclusión (Morin, 2005; Bolívar, 2006).

En este escenario, lo que se necesita no es un maestro que ajuste al estudiante al sistema, sino un educador que transforme el sistema para adaptarlo a las personas. Esto exige un liderazgo pedagógico sensible, basado en la dedicación, el esfuerzo y la constante capacitación. Un docente empoderado no es quien lo sabe todo, sino quien se compromete a comprender cada historia, a ajustar su práctica sin

perder el rigor, y a crear espacios donde la diferencia no sea obstáculo, sino punto de partida. Educar con propósito, en este sentido, es también una forma de resistencia ética frente a una estructura que muchas veces normaliza el abandono. También se requiere un entorno institucional que respalde esta transformación. Es urgente que las políticas educativas reconozcan el valor del enfoque humanista y participativo, y que se invierta no solo en infraestructura, sino en formación docente, acompañamiento emocional y comunidades de aprendizaje.

Educar con propósito no es una garantía absoluta contra la deserción, pero sí una forma concreta de resistirla. Es una apuesta por una escuela que no solo enseñe, sino que también cuide. Que no solo exija, sino que también inspire. Y que, sobre todo, no renuncie tan fácilmente a sus estudiantes.

Conclusiones

Al concluir este ensayo, se afirma que hablar de deserción escolar no es hablar solo de cifras, indicadores o políticas fallidas; es hablar de personas concretas, de niños y jóvenes, cuyos vínculos con la escuela se han ido desgastando lentamente hasta romperse. Cada joven que deja de asistir al aula representa no solo una pérdida para el sistema educativo, sino también una fractura en su proyecto de vida. Detrás de cada caso de abandono hay un cúmulo de condiciones adversas que rara vez se explican en una sola causa: pobreza, violencia familiar, desmotivación, pedagogías rígidas, escuelas desvinculadas de su entorno. En esa complejidad estructural y subjetiva es donde debe situarse cualquier análisis serio de esta problemática.

Este ensayo ha planteado que la solución no puede buscarse exclusivamente en políticas asistencialistas o en reformas burocráticas desconectadas de la vida cotidiana de las aulas, sino que se propone el camino de la transformación pedagógica desde una perspectiva crítica y humanista, a través de la educomunicación y del aprendizaje significativo. Estos enfoques no pretenden sustituir todo el aparato escolar, sino reorientar su sentido: pasar de la reproducción mecánica del conocimiento a la creación colectiva del saber, del control unidireccional a la participación dialógica, de la indiferencia institucional al compromiso emocional.

La educomunicación, como estrategia pedagógica, al integrar los lenguajes pedagógicos y comunicacional, permite construir escenarios educativos más democráticos, inclusivos y contextualizados. Educar desde la comunicación no es hablar más fuerte, sino escuchar mejor; no es repetir el contenido, sino generar sentido de pertenencia y con ello identidad de los estudiantes.

Y ese sentido se construye en comunidad, a través del diálogo horizontal, del reconocimiento de la voz del estudiante, y de la conexión entre el saber académico y la experiencia de vida. Este principio dialógico, inspirado en la pedagogía de Paulo Freire, no solo potencia la motivación intrínseca del alumnado, sino que actúa como un dispositivo de reencuentro entre el joven y la escuela, lugares propicios para prevenir los índices de abandono escolar en nuestro país, comencemos a idear una escuela donde todos entremos y no hagamos como El lecho de Procusto, donde a fuerza queramos que todos ingresen al sistema de justicia.

Asimismo, el aprendizaje significativo, permite recuperar la dimensión cognitiva y afectiva del aprendizaje, reconociendo que el estudiante no parte de cero, sino que llega con saberes, preguntas y emociones que deben ser incorporadas en el acto educativo. Enseñar sin tener en cuenta el contexto del aprendiz es una forma sutil de exclusión. Por el contrario, construir puentes entre el contenido académico y la realidad cotidiana del alumno es una forma de inclusión profunda y efectiva.

Ambas perspectivas coinciden en un punto esencial, en donde el aula no es un espacio neutral, sino es un territorio simbólico donde se reproducen, se disputan y se transforman sentidos. Por ello, la educomunicación no es solo una herramienta metodológica, sino una apuesta ética y política. En ella se juega la posibilidad de recuperar la escuela como lugar de pertenencia, especialmente para quienes han sido históricamente marginados del sistema educativo.

Para nadie es sorpresa que el COVID-19 ha visibilizado con crudeza estas desigualdades y ha profundizado la desconexión educativa, evidenciando que no basta con garantizar el acceso físico a la educación: también es necesario garantizar el vínculo, el acompañamiento, la contención emocional y la relevancia de lo que se enseña. En ese sentido, urge repensar el rol del docente, no como un transmisor de contenidos, sino como un mediador cultural, un comunicador sensible y un facilitador de procesos de transformación personal y colectiva.

Por ello, que prevenir la deserción escolar requiere más que programas asistenciales: exige un cambio de paradigma en la manera de enseñar y aprender. La educomunicación y el aprendizaje significativo nos ofrecen esa posibilidad: no como recetas cerradas, sino como caminos abiertos hacia una escuela más humana, más cercana y más justa. Apostar por estas estrategias es reconocer que cada estudiante tiene derecho no solo a aprender, sino a ser escuchado, acompañado y reconocido.

Y tal vez ahí, en ese acto profundo de reconocimiento mutuo entre docente y alumno, resida la verdadera posibilidad de transformar la educación. Porque educar no es llenar cabezas vacías, sino encender llamas. Y cada llama encendida en el aula es una historia de abandono que no se concreta, una esperanza que se renueva, trabajemos para evitar que más jóvenes abandonen la escuela, en un mundo globalizado no puede ser la educación un derecho exclusivo de quienes tienen los recursos.

Referencias

- Aruguete, N. (2011). *Los encuadres noticiosos: Aportes de la teoría del framing al estudio de la comunicación*. Comunicación y Sociedad, (16), 67-94. <https://www.redalyc.org/pdf/3239/323927065004.pdf>
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Báez Pérez, B. M., Begnini Domínguez, L. F., y Espinosa Cevallos, P. A. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *Recimundo*, 7(1), 520-528. <https://doi.org/10.26820/recimundo/7.1.enero.2023.520-528>
- Báez, B., Begnini, L., y Espinosa, P. (2023). La educomunicación como herramienta de construcción de paz en el proceso de desarrollo integral en niños. *Recimundo*, 7(1), 520-528. <https://doi.org/10.26820/recimundo/7.1.enero.2023.520-528>
- Barbas Coslado, Á. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 14, 157-175.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García Hernández, M., y Domínguez Espinoza, I. (2019). Factores psicosociales de la deserción escolar en adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*.
- García, M., y Domínguez, I. (2019). Factores psicosociales de la deserción escolar en adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc)*.
- Garrido-Miranda, J., y Polanco, M. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6-21. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.170.59512>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Ministerio de Educación del Perú [MINEDU]. (2022). Balance de la Estrategia “Somos Pares”. <https://www.minedu.gob.pe>
- Morin, E. (2005). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Parra, P., y Mejía, E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. Universidad Nacional de Moquegua.
- Ruiz Muñoz, M., y Álvarez Gil, F. (2024). Educación y pandemia de COVID-19: ¿abandono, desconexión o distanciamiento escolar? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29(102), 731–750.
- Ruiz, M., y Álvarez, F. (2024). Educación y pandemia de COVID-19: ¿abandono, desconexión o distanciamiento escolar? Revista Mexicana de Investigación Educativa, 29(102), 731–750.
- UNESCO. (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNICEF Brasil. (2021). Mais de cinco milhões de crianças e adolescentes fora da escola. <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa>.

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Dificultades docentes ante barreras para el aprendizaje y la participación. Estudio mixto en secundaria

Recepción (Received): 13 de junio de 2026

Aceptación (Accepted): 1 de julio de 2026

Publicación (Published): 9 de septiembre de 2026

ROCÍO TIRADO VELARDE

<https://orcid.org/0009-0007-7372-7058>

Escuela de Ciencias de la Educación

rtirado@ece.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Tirado, R. (2026). Dificultades docentes ante barreras para el aprendizaje y la participación. Estudio mixto en secundaria. *Vectores*, 6 (1), 59-77. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-76>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

Dificultades docentes ante barreras para el aprendizaje y la participación. Estudio mixto en secundaria

ROCÍO TIRADO VELARDE

<https://orcid.org/0009-0007-7372-7058>

Escuela de Ciencias de la Educación

rtirado@ece.edu.mx

Resumen

En el presente artículo se realiza un análisis sobre las dificultades o desafíos que enfrentan los docentes en educación secundaria para identificar, comprender y atender las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) en el aula y contexto escolar. Este estudio se desarrolló en una escuela secundaria pública de Nuevo León, México, en el marco de una investigación educativa orientada al fortalecimiento de prácticas inclusivas mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la tecnopedagogía. Para realizarla, se trabajó con un enfoque cualitativo con respaldo cuantitativo, bajo un diseño de investigación-acción y análisis de caso. La información se obtuvo a través de un cuestionario tipo Likert compuesto por 30 ítems, el cual fue validado por expertos y obtuvo una confiabilidad de alfa de Cronbach de 0.93, además se utilizó la observación participante en los Consejos Técnicos Escolares, bitácora, entrevistas estructuradas y un grupo focal. Los resultados evidencian que, aunque los docentes manifiestan disposición favorable hacia el proceso de inclusión, persisten dificultades para reconocer las BAP presentes en la escuela como condiciones pedagógicas, actitudinales, institucionales, contextuales y no como problemas propios del alumno. De igual manera se identificaron limitaciones en la aplicación práctica del DUA, uso incipiente de la tecnopedagogía, falta de asesoría técnico-pedagógica de parte de las autoridades escolares y tendencia a desplazar la responsabilidad de una educación inclusiva hacia especialistas externos. Se concluye que la atención de las BAP requiere formación y acompañamiento situados permanentes, liderazgo directivo y asesoría para el diseño adecuado de una planificación diversificada.

Palabras clave: Barreras para el Aprendizaje y la Participación, inclusión educativa, Diseño Universal para el Aprendizaje, tecnopedagogía.

