

Educación a Distancia: Posibilidades de Inclusión y Participación Estudiantil

Distance Education: Possibilities of Inclusion and Student Participation

Denys Serrano, Alma A. Ramírez e Isaac J. Palazuelos *

Universidad Autónoma de Baja California, México

DESCRIPTORES:

Participación
Estudiantes
Educación a distancia
Inclusión
Interculturalidad

RESUMEN:

Ante la medida de confinamiento social por la Covid-19, las instituciones educativas han optado por la modalidad de educación a distancia. En México, una de las estrategias instrumentadas en la educación básica fue el programa Aprende en Casa que consistió en difundir videos con contenido educativo de los planes y programas de estudio a través de la televisión. En este estudio se analizan las formas de participación que se promueven en los videos televisivos del programa educativo "Aprende en Casa", el cual se impulsó como respuesta a la escolarización ante la pandemia de Covid-19 en México. Se presenta un estudio descriptivo e interpretativo, a partir del método de análisis de contenido de una muestra de 153 videos-clase de nivel secundaria. Los resultados evidencian que el ejercicio de la participación que se impulsa con adolescentes determina un rol pasivo en su aprendizaje, lo cual expone prácticas pedagógicas homogenizadoras que se alejan de una perspectiva inclusiva de la educación. Estos hallazgos permiten advertir la reproducción de prácticas educativas tradicionales en la creación de contenidos para la modalidad a distancia. Se recomienda retomar la tecnología como un medio para conectar las cosmovisiones de múltiples realidades para la construcción de nuevos aprendizajes.

KEYWORDS:

Participation
Students
Distance education
Inclusion
Interculturality

ABSTRACT:

Given the social confinement measure by Covid-19, educational institutions have opted for the distance education modality. In Mexico, one of the strategies implemented in basic education was the Learn at Home program, which consisted of disseminating videos with educational content of study plans and programs through television. This study analyzes the participation forms promoted in television videos of the educational program "Aprende en Casa", which was promoted in response to schooling during Covid-19 pandemic in Mexico. A descriptive and interpretive study is presented, based on the content analysis method from 153 sample of high school video-classes. The results show that the participation which is promoted with adolescents determines a passive role in their learning, which exposes homogenizing pedagogical practices that take distance from an inclusive perspective education. These results allow us to notice a reproduction of traditional educational practices in creation of content for the distance modality. It is recommended to assume technology as a key to connect multiple realities and worldviews to construct new learnings.

CÓMO CITAR:

Serrano, D., Ramírez, A. A. y Palazuelos, I. J. (2022). Educación a distancia: Posibilidades de inclusión y participación estudiantil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 29-45.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.002>

1. Introducción

La pandemia causada por la COVID-19 ha implicado cambios en las interacciones sociales, demandando alternativas para garantizar el derecho a la educación. Ante la medida de confinamiento social que pretende salvaguardar la salud de las personas, las instituciones educativas han optado por la modalidad a distancia como la más idónea para brindar un acceso equitativo a la escolarización, diseñando diversos programas.

En el caso de México, una de las estrategias instrumentadas en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) fue el programa Aprende en Casa que consistió en difundir videos con contenido educativo de los planes y programas de estudio a través de la televisión. Estos materiales fueron visualizados por 32 millones de personas en el territorio nacional (SEP, 25 de septiembre de 2020a) de un total de 36.518.712 estudiantes de preescolar, primaria y secundaria, convirtiéndose en el principal medio de atención pedagógica (SEP, 2020b).

Los datos anteriores muestran que una de las principales preocupaciones de este programa fue la cobertura, lo cual implica que no se consideraran las realidades y necesidades particulares de las y los estudiantes en contextos vulnerables incrementando las brechas de desigualdad. La homogeneización de contenidos segrega a los estudiantes de zonas rurales o en situación de desventaja, ya que dificulta que se identifiquen con los contenidos de la enseñanza desde sus realidades locales (UNESCO, 2020). Aunado a que, el abordaje pedagógico debe fomentar el desarrollo personal y la construcción de una ciudadanía democrática e inclusiva, que permita convivir en la diferencia (Duk y Murillo, 2020). Para ello, es necesario el reconocimiento a la diversidad social y cultural.

Desde esta perspectiva, Nahuel (2020) menciona que las actividades escolares en la modalidad a distancia deben vincular las diversas prácticas culturales de la comunidad y la producción local, con la finalidad de que la educación contribuya a su desarrollo dentro de sus contextos. Así, la educación no reproduce las desigualdades, sino que coadyuva a combatirlas (Gutiérrez, 2020). Por lo tanto, los diseños de actividades educativas de la modalidad a distancia deben velar por una educación inclusiva y de calidad.

Ante los cambios radicales en las dinámicas sociales originados por la pandemia, los espacios de expresión activa se vulneraron; por ejemplo, el cierre de los planteles educativos y la consecuente restricción de los principales espacios de socialización del alumnado limitaron sus interacciones con diversos referentes, más allá del hogar. En este sentido, es necesario tener presente un enfoque de derechos en educación que permita promover la participación en las problemáticas que enfrenta niñas y niños en su cotidianidad (Espinoza, 2020). Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño sostiene que la participación es un principio que fortalece la dignidad (UNICEF, 2018).

Sin importar la modalidad, la educación debe en todo momento garantizar el ejercicio de los derechos de los implicados, en especial aquellos relacionados con la participación, pues constituye un mecanismo fundamental para la inclusión, al considerar las ideas y la capacidad de acción de la niñez y la adolescencia en sus entornos cotidianos. Solo de esta manera, es posible construir ambientes de convivencia que impulsen el desarrollo individual y social.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la participación que se promueve desde el programa Aprende en Casa, mediante un análisis de contenido que

permita desglosar y comprender las temáticas, estrategias didácticas y tipos de participación que se definen en los materiales audiovisuales de dicho programa.

