

Del papel al aula: Modelo ASSURE en la formación docente inicial

Yarumi Itzel Lagunes Libreros

RESUMEN

La formación inicial en las escuelas normales requiere propuestas que fortalezcan los saberes docentes en entornos híbridos mediados por tecnologías digitales, con un enfoque inclusivo y de género. El objetivo de esta investigación fue implementar y evaluar el modelo ASSURE en el diseño de planeaciones didácticas contextualizadas y situadas en educación básica, con el propósito de favorecer la construcción de saberes docentes en estudiantes normalistas y vincular la enseñanza normalista con escenarios reales de práctica profesional. La metodología se inscribió en la investigación-acción y se desarrolló durante el semestre B del ciclo escolar 2022–2023 en el curso Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica, con la participación de 23 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (21 mujeres y 2 hombres). El proceso contempló fases de diagnóstico, diseño, implementación y reflexión, articuladas al modelo ASSURE. Los resultados muestran que las y los normalistas transitaron de elaborar planeaciones convencionales hacia propuestas situadas, reflexivas y apoyadas en recursos digitales, con avances en la construcción de saberes digitales y en la integración de teoría y práctica. Entre las principales limitaciones se identifica que la experiencia se circunscribió a un grupo reducido y a un solo curso, lo cual restringe la generalización de los hallazgos, aunque posiciona al modelo ASSURE como una estrategia pertinente para articular planeación situada e innovación educativa en las escuelas normales.

Palabras clave: saberes docentes, modelo ASSURE, planeación de los aprendizajes.

Cómo citar: Lagunes, Y.I. (2025). Del papel al aula: Modelo ASSURE en la formación docente inicial. En De los Reyes Villarreal, E. R., Del Ángel Cortés L., Hernández Rejon E. M. (Coord). (2025). *Geografías del conocimiento: Perspectivas de mujeres científicas en la construcción de una Iberoamérica sostenible*. High Rate Consulting. <https://doi.org/10.38202/geografias-03>

From Paper to the Classroom: The ASSURE Model in Initial Teacher Education

ABSTRACT

Initial teacher education in Normal Schools requires proposals that strengthen teaching knowledge in hybrid environments mediated by digital technologies, with an inclusive and gender-focused approach. The objective of this research was to implement and evaluate the ASSURE model in the design of contextualized and situated lesson plans for basic education, with the purpose of fostering the construction of teaching knowledge among pre-service teachers and linking Normal School instruction with real professional practice scenarios. The methodology was framed within action research and was carried out during semester B of the 2022–2023 academic year in the course Virtual Learning Environments for Hybrid Education: Pedagogy and Didactics, with the participation of 23 second-semester students in the Bachelor's Degree in Primary Education (21 women and 2 men). The process included diagnostic, design, implementation, and reflection phases aligned with the ASSURE model. The results show that the pre-service teachers moved from developing conventional lesson plans to creating situated, reflective proposals supported by digital resources, with progress in the construction of digital teaching knowledge and in the integration of theory and practice. Among the main limitations identified is that the experience was limited to a small group and a single course, which restricts the generalization of the findings; however, it positions the ASSURE model as a relevant strategy for articulating situated planning and educational innovation in Normal Schools.

Keywords: teaching knowledge, ASSURE model, learning planning.

INTRODUCCIÓN

Una mirada a la formación inicial en las escuelas normales en la actualidad devela la necesidad de afrontar un doble reto; por un lado, articular la planeación situada con escenarios reales de educación básica y, por otro, incorporar mediaciones tecnológicas que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía digital crítica, inclusiva y responsable. En este contexto, la planeación didáctica deja de ser un mero requisito administrativo para convertirse en un proceso de decisión pedagógica estratégica que orienta propósitos, recursos, interacciones y formas de evaluación en escenarios diversos.

Desde esta perspectiva, los modelos de diseño instruccional constituyen una herramienta indispensable para organizar etapas, alinear propósitos institucionales y asegurar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en entornos presenciales como en ambientes híbridos y virtuales. Estos modelos aportan una lógica sistemática que permite ordenar el quehacer docente, evitando la improvisación y promoviendo la coherencia pedagógica.

Félix Navarro y Pereyra López (2024) destacan que el diseño instruccional basado en modelos como ASSURE “posibilita estructurar de manera clara los objetivos, la selección de recursos y la evaluación, favoreciendo procesos formativos más organizados y pertinentes en contextos mediados por tecnología” (pp. 183–184), lo que refuerza la importancia de contar con marcos que vinculen la teoría

pedagógica con la práctica educativa, particularmente en la formación inicial de docentes.