Teaching difficulties in addressing barriers to learning and participation. A mixed-methods study in secondary education

ROCÍO TIRADO VELARDE

<https://orcid.org/0009-0007-7372-7058>

Escuela de Ciencias de la Educación

rtirado@ece.edu.mx

Abstract

This article analyzes the difficulties or challenges faced by secondary school teachers in identifying, understanding, and addressing Barriers to Learning and Participation (BLP) in the classroom and school context. This study was conducted in a public secondary school in Nuevo León, Mexico, as part of an educational research project aimed at strengthening inclusive practices through Universal Design for Learning (UDL) and technopedagogy. A qualitative approach with quantitative support was used, employing action research and case study design. Data was collected through a 30-item Likert-type questionnaire, validated by experts and demonstrating Cronbach's alpha reliability of 0.93. Participant observation during School Technical Councils, a logbook, structured interviews, and a focus group were also used. The findings show that, although teachers reported a favorable disposition toward inclusive education, they still face difficulties in recognizing Barriers to Learning and Participation (BLP) as pedagogical, attitudinal, institutional, and contextual conditions rather than as problems inherent to students. Similarly, limitations were identified in the practical application of Universal Design for Learning (UDL), the incipient use of technopedagogy, a lack of technical and pedagogical support from school authorities, and a tendency to shift the responsibility for inclusive education to external specialists. It is concluded that addressing BAP requires ongoing, on-site training and support, effective leadership, and guidance for the appropriate design of differentiated lesson plans.

Key words: Barriers to Learning and Participation, inclusive education, Universal Design for Learning, technopedagogy.

Introducción

La inclusión educativa se ha convertido en uno de los desafíos más importantes de los sistemas escolares contemporáneos, esta implica garantizar el acceso de todos los alumnos a la escuela y exige asegurar condiciones reales de participación, aprendizaje, permanencia y logro. Desde este enfoque, la inclusión no se debe comprender como una respuesta que va dirigida a determinados alumnos, sino como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad presente en las aulas (Booth y Ainscow, 2016). Este planteamiento adquiere especial relevancia en el nivel de secundaria debido a que los docentes atienden a grupos con trayectorias, intereses, estilos de aprendizaje, condiciones socioemocionales y necesidades educativas diversas.

En el contexto mexicano, los marcos normativos y las políticas educativas recientes han colocado la inclusión como un principio fundamental del derecho a la educación. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), sostiene que las escuelas tienen el deber de identificar y disminuir las BAP de cualquier tipo: actitudinales, pedagógicas, organizativas o contextuales que limiten el acceso, permanencia, participación y el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (SEP, 2019). Coincidiendo con lo anterior, la UNESCO (2017) ha señalado que avanzar a sistemas educativos inclusivos requiere que se reconozca la diversidad como un valor, diseñar estrategias para eliminar prácticas discriminatorias y fortalecer las capacidades institucionales para que todos los alumnos aprendan en condiciones de equidad, respeto y de manera integral.

A pesar de los avances normativos y conceptuales, en la práctica cotidiana de las escuelas secundarias, se hace evidente la incongruencia entre el discurso inclusivo y su concreción en la planeación, evaluación y organización escolar. Diferentes estudios señalan que uno de los principales retos para fortalecer y avanzar hacia la inclusión, es trabajar en la formación docente y trasladar los principios inclusivos a estrategias didácticas plasmadas en una planeación que atienda la diversidad presente en el aula (Alba-Pastor, 2019; Lorenzo-Lledó et al, 2020). En este sentido, la inclusión no depende únicamente de la disposición personal del profesorado, sino que, además, se requieren recursos, saberes pedagógicos y además asesoría y acompañamiento institucional que modifiquen la práctica tradicional hacia una más inclusiva.

Una de las dificultades más relevantes identificadas en este proceso, es la comprensión y atención de las BAP. Aunque los docentes reconocen que en el aula están presentes alumnos con diferentes ritmos, estilos, intereses, condiciones sociales, emocionales, biológicas y cognitivas, no siempre considera estas

diferencias desde una perspectiva pedagógica e institucional. Es frecuente notar que las dificultades escolares, sean rezago, problemas de conducta u otros, se atribuyan al alumno argumentando problemas familiares, falta de interés o necesidades específicas y no se analizan las BAP que pueden estar presentes en la escuela. Esto, puede reproducir una lógica centrada en el déficit del alumno, contrario a lo que propone el enfoque inclusivo, que es desplazar el análisis hacia las condiciones que la escuela debe transformar, disminuir o eliminar para favorecer la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2016; SEP, 2019).

En la educación secundaria, esta problemática se intensifica por la dinámica de trabajo en el nivel, organizado por asignaturas, tiempos reducidos de clase, grupos numerosos, diversidad de docentes por grupo, exigencias administrativas que pueden limitar la reflexión pedagógica y realizar un trabajo colegiado que beneficie a los alumnos. En este escenario, muchos docentes manifiestan su disposición hacia la inclusión, pero también expresan su incertidumbre sobre cómo identificar las BAP, cómo atenderlas desde cada asignatura y cómo diseñar estrategias que favorezcan la participación de todos los estudiantes mejorando la calidad educativa y no sobrecargarse. Esto motiva a que se analicen las dificultades docentes no como una resistencia, sino como un área de oportunidad que implica fortalecer su práctica, orientar y acompañar desde el liderazgo directivo.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), surge como un enfoque pertinente para responder a la atención de la diversidad, este propone diseñar experiencias educativas flexibles de manera anticipada, considerar la flexibilidad para ofrecer experiencias pedagógicas flexibles, tomando en cuenta las múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación (CAST, 2018). Orientar a los docentes sobre su utilidad, permite que puedan anticipar la diversidad desde la planeación didáctica, de tal forma que contenidos, actividades, materiales y formas de evaluación ofrezcan diferentes vías de acceso y participación. Alba-Pastor (2019) coincide en que este enfoque permite avanzar hacia una enseñanza más accesible y equitativa, siempre que los docentes cuenten con la formación y acompañamiento suficientes para comprender sus principios y aplicarlos de manera adecuada en su contexto escolar.

Para complementar y hacer posible el uso del DUA en una planeación didáctica, la tecnopedagogía también ofrece posibilidades significativas para disminuir las barreras, siempre y cuando la tecnología, vinculada a técnicas pedagógicas, tenga una intención educativa clara. Integrar recursos digitales en la enseñanza no es garantía de innovación o inclusión, su pertinencia depende de la forma en cómo el docente vincula tecnología, pedagogía y contenidos, por tanto, deben utilizarse con un fin pedagógico (Mishra y Koehler, 2006).

En la misma línea, Adell y Castañeda (2013) coinciden en que las tecnologías pueden enriquecer los entornos de aprendizaje cuando se incorporan de forma crítica y situada. Es decir, desde una perspectiva inclusiva, la tecnología debe entenderse como un medio para diversificar el acceso a la información, flexibilizar las formas de expresión, favorecer la colaboración y permitir el diseño de apoyos adecuados a las necesidades de los alumnos.

A pesar de los beneficios de la tecnopedagogía, se perciben limitaciones. La brecha digital, la falta de infraestructura, la escasa capacitación docente y el uso sin fines de recursos tecnológicos pueden generar un impacto poco favorable en los procesos de inclusión (Cabero-Almenara et al., 2021). Es por esto por lo que la tecnopedagogía no solo es el manejo de aplicaciones o dispositivos con algunos programas, sino que debe considerarse como una mediación pedagógica que permite enriquecer la enseñanza y atender la diversidad cuando se articula con enfoques como el DUA y con una comprensión clara de las BAP que requieren atención.

Ante este marco, en este artículo se analizan las dificultades y desafíos que enfrentan los docentes de secundaria para identificar, comprender y atender las BAP, a partir de los datos obtenidos en una investigación realizada en una secundaria pública ubicada en Nuevo León, México. El Estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con respaldo cuantitativo, mediante un diseño de investigación-acción complementado con análisis de caso. Para la recolección de información se empleó un cuestionario tipo Likert compuesto de 30 ítems, observación participante durante las ocho sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), entrevistas estructuradas, grupo focal y diario de campo.

El propósito de la investigación es aportar evidencia empírica sobre una problemática que impacta de manera importante en la mejora de las prácticas inclusivas, la brecha entre reconocer la inclusión, contar con los saberes, recursos y acompañamientos necesarios para llevarla a cabo. Se sostiene que las dificultades docentes frente a las BAP, no es falta de voluntad, sino como resultado de condiciones formativas, pedagógicas, tecnológicas e institucionales que requieren atención urgente, sistemática e institucionalizada.

A partir del análisis, este artículo tiene como principal objetivo contribuir a la reflexión sobre la formación docente en secundaria y sobre la necesidad de fortalecer procesos de asesoría técnico-pedagógica, liderazgo escolar y trabajo de academia. De igual manera, plantea que la articulación adecuada entre las BAP, DUA y tecnopedagogía puede ser una vía viable para avanzar hacia prácticas más inclusivas siempre que se acompañen de estrategias contextualizadas, sostenidas, orientadas a transformar la planeación y la intervención educativa en el aula.

Enfoque metodológico y diseño de investigación

El estudio se desarrolló mediante un diseño mixto de alcance descriptivo-interpretativo, con predominancia cualitativa y apoyo cuantitativo descriptivo. Este enfoque permitió analizar las percepciones, experiencias y necesidades formativas de docentes de secundaria en torno a la identificación y atención de las BAP, así como su relación con el DUA y la tecnopedagogía. El componente cuantitativo se integró mediante un cuestionario tipo Likert de 30 ítems, mientras que el componente cualitativo se desarrolló a través de observación participante en Consejos Técnicos Escolares, diario de campo, entrevistas estructuradas y grupo focal.

El diseño metodológico articuló una investigación-acción con el análisis de caso. La investigación-acción resultó pertinente porque permitió observar una problemática educativa situada, intervenir mediante acciones de acompañamiento y reflexionar sobre los cambios generados en la práctica docente. Este tipo de diseño se caracteriza por su orientación transformadora, porque no solo describe la realidad escolar, sino que encamina a la mejora de los procesos, partiendo de la participación de los involucrados (Carr y Kemmis, 1986; Creswell, 2014; McNiff, 2017). En este caso, la intervención se vinculó con el programa formativo T-Incluye, orientado a fortalecer la identificación de las BAP y el diseño de planeaciones diversificadas con enfoque DUA y apoyo tecnopedagógico.