2. Revisión de la literatura

2.1. Educación inclusiva e intercultural

La educación facilita la adquisición de conocimientos, promueve valores sociales y culturales, y genera las condiciones para un reconocimiento de la diversidad entre sus integrantes (Gutiérrez et al., 2021). En su estructura, contiene principios orientadores de acceso a la justicia para la vida en sociedad, con el objetivo de garantizar la dignidad, es decir, el valor otorgado a los sujetos por su propia condición humana, el umbral mínimo del derecho a existir y formar parte de la vida colectiva a través de la participación.

El enfoque de la justicia por reconocimiento centra la atención en la desigualdad con el fin de evidenciar injusticias culturales, es decir, aquellos agravios enraizados en la estructura social que atentan contra grupos minorizados, excluyendo sus formas de representatividad e invisibilizando sus condiciones de vida (Fraser y Honnet, 2006). En este sentido, la justicia implica el reconocimiento de las diferencias entre los miembros de un entorno social, buscando otorgar valor a la diversidad cultural y respetando por igual a las personas que se desenvuelven en la interacción social (Murillo y Hernández, 2011). De tal manera que, no se puede acceder a marcos mayores de justicia en contextos de desigualdad, si no existen mecanismos de inclusión que coadyuven al cambio cultural y simbólico, que tengan como base la valoración de la diversidad como riqueza de las relaciones sociales.

De acuerdo con estas ideas, la inclusión surge como mecanismo de resistencia ante los altos niveles de marginación, segregación y desigualdad en regiones como Latinoamérica, donde las injusticias culturales, en cuanto a las formas de ser, convivir e interactuar de determinados sectores han sido una constante histórica (Dussel, 2011; Echeita y Duk, 2008). En los espacios educativos esto implica conformar mecanismos de reconocimiento de la diversidad para brindar alternativas a la multiplicidad de necesidades de las y los estudiantes (Ainscow, 2012). De este modo, la inclusión educativa busca construir espacios con acceso a oportunidades reales de participación de todas las personas que forman parte de una comunidad, especialmente de aquellas en mayor desigualdad. En consecuencia, pretende impulsar tanto el aprendizaje como la convivencia desde de la heterogeneidad de perspectivas y capacidades interculturales, a fin de erradicar las barreras que obstruyen la construcción del aprendizaje con todos y para todos (Echeita, 2020). Esto implica un proceso de deshomogenización de los programas educativos para hacer de los mecanismos de inclusión una apuesta por la interculturalidad, es decir, del reconocimiento de otros saberes y otras formas de construir conocimiento, particularmente de aquellas históricamente minorizadas (Sousa Santos, 2014).

Diversos autores coinciden con Echeita y Duk (2008) en que los principios de la inclusión educativa estriban en el acceso, la participación y los logros en el aprendizaje del alumnado (Arroyo González, 2017; Duk y Murillo, 2020; Perales, 2021; Plancarte, 2017). Estos permiten evaluar las prácticas educativas que impiden reducir las brechas de desventaja y segregación, pues las situaciones de aprendizaje deben considerar “las diversidades de capacidades, estilos de aprendizaje, motivaciones, lenguas, credos, afectos y emociones que nos caracteriza a los humanos” (Echeita, 2020, p. 9). Este

planteamiento implica transformaciones en los métodos de enseñanza y aprendizaje que posibiliten el acercamiento a una experiencia educativa equitativa y participativa, que tome como puntos nodales los contextos particulares de las y los educandos (Echeita, 2020).

Así, la inclusión, desde la perspectiva de la interculturalidad, es imperativa en contextos culturales diversos, cuando se reconoce la otredad, se asumen los derechos de su existencia y se accede a la riqueza de sus aportes. Las diferencias se ejercen a partir de experiencias de aprendizaje enriquecedoras y justas, ya que en la educación se gesta “la relación compleja entre las estructuras objetivas y las subjetivas” (Bourdieu, 2011, p. 36), por lo que la comprensión del mundo sucede cuando se promueven los mecanismos adecuados para aprender las diversas formas de interpretarlo.

En este sentido, el diálogo y la participación son elementos indispensables para conocer las expresiones y actuaciones de las otras personas, haciendo frente a estereotipos que reproduce un sistema educativo monopolizador, sostenido por prácticas educativas que limitan el logro de aprendizajes cercanos a las realidades de las y los estudiantes. Dichas prácticas aumentan las brechas de desigualdad al no garantizar un acceso equitativo de oportunidades de aprendizaje, que busquen la apropiación cultural y el conocimiento de sí mismo, para vivir en comunidades construidas a partir del bienestar, el reconocimiento y el entendimiento mutuo.

2.2. La participación en ambientes educativos, más allá de los encuadres

La participación es un medio que permite construir entornos educativos inclusivos en los que se puede ejercer la expresión y la escucha, permitiendo diálogos horizontales entre estudiantes y actores escolares que conviven en un mismo espacio escolar, asimismo, es un mecanismo de reconocimiento del otro y de sí mismo, identificando a la diversidad como una oportunidad para aprender de la otredad. De esa manera, la participación permite plantear y diseñar acciones creativas al situar el aprendizaje en la experiencia y la cotidianidad (Serrano y Ochoa, 2020).

Liebel y Saadi (2012) evidencian que el concepto de participación, en su sentido institucional, tiene como base nociones occidentalizadas y adultocéntricas que limitan los marcos de acción de la infancia en sus medios de interacción social como la escuela. Los autores proponen una perspectiva intercultural, para ampliar el sentido de la participación más allá de enfoques reducidos a los marcos de las instituciones sociales, que reconocen dimensiones hegemónicas de la realidad. En este sentido, las instituciones adoptan el enfoque de derechos como un discurso legitimador de prácticas de simulación que limitan las capacidades del alumnado para incidir en las dinámicas educativas.