La investigación se enmarca en el análisis del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, particularmente en el curso Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica se erige como un espacio formativo de gran relevancia. Este curso no se limita a ofrecer nociones técnicas sobre plataformas digitales, sino que busca una apropiación pedagógica crítica, orientada al análisis, diseño y uso de entornos virtuales desde un enfoque constructivista e inclusivo. Así lo señala la DGEsUM (2022):

“El curso Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica, desde una orientación de aprendizaje permanente, inclusivo y crítico, tiene como propósito que las y los estudiantes normalistas se consoliden como prosumidores del conocimiento al conocer y promover en las aulas, el análisis, diseño y uso de entornos virtuales contextualizados desde un enfoque pedagógico constructivista que favorezcan la formación integral de los alumnos de educación primaria a partir del conocimiento de algunos modelos de diseño instruccional, la curación de contenidos, redes de colaboración, comunidades virtuales y el aprovechamiento adecuado de los recursos educativos abiertos” (p. 6).

Este planteamiento revela una apuesta clara por consolidar en las y los futuros docentes la capacidad de ser productores y consumidores críticos de conocimiento (prosumidores), fortaleciendo así un perfil profesional capaz de responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento y a las necesidades concretas de las escuelas primarias en México.

En este horizonte, el modelo ASSURE se asume como una ruta operativa para ordenar la planeación didáctica en contextos mediados por tecnología educativa. Desarrollado inicialmente por Heinich et al. (2002), el acrónimo ASSURE refiere a seis procedimientos: analizar a las y los aprendices, establecer objetivos, seleccionar métodos, medios y materiales, utilizar los recursos, requerir la participación y evaluar con revisión sistemática. Esta secuencia aporta coherencia entre objetivos, actividades y evaluación, además de ofrecer un marco claro para integrar medios tecnológicos en escenarios educativos reales. Altın (2021) ha demostrado que su implementación permite a los estudiantes docentes fortalecer competencias críticas para el análisis contextual y la integración pedagógica de tecnologías.

A la par, resulta fundamental incorporar perspectivas de equidad y diversidad en el diseño instruccional. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye una referencia clave. Por su parte, Alba Pastor et al. (2011) expresan que el DUA “proporciona flexibilidad en la forma de presentar la información, en el modo en que los alumnos responden o demuestran conocimiento y habilidades, y en el modo en que se implican; reduce las barreras de aprendizaje, proporciona apoyos y retos apropiados y mantiene altas expectativas para todos los alumnos” (p. 11).

Asimismo, Medina-Cárdenas & Rico-Bautista (2025) enfatizan que las tecnologías digitales emergentes permiten generar “experiencias de aprendizaje accesibles, interactivas, inmersivas y, por supuesto, personalizadas” (p. 1), lo que conlleva una responsabilidad docente orientada a promover ambientes inclusivos y diversas formas de participación. De ahí que el DUA se convierta en un marco complementario para asegurar que la planeación situada y el uso de tecnologías educativas se alineen con criterios de inclusión y justicia educativa.

La experiencia que da origen a este capítulo se desarrolló durante el semestre B del ciclo escolar 2022–2023 con un grupo de segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. A través de la implementación de la metodología de investigación-acción, se llevó a cabo un proceso articulado a las seis fases del modelo ASSURE. En este marco, las maestras y los maestros normalistas elaboraron planeaciones del aprendizaje. Las mismas evidenciaron la importancia de iniciar con diagnósticos cuidadosos del contexto escolar, formular objetivos claros y seleccionar recursos coherentes con las necesidades de aprendizaje. Al respecto, Batir & Sadi (2021) destacan que este tránsito metodológico favorece la construcción de saberes digitales docentes y promueve una práctica pedagógica mucho más reflexiva y situada.

De manera específica, el uso del modelo ASSURE posibilitó que las y los estudiantes transitaran de elaborar planeaciones centradas en la transmisión unidireccional de contenidos hacia propuestas didácticas que integran recursos digitales, responden a necesidades reales y promueven la participación activa del alumnado. Como señalan Heinich et al. (2002), este modelo permite al profesorado “integrar los medios instruccionales de manera que potencien el aprendizaje y la motivación, siempre en coherencia con los objetivos y características del estudiantado” (p. 27).