El acompañamiento formativo T-Incluye se diseñó como una estrategia situada de orientación docente, desarrollada durante las sesiones de CTE. Su propósito fue fortalecer la comprensión de las BAP, promover el uso del DUA en la planeación didáctica y orientar la selección de recursos tecnopedagógicos con intención inclusiva. Las acciones incluyeron análisis de casos, revisión de conceptos clave, entrega de materiales de apoyo, reflexión colegiada sobre prácticas docentes, identificación de barreras presentes en el aula y orientación para diversificar actividades, recursos y formas de evaluación. Debido a su alcance, T-Incluye no se reporta como intervención experimental ni causal, sino como un proceso de acompañamiento pedagógico situado que permitió interpretar cambios iniciales en las percepciones y prácticas docentes.

Para complementar, el análisis de caso permitió estudiar a profundidad una realidad escolar específica, considerando sus condiciones contextuales, organizativas y pedagógicas. De acuerdo con Stake (1995) y Yin (2014), el estudio de caso resulta adecuado cuando se pretende analizar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras

entre el fenómeno y el contexto no son plenamente evidentes. En esta investigación, el caso estuvo constituido por una escuela secundaria pública de Nuevo León, donde se desarrollaron acciones de observación, acompañamiento y recolección de información cualitativa y cuantitativa.

Contexto del estudio

La investigación se llevó a cabo en escuelas secundarias públicas del estado de Nuevo León, la escuela principal de intervención está ubicada en un contexto urbano, con una población de 225 alumnos y una planta conformada por 14 docentes, personal administrativo, personal de intendencia, una auxiliar, una subdirectora y un director escolar. Esta institución se caracteriza por atender alumnos provenientes de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, con limitaciones en infraestructura tecnológica y condiciones variables de acceso digital.

Con fines comparativos, se consideró una segunda escuela secundaria pública también situada en una zona urbana, la cual cuenta con una matrícula de 680 alumnos, plantilla de 62 docentes. A diferencia de la escuela de intervención, presenta mejores condiciones de conectividad y equipamiento tecnológico, sin embargo, ambas comparten retos relacionados con la formación docente, identificación y atención a las BAP y la incorporación sistemática de estrategias inclusivas.

El contraste entre ambos contextos permitió observar que las dificultades docentes para atender las BAP no dependen únicamente de la disponibilidad de la infraestructura, sino también de factores formativos, metodológicos, institucionales, actitudinales que se enfrentan cotidianamente en la práctica educativa del nivel de secundaria.

Participantes

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional y por conveniencia, se tomó como criterio principal que los docentes trabajaran en la secundaria y disposición para participar en las diferentes fases del estudio. La muestra se organizó en varios grupos, de acuerdo con los momentos de aplicación y las técnicas de recolección de datos.

Hubo una fase piloto en la cual participaron 15 docentes de educación secundaria de diferentes escuelas del área metropolitana de Monterrey, todos con al menos dos años de experiencia en el nivel. Su participación permitió valorar la claridad, la pertinencia y la estructura inicial del cuestionario tipo Likert.

En la escuela de intervención participaron 14 docentes que integran la planta académica. Este grupo colaboró en las actividades de observación, reflexión y acompañamiento desarrolladas durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar, así como en la aplicación del cuestionario y en las acciones de asesoría, acompañamiento y seguimiento del programa T-Incluye.

Para la aplicación comparativa del cuestionario, participaron 19 docentes de una segunda escuela secundaria pública. Esta muestra permitió establecer contrastes respecto al conocimiento, percepción y aplicación de DUA, la tecnopedagogía y la identificación de las BAP.

También se conformó un grupo focal con cinco docentes de la escuela de intervención, quienes aportaron información cualitativa sobre sus experiencias, dificultades, aprendizajes y percepciones durante el proceso. Finalmente, se realizaron entrevistas estructuradas a tres integrantes del equipo directivo (director, subdirectora y auxiliar técnica), con el propósito de recuperar la perspectiva institucional sobre las condiciones, avances y retos para consolidar prácticas inclusivas en la escuela.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Para la obtención de información se emplearon instrumentos cualitativos y cuantitativos con el propósito de triangular los datos y fortalecer la validez interpretativa del estudio. Las técnicas utilizadas fueron el cuestionario tipo Likert con 30 ítems, diseñado para valorar percepciones y prácticas docentes relacionadas con cuatro dimensiones centrales, la identificación de las BAP, conocimiento y aplicación del DUA, uso pedagógico de la tecnopedagogía y condiciones institucionales para el desarrollo de prácticas inclusivas. La escala de respuesta se estructuró en cinco niveles: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, neutro, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

Los ítems del cuestionario se organizaron en ejes temáticos, el primero abordó la identificación de las BAP y la percepción docente sobre su impacto en la cultura inclusiva. El segundo exploró el conocimiento del DUA, sus principios y aplicación en la planeación didáctica. El tercero indagó el uso de estrategias tecnopedagógicas y su vinculación con la inclusión educativa y el cuarto examinó la posibilidad de recursos tecnológicos, infraestructura y asesoría técnico-pedagógica. Se agregaron también, ítems relacionados con la necesidad de capacitación, acompañamiento permanente y en la colaboración institucional.

La observación participante se realizó en las sesiones de consejo, esta técnica permitió registrar discursos, actitudes, interacciones, resistencias, preguntas y formas de participación docente frente a los temas de inclusión, BAP, DUA y tecnopedagogía: La observación fue de gran apoyo ya que, en estas sesiones los docentes trabajan de forma colegiada y reflexionan sobre la práctica, analizan problemáticas escolares y toman acuerdos para la mejora educativa.

Los diarios de campo fueron utilizados para documentar sistemáticamente las observaciones realizadas durante el proceso, situaciones relevantes, expresiones, dinámicas y reflexiones. Estos registros permitieron recuperar la información contextual y llevar un seguimiento de los cambios observados durante la intervención.

Las entrevistas estructuradas incluyeron preguntas sobre la percepción institucional, sobre la inclusión, las barreras presentes en la escuela, la viabilidad del DUA, el uso de la tecnología, acompañamiento docente y condiciones necesarias para fortalecer prácticas inclusivas. El grupo focal permitió profundizar en las experiencias docentes, analizar las dificultades enfrentadas en la identificación de las BAP, también permitió conocer sus percepciones sobre la necesidad y utilidad del acompañamiento, aplicación del DUA y el uso de la tecnopedagogía en el aula.

Validación del cuestionario

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación cualitativa y cuantitativa. Primero, se realizó una revisión por juicio de expertos, con la participación de especialistas en educación inclusiva, tecnología educativa y metodología de la investigación. Los criterios considerados fueron claridad, relevancia, coherencia teórica, pertinencia contextual y correspondencia con las dimensiones del estudio. Como resultado de esta revisión, se realizaron ajustes en la redacción y organización de algunos ítems, con el fin de asegurar que fueran comprensibles para docentes de educación secundaria y que respondieran de manera directa a los propósitos de la investigación. Posteriormente, el instrumento fue aplicado en una fase piloto a 15 docentes con características similares a las de la población participante.

Para valorar la confiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.93. Este resultado indica una excelente consistencia interna, de acuerdo con los criterios metodológicos comúnmente aceptados para escalas de medición tipo Likert (Nunnally y Bernstein, 1994). Por tanto, el cuestionario fue considerado pertinente y confiable para recopilar información sobre las percepciones docentes vinculadas con BAP, DUA, tecnopedagogía y prácticas inclusivas.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de dato se desarrolló en varias fases. En la primera fase, se diseñaron los 30 reactivos que componen el cuestionario y se sometió a revisión por expertos. Posteriormente se aplicó a manera de pilotaje a 15 docentes de secundaria, esta acción permitió verificar la claridad de los ítems y calcular la confiabilidad del instrumento.

En la segunda fase, se aplicó el cuestionario a los docentes de la escuela en la que se realizó la intervención y al grupo comparativo de la segunda secundaria. La aplicación se realizó en formato digital, con instrucciones claras sobre el propósito del estudio, la forma en cómo se iba a responder y la confidencialidad de la información.

Paralelamente a cada fase, se aplicaron entrevistas estructuradas al equipo directivo y se realizó el grupo focal con los docentes participantes. Estos instrumentos permitieron profundizar en los hallazgos identificados mediante el cuestionario y la observación. Finalmente se integraron los registros de los diarios de campo, con los cuales se complementó la interpretación de los resultados y el proceso vivido durante la investigación.

Estrategia de análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través de una triangulación metodológica, tomando en cuenta la información cuantitativa y cualitativa. Los datos obtenidos con el cuestionario tipo Likert fueron procesados a través de estadística descriptiva, principalmente las frecuencias y porcentajes, con el propósito de identificar tendencias en las respuestas de los docentes. El análisis se organizó por dimensiones, identificación de las BAP, conocimiento y aplicación del DUA, uso de la tecnopedagogía, recursos institucionales, capacitación y asesoría técnico-pedagógica.

Los datos cualitativos, recopilados con la observación participante, entrevistas, grupo focal y diarios de campo, fueron analizados mediante codificación mediática. Se tomaron inicialmente las categorías derivadas del marco teórico, inclusión educativa, BAP, DUA y Tecnopedagogía. Durante el proceso de revisión e interpretación, emergieron categorías adicionales, entre estas la resistencia a cambios metodológicos, necesidad de formación continua, desplazamiento de la responsabilidad inclusiva, rol del liderazgo directivo, colaboración entre docentes y dimensión socioemocional con la implementación de prácticas inclusivas.

Esta triangulación, permitió contrastar las respuestas del cuestionario con las evidencias cualitativas obtenidas en el centro escolar. Este procedimiento fue muy importante porque algunas respuestas docentes expresaron una percepción favorable hacia el proceso de inclusión, mientras que, en las observaciones realizadas en los consejos, mostraban dificultades prácticas para identificar las BAP, diseñar apoyos diversificados o integrar recursos tecnopedagógicos de manera intencional y sistemática.

Esta estrategia de análisis permitió comprender no solo qué percepciones tenían los docentes sobre las BAP, el DUA y la tecnopedagogía, sino cómo dichas percepciones se expresaban en sus prácticas, discursos y necesidades de formación. De este modo, se logró articular evidencia empírica cuantitativa y cualitativa para explicar las dificultades que los docentes enfrentan en la construcción de prácticas inclusivas en educación secundaria.

Consideraciones éticas

La participación de docentes y directivos fue voluntaria, antes de responder el cuestionario y participar en las técnicas cualitativas, se informó a los participantes sobre el propósito académico de la investigación, la confidencialidad de los datos y el uso exclusivo de la información con fines investigativos. Se resguardó el anonimato de los participantes y de las instituciones escolares evitando su identificación directa.