La Convención de los derechos del niño plantea que la participación refiere al interés superior de la niñez para ejercer su derecho a la expresión, a ser tomados en cuenta en todo asunto que les compete y a la libre asociación en función de su madurez (UNICEF, 2006). Así, la participación en los entornos educativos se manifiesta en el desarrollo de la capacidad para expresar ideas y hacer aportaciones relevantes en las dinámicas escolares. No obstante, la delimitación de la participación a partir de los criterios de madurez del alumnado establece un enfoque adultocentrista (Fuentes y Candela, 2021), donde se les considera como categorías de sujetos indefinidos, que viven procesos de formación, por lo que no han consolidado su capacidad de incidir en la configuración de la realidad social. Bajo esta visión, se justifica la restricción en los marcos de expresión y actuación en los entornos escolares pues “la niñez y

adolescencia se asocia con la inmadurez, la inexperiencia, la incapacidad de producción, sin conocimiento suficiente” (Wenk, 2020, p. 117).

Las posturas adultocéntricas en los entornos educativos justifican la restricción a marcos participativos del estudiantado, centrando la atención su vulnerabilidad, por lo que involucran un cúmulo de prohibiciones legitimadas socialmente, teniendo como consecuencia un débil respeto por su expresión y actuación. Por lo tanto, se rompe la posibilidad de participación, toda vez que esta no surge a partir “de las inhabilidades, sino de su posicionamiento social” (Alderson y Goodey, 1996, p. 106).

La participación de niñas, niños y adolescentes, con una base inclusiva e intercultural, rompe con el paradigma axiológico de la modernidad, que se funda en un esquema de segregaciones que exaltan al hombre adulto, blanco, letrado y hetero normado como referencia absoluta de la experiencia social (Salazar, 2014). Abrir los marcos de participación educativa más allá esta concepción hegemónica implica una apertura para otros puntos de encuentro de grupos socialmente excluidos de este marco, lo cual implica una oportunidad de cambio social con una base educativa capaz de reformar los valores restrictivos de la modernidad occidental.

2.3. Tipos de participación

Las prácticas educativas que se promueven desde la participación deben definir cuáles son las formas idóneas en las que se involucra a las y los estudiantes, lo cual implica una plena conciencia por parte del profesorado sobre las posibilidades del alumnado que atiende. Ante la necesidad de que los adultos concienticen tanto los fines como los roles que le son conferidos a este grupo poblacional, Hart (1993) diseñó una escala de la participación, donde expone los roles que se les permite ejercer en su día a día, siendo tal referente teórico el más citado en este campo de conocimiento.

A partir de dicho aporte se han desarrollado múltiples tipologías de la participación, con el fin de clarificar cómo este grupo etario participa en el ámbito social, comunitario y escolar (Contreras y Motecinos, 2019; Delfino et al., 2013; Juanes y Jacott, 2020; Palazuelos, 2020). No obstante, se retoma la tipología planteada por Trilla y Novella (2001), ya que es la que se enfoca en ámbitos educativos. De acuerdo con esta perspectiva se requieren tres condiciones mínimas para el pleno ejercicio de la participación en el espacio escolar: el reconocimiento por los derechos a participar, las capacidades que se poseen para ejercerlos y la gestión tanto de espacios como de medios para su ejercicio.

De acuerdo con las autoras existen cuatro tipos de participación. La participación simple, en la que las y los estudiantes se integran a una estructura pedagógica establecida por el profesor como sujetos pasivos, su rol se limita a la escucha. La participación consultiva en la que existe una estructura preestablecida de las actividades por el profesorado, donde el alumnado poco puede interferir en su modificación; no obstante, se alienta que expresen sus opiniones y valoraciones. La participación proyectiva, en la que el estudiantado es protagonista de proyectos a partir de la realización de acciones específicas para su desarrollo, por lo que su participación es activa al modificar los fines y alcances de las actividades. Finalmente, la metaparticipación, donde el alumnado exige y reclama espacios para el ejercicio de sus derechos, a fin de identificar las barreras que los limitan, reclamando un cambio en la estructura institucional para ampliar su actuación (Trilla y Novella, 2001).

En esta tipología posibilita visualizar los roles que ejercen las y los estudiantes en relación con la expresión, toma decisiones y su actuación en la transformación de las

estructuras institucionales que obstruyen o limitan su desenvolvimiento e integración social. De esa forma, la búsqueda de la autonomía es una máxima que se persigue del ejercicio de la participación, para que las y los estudiantes puedan elegir por sí mismos los mejores medios y acciones para el cumplimiento de fines individuales o colectivos.

3. Método

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo de tipo exploratorio interpretativo (Sautu, 2003). Se utilizó el método de análisis de contenido, el cual plantea que cualquier material videográfico puede ser tratado como un contenedor de sentidos. De acuerdo con esta consideración metodológica, es posible abordar las orientaciones de la acción, la construcción de significados y las maneras en que los sujetos interpretan su realidad, desde los contenidos de las producciones audiovisuales (Hiernaux, 2008; Suarez, 2008). Dicho método tiene el propósito de identificar sistemas de percepción, significaciones simbólicas, representaciones y sistemas de sentido, en una palabra, modelos culturales.

Para Noguero (2002), el análisis de contenido se adscribe a las investigaciones descriptivas, su objetivo es desglosar los elementos que componen un fenómeno determinado, extrayéndolos de materiales diversos que pueden ser textos escritos, imágenes o videos. Por lo tanto, pretende sistematizar la información con la intención de generar deducciones e inferencias en torno a las implicaciones de sus componentes en un contexto social determinado.