Además, la articulación de ASSURE con la planeación situada responde a un enfoque de enseñanza que vincula los saberes escolares con la vida cotidiana, reconociendo la diversidad de contextos y favoreciendo aprendizajes significativos (Díaz Barriga, 2006; Zabala Vidiella, 2000). En las escuelas normales, esta perspectiva resulta fundamental para formar docentes que no solo dominen técnicas de planeación, sino que también comprendan la importancia de contextualizar las propuestas didácticas y de integrar tecnologías educativas de forma crítica.

El presente capítulo se inscribe, por tanto, en una línea de reflexión e innovación pedagógica que reconoce la urgencia de fortalecer los saberes docentes y saberes digitales docentes en la formación inicial. Al sistematizar esta experiencia, se busca aportar tanto a la investigación educativa como a la práctica formativa en escuelas normales, ofreciendo un referente que puede ser replicado y adaptado en otros escenarios y cursos.

Contextualización teórica

La construcción de propuestas pedagógicas innovadoras en las Escuelas Normales demanda referentes teóricos sólidos que permitan comprender, analizar y transformar las prácticas docentes desde una perspectiva situada, inclusiva y digital. El presente marco articula cuatro ejes centrales: la planeación situada y los saberes docentes, el modelo ASSURE como propuesta de diseño instruccional, los enfoques constructivistas y socioculturales que sustentan el aprendizaje mediado, y el Diseño Universal para el Aprendizaje como marco inclusivo. Esta articulación posibilita fundamentar la intervención pedagógica desarrollada en la formación inicial, alineada con el Plan de Estudios 2022.

Planeación situada y saberes docentes en la formación inicial

La planeación situada constituye un enfoque pedagógico clave para repensar las prácticas educativas en las Escuelas Normales desde una perspectiva crítica, inclusiva y vinculada con el entorno real. Este enfoque desplaza la planeación tradicional centrada en la transmisión de contenidos hacia procesos de diseño didáctico anclados en la realidad cultural, lingüística y social de las comunidades escolares. Implica reconocer que los aprendizajes no se producen en un vacío, sino en contextos específicos que dotan de sentido a las experiencias educativas. En este marco, la planeación se convierte en un acto de mediación pedagógica, donde

las y los futuros docentes analizan su entorno, dialogan con las prácticas sociales y toman decisiones curriculares informadas.

Según plantea Díaz Barriga (2006) “el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación social, cultural, geográfica, ambiental, personal y motivacional” (p. 45). Esta afirmación resalta que la planeación didáctica no puede reducirse a una prescripción uniforme, sino que debe reconocer la historicidad y diversidad de los contextos escolares. Al situar la enseñanza en las realidades comunitarias, se favorece que los aprendizajes escolares se articulen con prácticas sociales significativas, fortaleciendo la pertinencia y el sentido del trabajo docente.

En este enfoque, la evaluación también se transforma. Nuevamente recurrimos a las palabras de Díaz Barriga (2006), quien manifiesta lo siguiente:

“La evaluación auténtica es congruente con la enseñanza situada cuando demanda del estudiantado la resolución de tareas complejas que implican la movilización de conocimientos previos y recientes en situaciones reales o análogas al mundo real. Supone procesos de reflexión, colaboración y retroalimentación que trascienden la mera repetición de contenidos” (p. 97).

Este tipo de evaluación permite a las y los estudiantes normalistas asumir un rol activo en la construcción de conocimiento, al tiempo que desarrolla su capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje auténticas en educación básica.

La planeación situada está directamente vinculada con la noción de saberes docentes, entendidos como el conjunto de conocimientos pedagógicos, disciplinares, tecnológicos, culturales y éticos que se construyen en interacción con la práctica profesional. Para Tardif (2004) los saberes docentes son “un conjunto de conocimientos, competencias y actitudes que se elaboran en la práctica y que se transforman en saber profesional a través de la reflexión sistemática” (p. 23). Esta perspectiva reconoce a las y los futuros docentes como sujetos activos en la construcción de su conocimiento pedagógico y no como simples aplicadores de teorías externas.

En el contexto de la formación inicial, fortalecer los saberes docentes y los saberes digitales docentes implica ofrecer experiencias formativas donde la planeación se realice desde y para el contexto. El Plan de Estudios 2022 enfatiza esta orientación al promover procesos formativos que articulen la práctica reflexiva, el trabajo colaborativo y el uso pedagógico de tecnologías digitales (DGEsUM, 2022). Estas prácticas no solo preparan a las y los estudiantes para el ejercicio docente en escenarios reales, sino que también consolidan su identidad profesional en clave crítica e inclusiva.