Se procuró que el proceso de investigación respetara la dinámica institucional de las escuelas participantes y que las actividades de observación y acompañamiento se realizaran en un marco de respeto profesional, colaboración y mejora educativa.

Resultados

Los resultados se presentan de manera integrada a partir de los ejes analíticos derivados de los objetivos de la investigación: reconocimiento de las BAP, conocimiento del DUA y su aplicación en la planeación, uso de la tecnopedagogía para disminuir las BAP y necesidad de formación, asesoría permanente y liderazgo institucional.

TABLA 1. Síntesis de hallazgos cuantitativos relevantes

Dimensión analizada	Ítem representativo	Hallazgo principal
Identificación de BAP	Ítem 1. Identifico BAP en el aula.	Los docentes reportaron una percepción favorable sobre su capacidad para reconocer BAP; sin embargo, los datos cualitativos muestran que esta identificación fue general y poco sistemática.
Comprensión del DUA	Ítem 4. Principios y pautas del DUA.	Predominaron respuestas intermedias, lo que indica un conocimiento no consolidado del enfoque.
Aplicación del DUA	Ítem 5. Uso del DUA en la práctica docente.	Se identificó una brecha entre conocer el enfoque y aplicarlo en actividades, apoyos y evaluación.
Planeación diversificada	Ítem 10. Planeación con enfoque DUA y tecnopedagogía.	La integración entre DUA y tecnopedagogía fue parcial e incipiente.
Tecnopedagogía	Ítem 9. Uso permanente de la tecnopedagogía.	La tecnología se utiliza de manera ocasional, principalmente como apoyo didáctico, no siempre con intención inclusiva.
Formación docente	Ítem 13. Necesidad de capacitación	El 85.7% del grupo de intervención y el 57.9% del grupo comparativo indicaron requerir mayor capacitación.
Asesoría técnico-pedagógica	Ítems 25 y 30. Necesidad y disponibilidad de asesoría.	Se identificó alta demanda de acompañamiento, aunque la asesoría disponible fue percibida como insuficiente.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados del cuestionario tipo Likert aplicado a docentes de secundaria.

Reconocimiento inicial de las BAP

Los resultados muestran que los docentes reconocen la presencia de las BAP en el aula, no obstante, esta identificación suele ser general y poco sistemática. Aunque en el cuestionario manifestaron una percepción favorable para reconocerlas, las observaciones en los Consejos Técnicos Escolares evidenciaron que con frecuencia las asocian con rezago, conducta, falta de apoyo familiar o condiciones propias del estudiante.

Este hallazgo refleja una comprensión parcial del enfoque inclusivo, ya que algunas barreras continúan interpretándose como problemas del alumno y no como resultado de la interacción entre sus características y las prácticas pedagógicas, la organización escolar, los recursos disponibles o actitudes docentes. También se identificó una tendencia a desplazar la responsabilidad inclusiva hacia especialistas

externos, lo que limita la incorporación de ajustes y estrategias diversificadas en la práctica cotidiana.

Conocimiento parcial del DUA y dificultad para aplicarlo en la planeación

Los hallazgos evidencian que el profesorado reconoce el valor del DUA, pero presentan dificultades para trasladarlo a la planeación didáctica. La dificultad principal o se ubica en aceptar el enfoque, sino en aplicarlo operativamente en el diseño de la enseñanza.

Los datos sugieren que la planeación continúa centrada en actividades homogéneas y aprendizaje básicos, sin tomar en cuenta las diferencias en los ritmos, estilos, condición, interés o forma en cómo participan los alumnos. Por tanto, el DUA aparece como una posibilidad que el docente reconoce como apropiada, pero aún está en proceso de apropiación práctica.

Uso incipiente de la tecnopedagogía para disminuir las BAP

La tecnopedagogía se encuentra en un fase inicial de incorporación, las respuestas relacionadas a su uso y vínculo con el DUA se concentraron en niveles intermedios, lo cual indica que las herramientas digitales, están presentes en el discurso docente, pero no siempre se integran de forma sistemática ni con intención inclusiva clara.

Los docentes manifestaron interés por utilizar aplicaciones interactivas como Kahoot, Genially o Padlet, sin embargo, los registros cualitativos muestran que regularmente se utilizan como estrategia de motivación o dinamismo, más que como intención para disminuir las BAP. Es decir, perciben la tecnología como apoyo didáctico, pero no como mediador para diversificar el acceso de los contenidos, promover la participación o que los alumnos puedan expresar lo que aprenden.

Después de la intervención, los docentes reconocieron que los recursos digitales también pueden ser útiles para evaluar, retroalimentar, favorecer la participación de los alumnos con mayores dificultades. Esto evidencia que la tecnopedagogía puede fortalecer la inclusión cuando se acompaña de orientación práctica y se vincula con propósitos pedagógicos claros.

Necesidad de formación, asesoría permanente y liderazgo institucional

Uno de los hallazgos más relevantes fue la alta demanda de formación continua y asesoría técnico-pedagógica. El 85.7% del grupo de intervención y el 57.9% del

grupo comparativo señalaron estar totalmente de acuerdo en que se requiere mayor capacitación para implementar estrategias inclusivas basadas en el DUA y la tecnopedagogía. Ambos grupos reconocen la necesidad de contar con orientación permanente para diseñar planeaciones inclusivas.

Los resultados obtenidos, evidencian que la asesoría no siempre está disponible o se percibe como insuficiente. Los datos cualitativos complementan este resultado, al mostrar que los docentes se sintieron más seguros cuando recibieron materiales, ejemplos y acompañamiento. En conjunto, los hallazgos confirman que la inclusión no depende únicamente de la voluntad docente, sino de condiciones institucionales que favorezcan la asesoría permanente, el trabajo colegiado y el liderazgo directivo.

Discusión

Se hace evidente a través de los resultados, una brecha entre el discurso normativo de la inclusión educativa y las condiciones reales en las que el profesorado de secundaria intenta atender la diversidad. Si bien los docentes reconocen la importancia de identificar y disminuir las BAP, los hallazgos muestran que esta comprensión aún es parcial, pues con frecuencia las barreras se asocian a las características propias del alumno y no con aquellos factores presentes en la escuela y en las formas de atención.

Este hallazgo coincide con Booth y Ainscow (2016), quienes sostienen que la inclusión no puede reducirse a atender necesidades individuales, sino que exige una revisión de las culturas, políticas y prácticas de la escuela. De manera similar la SEP (2019), plantea que las BAP, se originan en el contexto y pueden limitar el acceso, la participación y el aprendizaje. En comparación con ambos referentes, los resultados del estudio muestran que los docentes han avanzado en el reconocimiento inicial de las BAP, pero aun requieren fortalecer la intervención institucional y pedagógica para comprenderlas y atenderlas de manera adecuada. Los datos confirman lo señalado por la UNESCO (2017, 2020), al establecer que la inclusión requiere transformar las condiciones del sistema educativo y no solo promover declaraciones de equidad. En este caso, los docentes manifiestan disposición para promover la inclusión, pero enfrentan limitaciones relacionadas con formación insuficiente, escasa asesoría técnico-pedagógica, infraestructura limitada y acompañamiento y orientación pobre. Por tanto, la dificultad no es del docente, sino en la falta de condiciones sostenidas para llevar la inclusión a la práctica cotidiana.

En relación con el DUA, los hallazgos coinciden con CAST (2018), al reconocer que este enfoque permite diseñar experiencias flexibles mediante múltiples formas de

representación, acción, expresión e implicación. Se confirma lo que señala Alba-Pastor (2019), que la implementación requiere formación docente y comprensión metodológica. En este estudio, los docentes valoran y reconocen el enfoque inclusivo del DUA, pero muestran dificultades para convertir sus principios en planeaciones, actividades, apoyos y evaluación inclusivas.

Respecto a la tecnopedagogía, los resultados muestran un uso incipiente de las herramientas digitales. Esto coincide con Mishra y Koehler (2006) quienes señalan que la integración tecnológica debe articular conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico. También es acorde a lo que plantean Adell y Castañeda (2013) y Orozco y Moriña (2020) quienes plantean que la tecnología adquiere valor educativo cuando amplía oportunidades de aprendizaje, participación y colaboración. En contraste, los docentes del estudio tienen a utilizar la tecnología solo como un recurso que dinamiza y motiva la clase, pero no como mediador para disminuir las BAP.

Los hallazgos del presente estudio coinciden con investigaciones recientes desarrolladas en contextos de secundaria mexicana. Elías et al. (2021), al sistematizar la incorporación de apoyos para la inclusión en una escuela secundaria, identificaron la necesidad de construir pautas específicas para este nivel educativo, así como proyectos compartidos que involucren a docentes, directivos, familias y servicios de apoyo.

Coincidiendo con lo anterior, en esta investigación se observó que la atención de las BAP no puede depender únicamente de acciones individuales del docente, sino de una estructura institucional que sostenga el acompañamiento y el trabajo colegiado. Por su parte, Gómez-Gándara y Villegas-Muro (2026) documentaron que las estrategias diversificadas basadas en DUA pueden favorecer la participación estudiantil en secundaria, siempre que se acompañen de capacitación docente, planificación colaborativa y sensibilización hacia la diversidad. Comparados, los resultados de este estudio muestran que, aunque el profesorado reconoce el valor del DUA y la tecnopedagogía, su aplicación aún es parcial debido a la falta de formación situada, asesoría técnico-pedagógica e infraestructura suficiente.

En conjunto, los resultados permiten afirmar que la atención efectiva de las BAP en secundaria requiere pasar de una inclusión declarativa a una inclusión operativa. Esto implica que el profesorado, además de conocer los principios del DUA y utilice herramientas digitales, cuente con una formación situada, ejemplos contextualizados, asesoría permanente y liderazgo directivo. De acuerdo con las fuentes revisadas, se confirma que la inclusión educativa exige corresponsabilidad institucional, no basta con solo pedir al docente que atienda la diversidad, es

necesario que se le brinden las condiciones que le permitan hacerlo de manera sistemática, reflexiva y pedagógicamente fundamentada.