Muestra

El programa *Aprende en Casa* es un compendio de vídeos educativos organizados en tres bloques; cada uno pertenece a un periodo de tres meses correspondientes con las evaluaciones dentro del sistema educativo mexicano para la etapa básica. Específicamente, se analizaron los vídeos del bloque dos y tres de la asignatura de Formación Cívica y Ética en nivel secundaria, la cual tiene como principios fundamentales abordar los valores de la vida en democracia, el marco institucional del ejercicio de la ciudadanía y los derechos humanos para la construcción de una cultura de paz, es decir, temas relacionados con el ejercicio de la participación (SEP, 2017a). Por tal motivo, usamos un muestreo no probabilístico por el criterio de conveniencia (Mendieta, 2015). El número de vídeos analizados fueron 51 de primer grado, 48 de segundo grado y 52 de tercer grado en el nivel de secundaria, sumando un total de 153 vídeos, correspondientes al periodo del 1 de diciembre de 2020 al 6 de mayo de 2021.

Instrumentos

Con el objetivo de estudiar las estrategias que se utilizan en la educación a distancia para impulsar la participación de las y los estudiantes, se elaboró una ficha de observación. La primera sección conglomeró la información respecto al contenido temático abordado en el material, lo cual permitió clasificar el tipo de habilidades que se impulsan en la muestra de estudio. La segunda sección concentra las estrategias didácticas usadas para el abordaje pedagógico de los videos-clase. Por último, en la tercera sección se identificaron los roles participativos que se impulsan en las actividades de los materiales para determinar el tipo de participación que se promueve con base en la tipología de participación de Trilla y Novella (2001).

Los criterios de construcción de la ficha de observación fueron el de sistematicidad y rigurosidad (Noguero 2002). Para ello, se realizó la validación de constructo por medio

de la técnica de juicio de expertos (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013), donde se retomó la propuesta de Escobar y Cuervo (2008) a partir de cuatro categorías: claridad, coherencia, relevancia y suficiencia. Esta validación se realizó por tres expertos en la línea de investigación de la participación infantil. De las 15 preguntas que contiene la ficha, 12 obtuvieron un puntaje entre 0.80 y 0.90 en una escala de 0 y un máximo 1, lo cual implica que las preguntas poseen validez y concordancia. Las tres preguntas que tuvieron menor puntaje fueron modificadas con base en las recomendaciones del comité de expertos e incorporadas nuevamente en la ficha. Esta validación permitió mejorar el planteamiento de las preguntas, tomando en cuenta las recomendaciones señaladas por cada especialista. La versión final fue piloteada a partir de la observación de 10 videos-clases en una materia diferente a la muestra de estudio, permitiendo valorar su eficacia para la recolección de la información en la modalidad de educación a distancia. Posteriormente, se llevó a cabo la recogida de datos por medio de la adaptación de la ficha de observación al formato de un formulario de *Google Forms* para concentrar los datos en archivo Excel.

Análisis de la información

El total de la muestra de 153 videos se sistematizó mediante el método de análisis de contenido. Los aspectos analizados fueron los contenidos abordados donde se destacaron los temas y subtemas en relación con el programa actual de educación secundaria, con base en dicha información, se determinó el énfasis en la enseñanza, es decir, la priorización de los niveles de aprendizaje a lograr, desde la comprensión de conceptos hasta el desarrollo de habilidades y actitudes. Esta información fue detectada en la observación de los videos-clase y en los programas de estudio.

Por otra parte, se identificaron las estrategias didácticas utilizadas y el tipo de participación que se impulsa. Al ser la cápsula de videos informativos la estrategia didáctica más utilizada en los videos-clase, se elaboró una categorización de los marcos espaciales a los que refiere en su contenido, es decir, el tipo de contexto al que alude cada material. La categorización fue la siguiente: a) contexto global, b) contexto nacional y c) contexto inmediato. La organización de las estrategias didácticas permitió vislumbrar la cercanía o lejanía de las actividades con los contextos de las y los estudiantes, lo cual puede ser considerado un impulsor o una barrera para la apropiación de los contenidos

Por último, se realizó una triangulación de los datos anteriores en relación con los tipos de participación estudiantil. El tipo simple y consultivo se relacionó con roles pasivos, mientras que la participación proyectiva o metaparticipativa se relacionó con roles activos. En la tabla tres se muestran los roles que ejerce el alumnado en los videos-clase.

4. Resultados

4.1. Contenidos de los videos clase

Los videos-clase de la asignatura de Formación Cívica y Ética en la educación secundaria tienen como contenidos fundamentales: 1) los valores de la vida en democracia, 2) el marco institucional del ejercicio de la ciudadanía, 3) los derechos humanos para la construcción de una cultura de paz, y 4) los comportamientos necesarios para una convivencia en sociedad. Estos corresponden a competencias

específicas a lograr a través de dicha asignatura (SEP, 2017b), las cuales se describen en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Relación de contenidos temáticos con las competencias de la asignatura de Formación Cívica y Ética

Tema	Subtemas	Competencias del programa de Formación Cívica y Ética	N videos	Énfasis en la enseñanza
Género	Estereotipos de género Igualdad de género Participación igualitaria Valor de la mujer	Reconocer y promover el derecho a la igualdad a partir del análisis de situaciones cotidianas en los ámbitos político y social a nivel nacional	14	
Valores	Igualdad Dignidad Autonomía Tolerancia	Identificar la dignidad y los derechos humanos en sí mismo y en los demás Promover el respeto mediante la organización con otras personas Fortalecer la autonomía mediante el desarrollo de asertividad y el pensamiento crítico Identificar los retos para el ejercicio de las libertades	20	Transmisión de conceptos
Paz	Convivencia No violencia, Educación para la paz, Paz mundial Conflictos Desigualdad social y Cultura de paz	Reconocer los componentes de un conflicto Crear condiciones fundamentales para resolver conflictos. Identificar el significado y las características de la cultura de paz	35	
Derechos	El derecho a la dignidad Derechos humanos Derecho a la libertad Derecho a decidir Derechos como medio de resolución de conflictos	Reconocer los derechos humanos y ciudadanos en sí mismo y en los demás Tomar de decisiones con base en análisis crítico de la información Analizar situaciones conflictivas a partir de la valoración de normas y leyes	24	
Habilidades comunicativas	Diálogo Resolución de conflictos Roles en la violencia Reconocimiento de problemas en la convivencia	Resolver conflictos con base en procesos críticos de análisis y una postura de no violencia Construir consensos a partir del diálogo	33	Desarrollo de habilidades y promoción de actitudes
Conocimiento de sí mismo	Identidad individual, colectiva y cultural Sexualidad y Bienestar personal	Promover una cultura incluyente e intercultural Reconocer que la identidad personal se crea a partir de la influencia de la diversidad personal, social y cultural	17	Desarrollo de habilidades