Conclusiones y recomendaciones

Con base a los resultados, se puede concluir que los docentes de secundaria muestran apertura hacia la atención a las BAP para favorecer la inclusión educativa, sin embargo, dicha disposición no se traduce siempre en acciones sistemáticas de planeación e intervención inclusiva. La principal dificultad se identifica en la dificultad para identificar y comprender las BAP como condiciones que se generan en el entorno escolar, las prácticas y no como condiciones propias de los alumnos.

Se concluye también que el DUA y la tecnopedagogía son enfoques valorados por los profesores, pero su aplicación es parcial. Los docentes reconocen su pertinencia para diversificar la enseñanza, aunque requieren mayor claridad para concretarlos en el aula con estrategias diversificadas. Lo que confirma que la inclusión depende de mucho más que solamente la voluntad del docente: condiciones institucionales que favorezcan la formación situada, asesoría técnico-pedagógica y trabajo colegiado.

Por tanto, se recomienda fortalecer los programas de formación continua centrados en la identificación de las BAP, planeación con enfoque DUA y el uso tecnopedagógicos de recursos digitales. Estas acciones deben desarrollarse desde situaciones reales de aula con ejemplos contextualizados y acompañamiento práctico. También es recomendable consolidar espacios de asesoría permanente especialmente en los Consejos Técnicos Escolares, para revisar planeaciones, analizar casos, compartir estrategias y dar seguimientos a los avances del proceso de inclusión.

Finalmente, se sugiere fortalecer el liderazgo directivo como condición clave para sostener prácticas inclusivas. Construir ambientes accesibles, participativos y equitativos requiere que la inclusión se asuma como una responsabilidad compartida y no como una tarea individual o exclusiva de especialistas externos. Desde esta perspectiva, la articulación entre BAP, DUA y tecnopedagogía representa una vía pertinente para transformar la práctica educativa en secundaria y avanzar hacia una escuela más justa e inclusiva.

Referencias

- Adell, J. y Castañeda, L. (2013). Tecnologías emergentes, factores de cambio. *En Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 13–35). Universidad de Murcia.
- Alba-Pastor, C. (2019) Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, Vol. 6, No. 9, 2019 pp 55–68. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449797>
- Alba-Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): una estrategia de mejora para una educación de calidad e inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 28–45.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, M. C., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). Retos de la brecha digital en educación tras la pandemia por COVID-19. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 105–126. <https://doi.org/10.6018/educatio.491661>.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- CAST. (2018/2020). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Center for Applied Special Technology. <https://udlguidelines.cast.org>
- Elías, J., Anguiano-Escobar, B., Cervantes, D., y Ramírez-Bueno, R. (2021). Sistematización de una experiencia de inclusión en educación secundaria: Estrategia de formación y acción educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 173–190. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200173>
- Gómez Gándara, J. C., y Villegas-Muro, A. (2026). Estrategias de intervención diversificadas para favorecer la inclusión educativa. *PHRŌNESIS, DELIBERACIÓN-DIRECCIÓN-PRÁXIS*, 2(1). <https://revistascientificas.uach.mx/index.php/fronesis/article/view/2027>
- Lorenzo-Lledó, A. (2023). *El modelo inclusivo desde el diseño universal para el aprendizaje*. Pixabay. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/131375/1/El-modelo-educativo-inclusivo-desde-el-Diseno-Universal-para-el-Aprendizaje-DUA.pdf>
- McNiff, J. (2017). *Action research: All you need to know*. SAGE Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. Teachers College Record.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3.^a ed.). McGraw-Hill.
- Orozco, A., y Moriña, A. (2020). Diseño universal para el aprendizaje y tecnología: estrategias para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de*

- Tecnología Educativa (RELATEC)*, 19(1), 97-113.
<https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.97>
- SEP (2019) *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. ENEI*. SEP.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, UNESCO*.
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). SAGE Publications.

VECTORES.

Revista en Ciencias de la Educación
www.vectoreseducativos.uanl.mx

Artículo de investigación

Diseño de un curso Moodle con herramientas multimedia mediante el modelo ASSURE

Recepción (Received): 15 de junio de 2026

Aceptación (Accepted): 1 de julio de 2026

Publicación (Published): 9 de septiembre de 2026

MARCELA ACOSTA COELLO

<https://orcid.org/0009-0005-0545-2481>
Escuela de Ciencias de la Educación
dr115@ece.edu.mx

TANIA PRISCILA PUENTE GÓMEZ

<https://orcid.org/0009-0007-8103-2061>
Escuela de Ciencias de la Educación
dr125@ece.edu.mx

TANIA CRISTINA SOLÍS DE LA CRUZ

<https://orcid.org/0009-0001-9101-2140>
Escuela de Ciencias de la Educación
dr123@ece.edu.mx

ROGELIO TAMEZ GARCÍA

<https://orcid.org/0009-0003-0719-272X>
Escuela de Ciencias de la Educación
dr119@ece.edu.mx

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>
Escuela de Ciencias de la Educación
jfernandez@ece.edu.mx

Cómo referenciar este artículo:

Acosta, M., Puente, T., Solís, T., Tamez, R. y Fernández, J. (2026). Diseño de un curso Moodle con herramientas multimedia mediante el modelo ASSURE. *Vectores*, 6 (1), 78-92. DOI: <https://doi.org/10.56375/ve6.1-77>

Esta revista y sus artículos se publican bajo la licencia [Creative Commons Atribución-No-Comercial Compartir Igual 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-SA-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), por lo cual es libre de usar, compartir y adaptar el contenido de VECTORES siempre que se otorgue el crédito, no se usa para fines comerciales, y se comparte cualquier

Diseño de un curso Moodle con herramientas multimedia mediante el modelo ASSURE

MARCELA ACOSTA COELLO

<https://orcid.org/0009-0005-0545-2481>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri15@ece.edu.mx

TANIA PRISCILA PUENTE GÓMEZ

<https://orcid.org/0009-0007-8103-2061>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri25@ece.edu.mx

TANIA CRISTINA SOLIS DE LA CRUZ

<https://orcid.org/0009-0001-9101-2140>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri23@ece.edu.mx

ROGELIO TAMEZ GARCÍA

<https://orcid.org/0009-0003-0719-272X>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri19@ece.edu.mx

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>
Escuela de Ciencias de la Educación
jfernandez@ece.edu.mx

Resumen

El artículo sistematiza el diseño e implementación de un curso en línea sobre herramientas multimedia dirigido a docentes de educación básica, desarrollado en Moodle bajo el modelo ASSURE. El problema de investigación se ubica en la brecha entre el acceso a tecnologías digitales y su integración pedagógica efectiva en el aula. El objetivo fue analizar cómo las decisiones de diseño instruccional, la selección de recursos gratuitos y las estrategias de participación incidieron en la implementación del curso y en los resultados observados. La metodología corresponde a una sistematización de experiencia educativa, con evidencia procedente de un cuestionario diagnóstico, registros de actividad de Moodle, productos entregados, foros y encuesta final. Participaron 75 docentes habilitados, provenientes de distintos niveles educativos y estados de México. Los resultados muestran una participación decreciente en las actividades evaluadas, con 21 participantes que presentaron al menos una evidencia, pero también un desempeño alto entre quienes completaron las tareas y una valoración positiva del segmento activo. La discusión señala que el modelo ASSURE favoreció la coherencia entre objetivos, medios, actividades y evaluación; sin embargo, la modalidad asincrónica exigió condiciones adicionales de acompañamiento, comunicación y retroalimentación. Se concluye que el diseño instruccional fue pertinente para estructurar la experiencia, aunque insuficiente por sí solo para sostener la participación de todo el grupo.

Palabras clave: Diseño instruccional, Moodle, Herramientas multimedia, Educación en línea, Modelo ASSURE

Design of a Moodle course with multimedia tools using the ASSURE Model

MARCELA ACOSTA COELLO

<https://orcid.org/0009-0005-0545-2481>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri15@ece.edu.mx

TANIA PRISCILA PUENTE GÓMEZ

<https://orcid.org/0009-0007-8103-2061>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri25@ece.edu.mx

TANIA CRISTINA SOLÍS DE LA CRUZ

<https://orcid.org/0009-0001-9101-2140>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri23@ece.edu.mx

ROGELIO TAMEZ GARCÍA

<https://orcid.org/0009-0003-0719-272X>
Escuela de Ciencias de la Educación
dri19@ece.edu.mx

JOSÉ ALFREDO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-0487-7091>
Escuela de Ciencias de la Educación
jfernandez@ece.edu.mx

Abstract

This article systematizes the design and implementation of an online course on multimedia tools for basic education teachers, developed in Moodle through the ASSURE instructional design model. The research problem concerns the gap between access to digital technologies and their effective pedagogical integration in the classroom. The objective was to analyze how instructional design decisions, the selection of free digital resources, and participation strategies shaped course implementation and observed outcomes. The methodology follows a systematization of educational experience based on evidence from an entry diagnostic questionnaire, Moodle activity logs, student products, discussion forums, and a final survey. The course involved 75 enabled teachers from different educational levels and Mexican states. Results show declining participation in assessed activities, with 21 participants submitting at least one product, but also high performance among active participants and positive final evaluations from respondents. The discussion indicates that ASSURE supported alignment among objectives, media, activities, and assessment; however, the asynchronous format required additional support, communication, and feedback strategies. The study concludes that instructional design was useful for structuring the experience, although it was not sufficient by itself to sustain participation across the whole group. These findings offer practical criteria for improving future teacher professional development courses in virtual environments.

Key words: Instructional design, Moodle, Multimedia tools, Online education, ASSURE model.

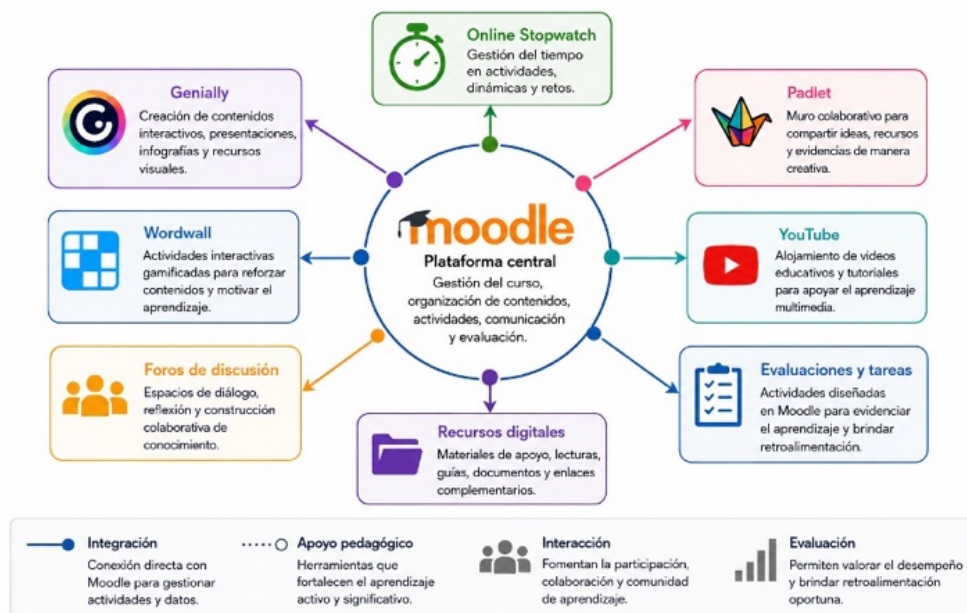
Introducción

La incorporación de herramientas digitales en la enseñanza se ha convertido en una prioridad de la formación docente. No obstante, la literatura reciente advierte que disponer de dispositivos, conectividad o plataformas no garantiza una transformación pedagógica. La dificultad central consiste en pasar del uso técnico de la tecnología a su integración didáctica con objetivos, actividades y evaluación coherentes (Carrera Sánchez & Castro Fernández, 2024; Cisneros-Barahona et al., 2024). En México, esta necesidad se relaciona con políticas que reconocen la competencia digital docente como condición para ampliar oportunidades de aprendizaje y responder a contextos escolares heterogéneos (Secretaría de Educación Pública, 2020, 2022).

En ese marco se diseñó el curso Herramientas de aprendizaje basado en multimedia, alojado en Moodle y dirigido a docentes de educación básica. La propuesta buscó que los participantes exploraran recursos gratuitos, produjeran evidencias de aplicación y reflexionaran sobre su pertinencia educativa. Para organizar el diseño se eligió el modelo ASSURE, por su énfasis en analizar al aprendiz, formular objetivos, seleccionar y utilizar medios, requerir participación activa y evaluar el proceso (Heinich et al., 2002).

El problema que orienta este artículo es la distancia entre un diseño instruccional técnicamente coherente y la participación real que se logra en un entorno virtual asincrónico. A partir de esa tensión, el objetivo es sistematizar la experiencia de diseño e implementación del curso para identificar decisiones instruccionales clave, evidencias de participación y aprendizajes transferibles al diseño de formación docente mediada por tecnología. El texto se organiza en seis apartados: bosquejo bibliográfico, método y materiales, resultados, discusión, conclusiones y referencias.

FIGURA 1. Estructura tecnológica y pedagógica del curso en la plataforma Moodle



Nota. Elaboración propia con base en la arquitectura del curso implementado en Moodle de la ECE (mayo de 2026).

Bosquejo bibliográfico

La competencia digital docente implica más que familiaridad operativa con aplicaciones. Supone seleccionar recursos, justificar su pertinencia, diseñar actividades significativas y valorar evidencias de aprendizaje. Estudios recientes sobre formación docente en tecnología coinciden en que los programas más útiles combinan objetivos claros, participación activa, acompañamiento y oportunidades para trasladar lo aprendido a la práctica profesional (Galicia Alarcón, 2024; Pérez García & Camacho Navarro, 2024).

El modelo ASSURE resulta pertinente para este tipo de experiencias porque traduce el diseño instruccional en una secuencia manejable: analizar a los aprendices, establecer objetivos, seleccionar métodos y medios, utilizar materiales, requerir participación y evaluar (Dávila & Francisco Pérez, 2007; Heinich et al., 2002; Kim & Downey, 2016). Su fortaleza radica en articular el perfil del estudiante con los medios disponibles y con productos observables. En cursos para docentes, esta lógica ayuda a evitar que las herramientas digitales se conviertan en un catálogo desarticulado.

La literatura sobre multimedia y microaprendizaje también subraya que los recursos digitales son más eficaces cuando reducen la carga cognitiva, segmentan la información y promueven una acción concreta del participante (Andino-Nájera & Cabrera-Tocto, 2025; Cívico-Ariza et al., 2024; Mayer, 2009). Herramientas como Online Stopwatch, Wordwall, Plickers, Padlet, Genially y JavaLab pueden apoyar procesos de evaluación formativa, colaboración o simulación siempre que se integren en tareas con sentido pedagógico. Además, el uso de recursos gratuitos dialoga con los principios de los Recursos Educativos Abiertos, al disminuir barreras económicas y facilitar la reutilización en contextos escolares diversos (UNESCO, 2023).

Con base en estos referentes, el curso no se concibió como capacitación instrumental aislada, sino como experiencia de diseño aplicada. La cuestión analítica no fue sólo si los docentes conocieron herramientas, sino cómo respondieron al recorrido propuesto y qué condiciones limitaron o favorecieron su participación.

Método y materiales

El estudio adopta la sistematización de experiencia educativa como enfoque metodológico. Esta perspectiva permite reconstruir una práctica, analizar críticamente su desarrollo e identificar aprendizajes transferibles sin pretender generalización estadística (Jara, 2018). La experiencia sistematizada fue un curso asincrónico de cuatro semanas, implementado en Moodle durante mayo de 2026 por un equipo de estudiantes del Doctorado en Educación de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Los participantes fueron 75 docentes habilitados en el curso, derivados de un total de 76 personas que contestaron el diagnóstico inicial. El grupo fue heterogéneo: 67% se desempeñaba como docente frente a grupo; hubo representación de preescolar, primaria, secundaria y otros niveles; 54% reportó entre 1 y 20 años de servicio; y los participantes provenían de 10 estados de la república mexicana, con predominio de Nuevo León. Esta diversidad hizo necesario seleccionar herramientas accesibles desde navegadores comunes y dispositivos disponibles.

La evidencia analizada provino de seis fuentes: cuestionario diagnóstico de entrada, productos entregados en actividades evaluadas, registros de actividad de Moodle, respaldo navegable del curso, participación en dos foros y encuesta de valoración final en Google Forms. El análisis se organizó mediante una matriz de sistematización basada en las fases del modelo ASSURE: perfil del aprendiz, objetivos, selección de métodos y medios, uso de materiales, participación activa y evaluación. Para cada fase se distinguió entre lo planificado, lo implementado y

la brecha observada. El procedimiento analítico tuvo dos momentos. Primero se realizó una codificación deductiva con las fases ASSURE como categorías iniciales; después se efectuó una lectura inductiva de evidencias para reconocer patrones no previstos, especialmente en participación, acompañamiento, apropiación de herramientas y dificultades de continuidad. En los foros se tomó como unidad de análisis cada publicación de los participantes; se excluyeron las intervenciones iniciales de apertura y se revisaron 47 respuestas correspondientes a 24 participantes únicos. Las respuestas se clasificaron temáticamente para identificar patrones vinculados con intencionalidad pedagógica, aprendizaje significativo, motivación, participación, rol docente y riesgo de uso distractor de la tecnología. La interpretación se contrastó con registros de actividad, productos entregados y resultados de la encuesta final, con el fin de triangular la evidencia y reducir el sesgo de autoobservación del equipo que diseñó e implementó el curso.

El curso combinó aprendizaje basado en tareas, videos tutoriales de producción propia, recursos interactivos gratuitos y foros de reflexión. La exportación navegable del curso permitió corroborar la secuencia didáctica de cada herramienta: presentación del recurso, propósito de aprendizaje, instrucciones de exploración y producto esperado. Las actividades solicitaron evidencias de aplicación relacionadas con Online Stopwatch, Wordwall, Plickers, Padlet, Genially y JavaLab. Se utilizaron datos de plataforma y productos académicos sin identificación nominal de participantes, con fines de análisis educativo.

TABLA 1. Herramientas multimedia del curso: propósito pedagógico y fase ASSURE

Sesión	Herramienta	Propósito pedagógico principal	Tipo de recurso	Fase ASSURE predominante
1	Online Stopwatch	Gestionar tiempos y dinámicas de inicio en actividades sincrónicas y asincrónicas.	Herramienta web interactiva	U, R
2	Wordwall	Crear actividades interactivas gamificadas para reforzar contenidos y promover retroalimentación inmediata.	Herramienta web interactiva	S, U, R
3	Plickers	Evaluar aprendizajes mediante encuestas en tiempo real sin necesidad de dispositivos individuales.	Aplicación móvil y web	S, U, E
4	Padlet	Fomentar la participación colaborativa y el intercambio de ideas en un muro digital.	Herramienta web colaborativa	U, R
5	Genially	Diseñar contenidos interactivos visuales para explicar conceptos de forma atractiva.	Herramienta web de creación	S, U
6	JavaLab	Explorar simulaciones para la enseñanza de fenómenos científicos.	Simulador interactivo	S, U, E

Resultados

Los resultados se organizan en cuatro hallazgos. El primero se relaciona con el perfil del grupo. El diagnóstico confirmó una audiencia amplia y desigual en condiciones tecnológicas, experiencia profesional y familiaridad con recursos digitales. Aunque el 71% de los centros educativos contaba con internet y proyector, sólo la mitad reportó disponibilidad de laptops y un tercio pantallas interactivas. Esta información justificó el uso de herramientas gratuitas y de baja barrera técnica, pero también evidenció que el diseño debía prever acompañamiento diferenciado.

El segundo hallazgo se refiere a la coherencia del diseño. Las seis sesiones mantuvieron una estructura estable: presentación, tutorial, exploración de herramienta y entrega individual. Esta secuencia facilitó la navegación en Moodle y permitió alinear objetivos, recursos y evidencias. Sin embargo, la elección de seis herramientas en cuatro semanas generó una curva de aprendizaje acelerada. La amplitud del recorrido favoreció la exploración, pero redujo el tiempo disponible para apropiación profunda y retroalimentación formativa.

FIGURA 2. Proceso de aprendizaje mediado por herramientas digitales



Nota. Elaboración propia con base en los registros de actividad de Moodle y el análisis de la fase de participación del modelo ASSURE (mayo de 2026).

El tercer hallazgo muestra una brecha consistente entre acceso y entrega. Al cierre del curso, 21 de los 75 participantes presentaron al menos una actividad

calificada. Las primeras sesiones concentraron más participación: 20 entregas en Online Stopwatch, 21 en Wordwall y 17 en Plickers. En las sesiones posteriores se registraron 15 entregas en Padlet, 11 en Genially y 12 intentos en JavaLab. En contraste, los registros de Moodle indican un acceso más amplio a materiales, con recursos que acumularon cientos de vistas. La participación evaluativa disminuyó, pero el interés exploratorio no desapareció.