		Valorar las acciones propias y de los demás con base en principios democráticos	
Participación	Toma de decisión, Escuchar	Proteger el derecho a la libertad de uso de espacios mediante la participación en acciones concretas	10
	Presencia (no formar parte de situaciones violentas)	Elaborar compromisos para atender los retos de la convivencia	
	Elaboración de proyectos	Tomar decisiones con personas adultas para atender necesidades educativas	

Nota. Elaboración propia a partir del programa de Formación Cívica y Ética para educación secundaria (SEP, 2017b) y los contenidos de los videos-clase. para esta asignatura.

La tabla anterior muestra que las competencias aluden a aprendizajes complejos para el ejercicio de una ciudadanía participativa, pero el énfasis en la enseñanza se centró en la transmisión de conceptos y, en pocos casos, en el desarrollo de habilidades y actitudes, es decir, las competencias del programa nacional mencionan un equilibrio entre los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales; sin embargo, en el desarrollo de los videos-clase no se logra englobar dichos aspectos en la intervención pedagógica. De esta manera, el ejercicio de la participación que se impulsó en el contenido educativo fue teórico, pues no logra materializarse en el desarrollo de habilidades y en la promoción de actitudes en la mayor parte de los contenidos.

4.2. Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son las actividades mediante las cuales se concretan los objetivos y los contenidos de la asignatura. En el programa Aprende en Casa, estas estrategias impulsaron algún tipo de participación a partir del énfasis de la enseñanza dentro del abordaje pedagógico. En la siguiente tabla se triangulan los datos sobre la adquisición de contenidos, las estrategias didácticas utilizadas y el tipo de participación que se promueve por parte del estudiantado (Cuadro 2).

Las estrategias didácticas que promueven una participación consultiva, proyectiva y metaparticipativa presentaron una dificultad en la modalidad a distancia, ya que las actividades dependen de incentivar la reflexión sin la supervisión directa de los docentes en la práctica escolar.

Las limitaciones que supone la educación a distancia y su vínculo forzado con las narrativas mediáticas propiciaron que el programa planteara el uso de cápsulas informativas como principal estrategia didáctica. Estas fueron organizadas en tres categorías en relación con la espacialidad a la que se remiten: 1) contexto global, en el que se conglomeró el mayor número de cápsulas, mismas que hicieron alusión a entornos internacionales donde mucho de su contenido abordó historias de vida de personajes como Mathama Gandhi, Nelson Mandela, el Dalai Lama, entre otros; 2) contexto nacional, que concentró el menor número de cápsulas, destacando sólo trece ejemplos nacionales para explicar las temáticas de los videos-clase; y 3) contextos inmediatos, donde se remitió a espacios institucionales como la escuela y la familia. En escasas ocasiones se abordaron contextos comunitarios, mostrando mayoritariamente representaciones escénicas de estudiantes en entornos familiares y escolares, lo cual dio nula visibilidad a poder ejercer su participación en los espacios públicos. Asimismo, es evidente que los guiones de tales escenificaciones usan un vocabulario formal,

rebuscado, homogeneizador y descontextualizado, similar a las personas que conducen los videos-clase.

Cuadro 2

Énfasis en la enseñanza en relación con las estrategias didácticas y los tipos de participación que se incentivan

Énfasis	Estrategias didácticas detectadas	Frecuencia	Tipo
Transmisión de conceptos	Preguntas indagatorias	36	Participación simple Participación consultiva
	Exposición de tema	15	
	Cuento/historia	4	
	Organizador gráfico	8	
	Video/cápsulas	105	
	Refranes	1	
	Cuestionario	1	
	Audios	1	
	Entrevista a expertos	9	
Adquisición de habilidades	Lluvia de ideas	4	Participación consultiva Participación proyectiva Metaparticipación
	Preguntas generadoras	22	
	Ejemplos de experiencias	4	
	Organizador gráfico	17	
	Ruleta	1	
	Memorama	1	
	Planteamiento de caso	3	
	Línea del tiempo	1	
Promoción de actitudes	Dramatizaciones teatrales	7	Metaparticipación
	Dilemas morales	5	

A partir de lo anterior, se identifica que la selección de las estrategias didácticas implica la promoción de ciertos tipos de participación. Por otra parte, no considerar un lenguaje asequible para todo el alumnado, la escasa consideración de contextos comunitarios e inmediatos, así como el poco estímulo a la reflexión dentro de las actividades conlleva la reproducción de prácticas educativas contradictorias entre los propósitos de la enseñanza y lo que realmente se promueve.