El cuarto hallazgo se vincula con el tipo de actividad. El Foro 1, Innovación con Sentido, registró 30 publicaciones totales, incluida la intervención inicial, y 29 respuestas de 21 participantes únicos entre el 28 de abril y el 31 de mayo de 2026. El Foro 5, ¿Cuál clase genera mayor aprendizaje y por qué?, registró 19 publicaciones totales y 18 respuestas de 11 participantes únicos entre el 19 de mayo y el 7 de junio de 2026. En conjunto, los dos foros aportaron 47 respuestas de 24 participantes únicos. Los temas recurrentes fueron la necesidad de intencionalidad pedagógica, el riesgo de que la tecnología opere como distractor, el valor de la participación activa y el rol del docente como mediador del aprendizaje.

FIGURA 3. Acciones de acompañamiento y retroalimentación durante la implementación del curso

A. Retroalimentación en foros de discusión

Re: ¿Cuál clase genera mayor aprendizaje y por qué?
por LOURDES PROLA JASSO MASCORRO - jueves, 28 de mayo de 2026, 20:24

La clase que genera mayor aprendizaje es aquella en la que los alumnos participan de manera activa, significativa y práctica, ya que el aprendizaje ocurre mejor cuando los estudiantes experimentan, descubren y relacionan los contenidos con su vida cotidiana. Una clase dinámica, donde se utilizan juegos, actividades colaborativas, experimentos, preguntas y materiales visuales, permite que los alumnos mantengan el interés y desarrollen habilidades de pensamiento, comunicación y creatividad.

Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Separar Eliminar Responder

Re: ¿Cuál clase genera mayor aprendizaje y por qué?
por ALONDRA GUADALUPE GUTIERREZ CALZADA - sábado, 30 de mayo de 2026, 11:40

El escenario 1 considero que genera mayor aprendizaje porque, fomenta la participación activa de los estudiantes, incrementa su motivación y facilita la comprensión de los contenidos mediante recursos dinámicos e innovadores. Lo cual les genera mayor motivación a los alumnos, ya que con el uso de las herramientas tecnológicas ellos pueden tener mayor contacto con la información, reciben retroalimentación inmediata y desarrollan habilidades como el pensamiento crítico y así tener un aprendizaje realmente significativo. En cambio, la clase expositiva tradicional suele centrar el aprendizaje en la transmisión de información, limitando la participación del estudiante.

Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Separar Eliminar Responder

Los foros permiten el diálogo académico, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. El docente acompaña y retroalimenta oportunamente.

B. Seguimiento y retroalimentación del desempeño

Nombre / Apellido(s)	Dirección Email	Asignación 1. Resumen ejecutivo y evidencia práctica de la herramienta	Asignación 2. Mapa Conceptual
JOSE GUADALUPE VILLARREAL HERNANDEZ	vhl880807@hnd.edu.mx	100.0	100.0
JOSE GERMAN GUTIERREZ BAAS	gub78071@hnd.edu.mx	100.0	100.0
JUAN FRANCISCO VARGAS ZURGA	vaz710903@hnd.edu.mx	100.0	100.0
KARLA YARENEI ECHAVARRIA BERMUDEZ	ebk4901205@hnd.edu.mx	100.0	90.00

El docente monitorea de manera continua las actividades y calificaciones, brindando retroalimentación que impulsa la mejora del aprendizaje.

C. Comunicación y acompañamiento docente

Aviso importante - Cierre del curso 15:51

Estimados y estimadas participantes:

Les recordamos que el curso "Herramientas de Aprendizaje Basado en Multimedia" se cerrará este domingo 31 de mayo.

Les invitamos a realizar todas las actividades pendientes antes de la fecha de cierre, ya que posteriormente no será posible enviar evidencias ni completar actividades.

Aún están a tiempo de concluir satisfactoriamente el curso. Su participación, compromiso y dedicación son fundamentales para su aprendizaje.

Los avisos y mensajes en Moodle facilitan la organización del curso, recordatorios y orientación constante a los participantes.

D. Retroalimentación y apoyo a través de recursos multimedia

Recursos de aprendizaje

On-line Stopwatch (Herramienta para gestionar el tiempo)

HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE BASADO EN MULTIMEDIA

Principales portales Siemens

- Siemens Portal
- Siemens SelectionTool (Cloud version)
- Siemens Product Configuration (SPC)
- ConversionTool
- Siemens2023 (Catalogo)

Los recursos multimedia (videos, infografías, tutoriales y enlaces) proporcionan apoyos asincrónicos que fortalecen la comprensión y permiten la autorregulación del aprendizaje.

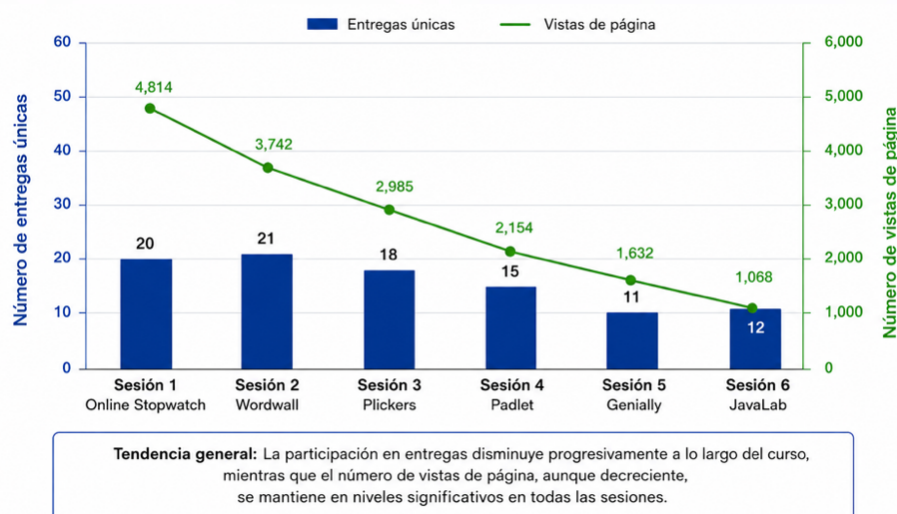
Nota. Elaboración propia con base en registros de Moodle y comunicaciones del equipo docente (mayo de 2026).

En cuanto al desempeño académico, quienes completaron las actividades obtuvieron resultados altos. En Online Stopwatch, 84.2% alcanzó 100 puntos; en

Wordwall, 95% obtuvo calificación perfecta, con media de 99.5; en Plickers, la media fue de 93.53; Padlet registró promedio de 92.86; y JavaLab obtuvo 10/10 en los 12 casos presentados. Entre los 21 participantes con calificaciones reales, el promedio acumulado fue de 390.45 sobre 530 puntos. Estos datos deben leerse con cautela: describen al segmento activo, no al grupo completo.

La encuesta final fue respondida por 11 participantes, equivalentes al 14.6% del grupo habilitado. Las respuestas muestran satisfacción elevada entre quienes sostuvieron su participación: utilidad percibida de 5.0/5 para el desarrollo profesional docente, 4.91/5 en satisfacción con contenidos y actividades, 4.91/5 en claridad de instrucciones y 4.91/5 en disposición a recomendar el curso. JavaLab fue la herramienta con menor valoración relativa (4.36/5), consistente con su mayor complejidad y con su ubicación al final del curso.

FIGURA 4. Participación activa y visualizaciones por sesión durante la implementación del curso



Nota. Elaboración propia con base en los registros de actividad de Moodle (mayo de 2026).

Discusión

Los resultados permiten interpretar la experiencia en dos planos. En el primero, el modelo ASSURE funcionó como andamiaje de diseño: el equipo pudo analizar el perfil del grupo, formular objetivos, seleccionar herramientas gratuitas y organizar evidencias de aprendizaje. Este hallazgo coincide con la utilidad del modelo para docentes que diseñan experiencias mediadas por tecnología (Dávila & Francisco Pérez, 2007; Heinich et al., 2002; Kim & Downey, 2016). La estructura ayudó a

evitar una capacitación puramente instrumental y permitió vincular medios digitales con propósitos pedagógicos observables.

En el segundo plano, la participación decreciente muestra los límites de un diseño instruccional correcto cuando las condiciones de implementación no aseguran acompañamiento sostenido. La diferencia entre vistas de recursos y entregas evaluadas sugiere que el acceso no equivale a apropiación. Este resultado dialoga con estudios sobre microaprendizaje y formación digital docente, los cuales señalan que la brevedad de los recursos y la disponibilidad técnica deben articularse con tareas significativas, retroalimentación y oportunidades de aplicación (Andino-Nájera & Cabrera-Tocto, 2025; Cívico-Ariza et al., 2024; Pérez García & Camacho Navarro, 2024).

La evidencia cualitativa de los foros confirma que las actividades dialógicas pueden activar reflexión profesional cuando conectan la tecnología con dilemas de aula. En el Foro 1 predominó la idea de que las herramientas multimedia no garantizan por sí solas el aprendizaje significativo; requieren intención pedagógica, objetivos claros y mediación docente. En el Foro 5, las respuestas favorecieron el escenario interactivo frente a la clase expositiva tradicional, pero reiteraron que la tecnología necesita una estrategia didáctica definida. Por ello, una versión futura del curso debería reducir el número de herramientas, ampliar el tiempo de exploración y articular mejor los foros con productos evaluables.

Conclusiones

La sistematización permite concluir que el modelo ASSURE fue útil para convertir una necesidad formativa en un curso estructurado, con objetivos, medios y evidencias alineadas. Su valor principal estuvo en ofrecer una ruta de diseño comprensible para un equipo docente que asumió simultáneamente funciones de diseño, facilitación y tutoría. En ese sentido, la experiencia confirma que ASSURE puede operar como guía de planificación y también como marco para analizar críticamente la propia práctica.

El hallazgo más relevante es que la calidad del diseño no garantiza por sí misma participación sostenida. La disminución de entregas entre sesiones indica que la modalidad asincrónica requiere mecanismos explícitos de acompañamiento, comunicación y retroalimentación oportuna. La brecha entre vistas de recursos y productos entregados sugiere que algunos participantes exploraron materiales sin completar actividades, por razones que pueden vincularse con carga laboral, dominio de Moodle, problemas de comunicación institucional o dificultad progresiva de las herramientas.