4.3. Roles de participación del alumnado

Para clarificar en qué consiste el impulso de un tipo de participación en los videos-clase se identificó el rol que ejercen las y los estudiantes en las estrategias didácticas de acuerdo con la tipología de Trilla y Novella (2001). A partir de ello, se categorizó la información en participación pasiva y activa. Los videos-clase principalmente impulsan la participación pasiva de tipo simple y consultiva. En la primera, los estudiantes ejercen un rol de espectadores al evocar la escucha como habilidad preponderante para el abordaje del objetivo de la sesión, por lo que el exceso de datos informativos fue imperante en el desarrollo de la educación a distancia. Además, es importante distinguir que si bien se generan preguntas que incitan a la reflexión, se otorga la respuesta

inmediata, mostrando más importancia al guion del material videográfico que a la apropiación de la información.

Por otra parte, en la participación de tipo consultiva, las actividades plantearon preguntas reflexivas en las que se exponía una argumentación para que las y los estudiantes construyeran un juicio u opinión del tema, misma que fue relacionada con sus contextos de desenvolvimiento, principalmente la escuela y la familia, y de manera secundaria y menos frecuente, la comunidad y otros. Si bien en ambos tipos de participación, las y los estudiantes no modifican la estructura de la sesión, ni interactúan de forma activa en las actividades, en el primer caso, el alumnado tiene un rol receptivo de información, mientras que, en el segundo, se propicia intermitentemente la reflexión.

La participación activa se impulsó en menor medida, pues no se promovieron actividades en las que el alumnado tuviera responsabilidad directa sobre su propio aprendizaje o se les incentivara para que realizaran acciones en beneficio de sus contextos, centrando las acciones en una participación de tipo proyectiva y alejándose completamente de toda posibilidad de una metaparticipación. En una medida mínima, la participación proyectiva tuvo lugar mediante la promoción de la reflexión, al exigir corresponsabilidad de las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. No obstante, el fomento de las habilidades relacionadas con el desarrollo de proyectos, así como con el cuestionamiento de la realidad social no conformó parte de las finalidades de los materiales audiovisuales analizados.

Cuadro 3

Rol de participación del alumnado en el programa Aprende en Casa

Tipo de participación	N videos	Rol en el ejercicio de la participación
Pasiva	77	Espectador / Asistente Ejecutante sin conocimiento de causa Usaria/o de un servicio Receptor de preguntas indagatorias
		62
Activa	13	Reformular escenarios de acción por medio de la reflexión Ejecutar proyectos hipotéticos de acción
	1	Detectar obstrucciones para el ejercicio de sus derechos

Nota. Elaboración propia a partir de Trilla y Novella (2001).

En carencia de dicha proyección tampoco se fomentaron las bases para que, a partir del cuestionamiento de la realidad, así como a través de la realización de proyectos, el estudiantado pudiera apropiarse de la idea de que son capaces de transformar realidades. En este sentido, la metaparticipación estuvo casi ausente en el desarrollo de las sesiones de los videos-clase. Derivado de lo anterior, se valora que la estructura del programa Aprende en Casa tiene escasa o nula posibilidad de promover roles activos mediante los cuales niñas, niños y adolescentes puedan consolidarse como actores protagónicos en sus entornos (Cuadro 3).

5. Discusión

La educación es un derecho al que toda persona debe tener acceso sin importar sus condiciones socioeconómicas, culturales y sociales, por ello, es imperativo preguntar qué tipo de participación se promueve, en especial, en la modalidad a distancia, pues cada vez se diseñan y difunden mayor número de recursos educativos en este formato. Ante tal panorama es necesario tener elementos analíticos que permitan una adecuada selección y creación de materiales audiovisuales, capaces de promover distintos tipos de participación que fortalezcan la inclusión y la interculturalidad (Burgos et al., 2020).

Una de las principales barreras para un abordaje pedagógico desde una perspectiva inclusiva e intercultural es el adultocentrismo, pues se prioriza la organización de la clase a partir de contenidos conceptuales que únicamente el profesorado considera relevantes, lo que evidencia el prevaleciente imaginario social de niñas, niños y adolescentes como personas inmaduras con poca capacidad de aportar a su entorno, en su calidad de sujetos en proceso de conformación de sus capacidades físicas, psicológicas e intelectuales. Aunado a que, la selección de ejemplos a los que se hace referencia en las estrategias didácticas no remite a acciones donde el alumnado ejerza sus derechos a la participación en la cotidianidad, pues en su mayoría, estos evocan contextos globales, situación que limita la apropiación y en la identificación con los contenidos que se pretenden enseñar. Por lo tanto, no se privilegian sus epistemologías y saberes, a través de los cuales puedan actuar en sus realidades (Vargas, 2019). En consecuencia, el énfasis en la transmisión de contenidos conceptuales y la elección de estrategias didácticas distantes a la realidad de las y los adolescentes legitima la restricción del ejercicio de la participación, especialmente en los asuntos que les involucran.

De esa forma, los videos-clase se limitan a presentar elementos discursivos que se alejen de su principal elemento ontológico: la práctica, pues su ejercicio carece de legitimidad social. En otras palabras, el ejercicio de los derechos de la participación no opera como práctica socialmente aceptable por los adultos hacia los adolescentes, sino como estatutos normativos otorgados según las voluntades de los adultos que les rodean (Liebel, 2013). De esta manera, la educación reproduce una estructura que abona a la profundización de la desigualdad social, al no respetar la capacidad creadora y las aportaciones que puede hacer el alumnado en su formación (Freire, 2009; Silva y Valadez, 2020). La anterior afirmación coincide con Martín y otros (2021) al mencionar que, en la educación digital, los discursos educativos se presentan como un mundo aparte de los contextos de los estudiantes, abriendo la brecha de la desigualdad, por lo que es inexorable la participación ciudadana y crítica por parte de las generaciones más jóvenes.

En relación con este planteamiento, se retoma la propuesta de Hui (2020) sobre la necesidad de crear una relación entre la tecnología y las narrativas de grupos minoritarios de la sociedad. En el mismo sentido, Matus (2021) considera que la creación de contenidos digitales debe partir de las ontologías indígenas, lo cual permitiría reconocer la tecnología como un medio para cuestionar las nociones occidentales, usándola como herramienta para gestionar el conocimiento, el respeto y el aprecio por la diversidad. Además de que los medios pueden ser útiles para promover los derechos de la participación, pues su ejercicio permite que las niñas, niños y adolescentes opinen, deliberen y se organicen en relación con un fin (Novella et al., 2021).

De este modo, las manifestaciones de la participación como expresarse, decidir o actuar, se tornan posibles cuando los estudiantes relacionan nuevos conocimientos con ideas previas y su aplicación en su contexto. De este modo, las estrategias didácticas en la educación a distancia deben priorizar la participación de las y los estudiantes enfatizando en la reflexión de situaciones concretas por encima de la transmisión de contenidos conceptuales.

Estos hallazgos coinciden con otras experiencias de educación a distancia en pandemia (Alea et al., 2020; Ramírez y García, 2017), las cuales evidencian que el uso de materiales audiovisuales y herramientas digitales contribuyen a la mejora del desempeño académico y a la promoción de la autonomía cuando se establecen determinadas condiciones pedagógicas, especialmente en los sectores en condiciones de desigualdad. En estos casos, las limitaciones de acceso a los recursos tecnológicos hegemónicos, hace necesaria la puesta en práctica de alternativas que posibiliten el desarrollo de la participación activa y de las capacidades que esta conlleva como la toma de decisiones, el uso del pensamiento crítico y reflexivo, así como la ejecución de acciones en el entorno.

6. Conclusiones

El reto de la educación a distancia estriba en dar atención a la diversidad sin homogeneizar ni invisibilizar los saberes culturales y sociales. De esta manera, es necesario abrir espacios de reconocimiento mutuo, especialmente para quienes, dentro de la estructura social, se encuentran más desaventajados no sólo en términos de bienestar económico, sino también en cuanto a los saberes que forman parte de sus referentes de vida y que no son considerados desde los marcos hegemónicos de la educación. Para ello, las estrategias didácticas deben retomar los contextos inmediatos como piedra angular de los planteamientos pedagógicos, esto permitiría generar herramientas educativas que tomen en cuenta la diversidad social, económica y cultural como oportunidad de aprendizaje.

El móvil del aprendizaje puede abordarse a partir de vídeos-clase que “cuenten” las realidades múltiples de un país pluricultural desde la perspectiva de las y los estudiantes como detonante para abordar nuevos aprendizajes, cuestionar los contenidos y replantear los múltiples significados del conocimiento. Si el profesorado, así como aquellas personas que crean contenido educativo, tienen presentes los roles participativos, entonces se puede acercar los aprendizajes con la experiencia en los entornos de desenvolvimiento del alumnado. Además de reconocerlos como sujetos capaces de participar en paridad dentro de sus procesos educativos con la diversidad de referentes epistemológicos y culturales que poseen, así como las distintas condiciones sociales que determinan sus formas de vida, lo cual implicaría un incentivo de transformación social desde las interacciones que son posibles en los espacios educativos que se gestionan en la modalidad a distancia.

Adicionalmente, es importante considerar que la implementación de procesos educativos inclusivos exige el diseño de programas que valoren la pertinencia de la educación a distancia en un contexto profundamente desigual como el de la región latinoamericana. Al respecto, algunos países como Chile, Colombia, Perú y Uruguay (SITEAL, 2021) desarrollaron programas de educación híbrida, desde el inicio de la pandemia, a partir de los cuales se establecieron condiciones para una convivencia más incluyente, especialmente, en el caso de los sectores en mayor desigualdad social con pocas posibilidades de acceso a la tecnología para continuar con sus trayectorias

escolares. Por lo tanto, se requiere un análisis contextualizado de las estrategias educativas para la atención de las necesidades de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiantado y el resto de la comunidad educativa participen en la construcción de dinámicas escolares en las que todas las personas sean reconocidas como agentes activos en su propio desarrollo individual y social.

Por ende, es necesario realizar futuros estudios que permitan comprender la relación entre medios tradicionales de comunicación y tecnologías emergentes de interacción social, con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las consecuentes transformaciones de las estrategias pedagógicas. Esto con el objetivo de sentar las bases para una educación, cuyo proceso de hibridación tecnológica que promueve formatos a distancia sea congruente con la atención de las necesidades particulares de cada localidad y además contemple la diversidad cultural de las y los estudiantes.

En este sentido, es fundamental innovar en los énfasis de enseñanza en el desarrollo de habilidades y fomento de actitudes para que estos promuevan distintos tipos de participación, con la intención de que las y los estudiantes ejerzan roles activos en su formación, de manera que la educación transforme sus vidas, a la vez que ellos transformen la propia educación que reciben en beneficio de su desarrollo personal y el de sus comunidades.

Agradecimientos

Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, en su modalidad nuevo profesor de tiempo completo y a la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales por la financiación y apoyo para la realización del proyecto y la "Estrategias para impulsar la participación infantil en entornos educativos con problemas de violencia: el caso de Estado de México y Baja California".

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alderson, P. y Goodey, C. (1996). Research with disabled children: How useful is child-centred ethics? *Children & Society*, 10(2), 106-116. <https://doi.org/10.1111/chso.1996.10.2.106>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A. y Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>.
- Arroyo González, M. J. (2017). La educación intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 105-120. <https://doi.org/10.5209/soci.67810>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P. y Godino, J. D. (2020). La cuestión de la idoneidad de los vídeos educativos de matemáticas. *Revista Española de Pedagogía*, 78(275), 27-49. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-07>
- Contreras, P. y Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de ciencias sociales*, 25(2), 178-191. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i2.27345>
- Delfino, G. I., Zubieta, E. M. y Muratori, M. (2013). Tipos de participación política: Análisis factorial confirmatorio con estudiantes universitarios de Buenos Aires, Argentina. *Revista Psicología Política*, 13(27), 301-318.