También se concluye que las actividades dialógicas tuvieron un potencial formativo particular. El foro inicial, al plantear una pregunta amplia sobre el sentido pedagógico de la tecnología, generó más participación que varias tareas evaluadas. Para futuras versiones, conviene articular mejor la reflexión colectiva con productos evaluables, reducir el número de herramientas o ampliar el tiempo de trabajo por cada una, incorporar diagnóstico de estilos o preferencias de aprendizaje y establecer un protocolo de retroalimentación con fechas, responsables y canales claros.

Las principales limitaciones del estudio son el carácter situado de la experiencia, la baja proporción de participantes con calificaciones reales y la respuesta limitada a la encuesta final. Además, el análisis fue realizado por el mismo equipo que diseñó e implementó el curso, lo que aporta conocimiento interno pero también introduce sesgo de autoobservación. Como línea de continuidad, se propone replicar el curso con menos herramientas, mayor acompañamiento y evaluación externa, así como explorar la incorporación de inteligencia artificial generativa en las fases de diagnóstico, retroalimentación y adaptación de materiales del modelo ASSURE.

Referencias

- Andino-Nájera, L., & Cabrera-Tocto, O. (2025). Impacto del micro-learning en la mejora de habilidades digitales de docentes en Ecuador. *Revista Estudios en Educación*, 8(14), 204-224. <https://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/432>
- Carrera Sánchez, J. R., & Castro Fernández, L. R. (2024). Competencia digital docente en la Educación Básica Regular. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(19), 75-86. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i19.834>
- Cisneros-Barahona, A. S., Marqués-Molías, L., Samaniego-Erazo, G. N., & Mejía-Granizo, C. M. (2024). Assessing teacher digital competence: An analysis integrating descriptive, inferential, and multivariate perspectives. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2), 185-221. <https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39122>
- Cívico-Ariza, A., Colomo-Magaña, E., Guillén-Gámez, F. D., & Rubio-Gragera, M. (2024). Píldoras formativas y competencia digital: Un recurso para la formación de futuros docentes. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 77-92. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3079>
- Dávila, A. A., & Francisco Pérez, J. (2007). Diseño instruccional de la educación en línea usando el modelo ASSURE. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 11(3), 83-104. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/384>

- Galicia Alarcón, L. A. (2024). Necesidades de desarrollo profesional en competencias digitales docentes: Estudio de caso. *Apertura*, 16(1), 90-107. <https://doi.org/10.32870/Ap.v16n1.2485>
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (2002). *Instructional media and technologies for learning* (7th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Kim, D., & Downey, S. (2016). Examining the use of the ASSURE model by K-12 teachers. *Computers in the Schools*, 33(3), 153-168. <https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1203208>
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Pérez García, E. A., & Camacho Navarro, A. (2024). Factores de impacto en el diseño e implementación de un curso virtual: Perspectiva docente. *Apertura*, 16(2), 116-131. <https://doi.org/10.32870/Ap.v16n2.2498>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana. SEP.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000385723>

Material complementario

Las siguientes evidencias se conservan como material complementario del manuscrito para documentar actividades, organización del entorno virtual, interacción en foros y seguimiento académico. Las capturas fueron anonimizadas para proteger la identidad de participantes y facilitar la revisión por par ciego.

ANEXO A. Ejemplos representativos de actividades multimedia e interactivas del curso

Anexo A. Evidencias de actividades multimedia

En este anexo se presentan ejemplos de actividades y recursos multimedia utilizados durante el curso "Herramientas de aprendizaje basado en multimedia", con el propósito de favorecer el aprendizaje interactivo, significativo y colaborativo.



ANEXO B. Estructura general del entorno virtual y organización de sesiones en Moodle

ANEXO B. Capturas generales del curso en Moodle

Este anexo presenta evidencias visuales de la estructura general del curso "Herramientas de aprendizaje basado en multimedia" implementado en la plataforma Moodle.



ANEXO C. Fragmentos de interacción y participación colaborativa en los foros virtuales

ANEXO C. Evidencias de interacción y participación

En este anexo se presentan fragmentos de foros, comentarios y respuestas elaborados por los participantes durante las actividades colaborativas desarrolladas en el curso virtual.

C1. Participación en foro de discusión

Foro: Innovación con Sentido
Participa y comparte tus ideas sobre la innovación educativa.

Mostrar respuestas anidadas | Suscribirse al foro | 4 respuestas

Participante
Considero que la innovación educativa debe partir de las necesidades reales de los estudiantes y del contexto. Integrar herramientas multimedia permite hacer las clases más dinámicas y significativas.
[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Participante
s, estas herramientas fomentan la participación activa
[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

Participante
e está en orientar el uso de la tecnología clara.
[Enlace permanente](#) [Editar](#) [Borrar](#) [Responder](#)

C2. Comentarios en actividad colaborativa (Padlet)

Ideas principales del curso
Comparte aquí lo más importante que aprendiste.

Participante
... permiten mayor participación y motivación en los estudiantes.
2

Participante
... herramienta tiene un propósito pedagógico específico.
2

Participante
... organiza muy bien todas las actividades y materiales.
1

Participante
Escribe algo...
Comparte tu idea

C3. Respuestas en actividad (Wordwall)

Wordwall | Rueda de palabras - Resultados | [Volver a jugar](#)

1.º **Participante** | Puntuación: 9500 | 2:15

2.º **Participante** | Puntuación: 8700 | 2:28

3.º **Participante** | Puntuación: 8200 | 2:45

Detalle de

Definición de multimedia	✓
Ejemplo de herramienta	✓
Uso educativo de la herramienta	✓
Beneficio en el aprendizaje	✓

Participación del grupo
100% completado

C4. Comentarios y retroalimentación en entrega de tarea

Participante
reciba de entrega: 20 May 2026, 12:18

Infografía_herramientas.pdf | 1.2 MB

Comentarios de retroalimentación

Participante
Te sugiero cuidar la ortografía en algunos títulos. ¡felicidades!

Calificación
95 / 100

Rúbrica	
Contenido	25 / 25
Diseño y creatividad	25 / 25
Organización	20 / 20
Ortografía	15 / 20
Total	95 / 100

ANEXO D. Seguimiento académico, calificaciones y monitoreo de actividades en Moodle

ANEXO D. Evidencias de evaluación y seguimiento

Este anexo incluye evidencias relacionadas con el seguimiento académico de los participantes, tales como calificaciones, entregas, monitoreo de actividades y rúbricas utilizadas durante la implementación del curso.

D1. Calificaciones generales del curso

Calificaciones
Vista: Reporte del calificador | Acciones

Secciones del curso

- Participantes
- Inspecciones
- Comentarios
- Calificaciones**
- Área personal
- Inicio del año
- Calendario

Herramientas de aprendizaje basadas en multimedia

	Introducción al curso	Sesión 1: Introducción	Sesión 2: Genially	Sesión 3: Padlet	Sesión 4: Wordwall	Sesión 5: Infografía	Sesión 6: Evaluación final	Total
Participante 1	1	92	90	93	94	91	95	659
Participante 2	1	88	85	90	92	89	93	637
Participante 3	1	85	86	87	90	88	91	615
Participante 4	1	90	92	91	93	90	94	643
Participante 5	1	83	80	85	87	84	89	593
Participante 6	1	89	88	90	91	88	92	630
Total	5	87.8	86.8	89.3	91.2	89.3	92.3	623.3

Los resultados muestran un desempeño general favorable en todas las actividades del curso.

D2. Seguimiento de entregas de actividades

Sesión 2. Genially - Actividad 2.1
Creando presentaciones interactivas

Sumario | **Envíos** | Configuración | Calificación avanzada | Más

Acción de calif. | **Participante 1** | **Participante 2** | **Participante 3** | **Participante 4** | **Participante 5** | **Participante 6**

Participante	Envío	Calificación	Comentarios
Participante 1	20 May 2026, 18:32	92 / 100	2
Participante 2	20 May 2026, 18:05	88 / 100	1
Participante 3	20 May 2026, 20:11	85 / 100	1
Participante 4	21 May 2026, 09:15	90 / 100	2
Participante 5	-	-	0
Participante 6	21 May 2026, 11:42	89 / 100	1

D3. Rúbrica utilizada para evaluar la actividad

Rúbrica: Presentación interactiva (Genially)

Criterios	Excelente (25 pts)	Buena (20 pts)	Satisfactorio (15 pts)	En desarrollo (10 pts)	Puntos obtenidos
Contenido	La información es completa, precisa y muy bien organizada.	La información es adecuada y está bien organizada.	La información es básica y poco organizada.	La información es incompleta y desorganizada.	23 / 25
Diseño y creatividad	El diseño es atractivo, creativo y muy adecuado al contenido.	El diseño es adecuado y presenta algunos elementos creativos.	El diseño es básico y poco creativo.	El diseño es poco atractivo y no se relaciona con el contenido.	22 / 25
Interactividad	Incluye elementos interactivos que enriquecen la experiencia.	Incluye algunos elementos interactivos.	Incluye pocos elementos interactivos.	No incluye elementos interactivos.	18 / 25
Organización	La estructura es lógica, coherente y facilita la comprensión.	La estructura es lógica y coherente.	La estructura es poco clara en algunas secciones.	La estructura no es lógica y dificulta la comprensión.	20 / 25
Total	100 pts	80 pts	60 pts	40 pts	83 / 100

Rúbrica utilizada para evaluar la calidad de las presentaciones interactivas elaboradas en Genially.

D4. Reporte de actividad y monitoreo de participación

Reporte de actividad del curso
Todos los participantes | Participantes | Actividades | Recursos

Desde: 01/05/2026 | Hasta: 31/05/2026 | [Filtrar](#)

Participante	Último acceso al curso	Número de accesos	Actividades completadas	Recursos vistos	Tiempo total en el curso
Participante 1	22:15	37	25 de 27	48	12h 45m
Participante 2	21:30	35	24 de 27	46	11h 20m
Participante 3	19:10	32	23 de 27	44	10h 05m
Participante 4	20:50	36	25 de 27	47	11h 50m
Participante 5	18:40	28	20 de 27	40	8h 35m
Participante 6	21:05	33	23 de 27	45	10h 42m

El monitoreo constante permitió dar seguimiento oportuno al progreso y participación de los estudiantes.