- Duk, C. y Murillo, F. J. (2020). El derecho a la educación es el derecho a una educación inclusiva y equitativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200011>
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. La Jornada Ediciones.
- Echeita, G. (2020). La pandemia del covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://doi.org/10.15366/riejs>
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8.
- Escobar, P. J. y Cuervo, M. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Espinoza, A. (2020). Derecho propio e identidad cultural en niños aymaras. Una zona de complejidad jurídica. *Diálogo Andino*, (62), 19-29. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000200019>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI
- Fuentes, P. C. y Candela, M. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, (5), 105-120. <https://doi.org/10.5209/soci.67810>
- Gutiérrez, N. (2020). Aprende en casa. Propuesta para la educación básica en México en tiempos de Covid-19. *Notas de Coyuntura del CRIM*, (29), 1-6. <https://doi.org/10.22201/crim.001r.2020.29>
- Gutiérrez, V. F., Domingo, M. G., Aguilar, P. A. y Aguilar, T. A. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica, *Ensayos Innocenti*, 4, 1-46.
- Hiernaux, J. (2008). *Análisis estructural de contenidos y de modelos culturales. Aplicación a materiales voluminosos*. En H. Suárez (Eds.), *El sentido y el método. Sociología de la cultura y análisis de contenido* (pp. 67-118). COLMICH.
- Hui, Y. (2020). Sobre cosmotécnica: Una nueva relación entre tecnología y naturaleza en el antropoceno. *Cosmotheoros*, 1(1), 113-136.
- Juanes, A. y Jacott, L. (2020). ¿Qué piensan estudiantes de primaria bonaerenses y madrileños sobre la participación escolar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 197-217. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.010>
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social: Repensando sus derechos*. Pehuén.
- Liebel, M. y Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Martín, M. R., Jover, G. y Torregro, A. (2021). Casa, escuela y ciudad: El cultivo del lenguaje en un mundo digital. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 145-160. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-03>
- Matus, M. (2021). Fab labs en territorios indígenas: Entre el extractivismo capitalista y el diseño autónomo de los pluriversos. *Ichan Tecolotl*, 32, 71-89.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Nahuel, P. D. N. (2020). La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: una reflexión socio-pedagógica. *Olhar de Professor*, 23, 1-6. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15510.209209225352.0521>

- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. En-clave pedagógica: XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180.
- Novella, A., Romero, C., Melero, H. y Noguera, E. (2021). Participación infantil, política local y entorno digital: Visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, 69, 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Palazuelos, I. J. (2020). Expresión política juvenil en la ecología mediática del proceso electoral 2018 en México. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 13(2), 1-22. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.8259>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Plancarte, P. A. C. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Ramírez, M. S. y García, F. J. (2017). La integración efectiva del dispositivo móvil en la educación y en el aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 29-47. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18884>
- Salazar, S. (2014). Estéticas disidentes en Ciudad Juárez: Activismo político y biorresistencias más allá del estado y del convencionalismo institucional. *Cuadernos Interculturales*, 1(22), 135-152.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere Ediciones.
- SEP. (2017a). *Aprendizajes claves para la educación integral*. SEP.
- SEP. (2017b). *Formación cívica y ética. Educación secundaria plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- SEP. (2020a). *Boletín cuenta aprende en casa con una audiencia cercana a los 32 millones de personas*. SEP.
- SEP. (2020b). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. SEP.
- Serrano, A. D. y Ochoa, C. A. (2020). ¿Qué aprende la niñez del proyecto aprendizaje-servicio? Perspectiva del profesorado. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 66-87. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1066>
- Silva, F. y Valadez, H., M. (2020). La vida en las aulas: Implicaciones de “aprender a aprender” en la educación secundaria y superior. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 9(24), 103-120.
- SITEAL. (2021). *Bases de información. Políticas y normativa*. SITEAL.
- Trilla, J. y Novella, C. A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- UNESCO. (2020). *América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. UNICEF.
- UNICEF. (2018). *Avances y desafíos para la niñez y la adolescencia en México: Los derechos de la infancia y la adolescencia*. UNICEF.
- Vargas, P. A. (2019). Estrategias en disputa: Educación superior y poblaciones indígenas en la construcción de los estados-nación latinoamericanos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 13(26), 97-128. <https://doi.org/10.28965/2019-26-05>
- Wenk, E. R. (2020). El adultocentrismo en las decisiones judiciales cordobesas sobre asuntos que involucran a la niñez y adolescencia. *Revista Argumentos. Estudios Transdisciplinarios sobre Culturas Jurídicas y Administración de Justicia*, 10, 115-132.

Breve CV de los/as autores/as

Denys Serrano

Profesora-investigadora a tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Se desempeña como profesora en la licenciatura en Ciencias de la Educación y en la Maestría en Educación (CONACYT). Su investigación la dirige al estudio de la infancia, inclusión educativa y el análisis de participación en entornos educativos. Cuenta con el reconocimiento de Investigadora Nacional nivel candidata por el CONACYT. Email: denys.serrano@uabc.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>

Alma A. Ramírez

Pedagoga por la Universidad nacional Autónoma de México. Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación se enfocan en la educación inclusiva e intercultural y la relación entre la educación y la inclusión social. Ha participado en distintos grupos de investigación como el Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO Buenos Aires). Actualmente, es profesora e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Email: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>

Isaac J. Palazuelos

Profesor-Investigador a tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, Unidad Ensenada, en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales. Se desempeña como profesor en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Su investigación se centra en la participación juvenil y su vínculo con los usos de medios (digitales). Cuenta con el reconocimiento de Investigador Nacional nivel candidatura por el CONACYT. Email: isaac.palazuelos@uabc.edu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8150-9201>