Desde esta perspectiva, la planeación situada no es un acto técnico, sino una práctica pedagógica compleja que exige comprender el entorno, tomar decisiones éticas y generar propuestas educativas con sentido social. Al fortalecer estos procesos en la formación inicial, se sientan las bases para que las y los futuros docentes diseñen experiencias de aprendi-

zaje relevantes, inclusivas y culturalmente significativas en educación básica.

Secuencias didácticas y articulación de la práctica

La planeación situada se operacionaliza por medio de secuencias didácticas que permiten estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera coherente, articulando intenciones pedagógicas, actividades y evaluaciones en torno a contextos reales. Esta perspectiva otorga centralidad a la práctica educativa como un proceso vivo, en constante ajuste y reflexión, que no se limita a cumplir con formatos administrativos, sino que organiza experiencias de aprendizaje significativas para niñas y niños.

A su vez, Zabala Vidiella (2000) propone trabajar con secuencias didácticas como unidad fundamental para organizar la enseñanza situada. Para este autor, las secuencias no son meros listados de actividades, sino “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de objetivos educativos, con un principio y un final conocidos por profesorado y alumnado” (p. 35). Esta definición revela la profundidad pedagógica del concepto: diseñar secuencias implica pensar en el recorrido completo que realizará el estudiantado, desde el diagnóstico hasta la evaluación, pasando por momentos de mediación, exploración, producción y reflexión.

En el contexto de la formación inicial, trabajar con secuencias didácticas implica que las y los normalistas pasen de elaborar planeaciones fragmentadas a diseñar procesos pedagógicos con continuidad y coherencia interna. Al hacerlo, desarrollan la capacidad de articular propósitos de aprendizaje con actividades contextualizadas, seleccionando recursos y estrategias que respondan a las necesidades reales de sus grupos escolares. Esta articulación fortalece los saberes docentes al situar el diseño pedagógico en un horizonte reflexivo, ético y técnicamente fundamentado.

Según Zabala Vidiella (2000) el diseño de secuencias didácticas debe ser flexible y abierto a la realidad del aula, permitiendo ajustes sobre la marcha. Esto cobra especial relevancia en contextos híbridos o mediados por tecnología, donde las condiciones de acceso, los ritmos de aprendizaje y las prácticas culturales pueden variar significativamente. Las secuencias didácticas permiten integrar estas variables sin perder coherencia pedagógica, ya que ofrecen una estructura que orienta la acción, pero no la rige del todo.

Este enfoque dialoga directamente con el modelo ASSURE, ya que ambas perspectivas coinciden en la importancia de partir de un diagnóstico contextual, formular objetivos claros, seleccionar medios pertinentes, promover la participación activa y realizar evaluaciones con retroalimentación. Cada fase del modelo ASSURE puede ubicarse dentro de una secuencia didáctica, potenciando así la articulación entre planeación situada e integración tecnológica. Por ejemplo, el análisis inicial de las y los aprendices (fase A de ASSURE) corresponde al momento diagnóstico de una secuencia; la selección y uso de medios (fases S y U) se integran en las etapas de mediación y desarrollo, mientras

que la evaluación y revisión (fase E) se articulan con el cierre reflexivo de la secuencia.

Este diálogo entre secuencias didácticas y diseño instruccional permite superar prácticas pedagógicas instrumentales o centradas en la exposición docente. En su lugar, se promueven experiencias planificadas desde la complejidad del contexto, con intencionalidad pedagógica y apertura a la participación. En esta línea, Félix Navarro y Pereyra López (2024) señalan que “la incorporación de recursos digitales en los procesos formativos requiere un diseño instruccional que articule diagnóstico, objetivos, selección de medios y evaluación, evitando el uso improvisado de tecnologías y garantizando su pertinencia pedagógica” (pp. 186–187). Este planteamiento se alinea con los principios del modelo ASSURE y con la lógica de la enseñanza situada.

Un aspecto relevante es que las secuencias didácticas no solo organizan actividades para el estudiantado de educación básica, sino que también constituyen espacios formativos para las y los estudiantes normalistas. A través de su diseño e implementación, desarrollan saberes reflexivos, discuten en colectivo, evalúan críticamente sus propuestas y aprenden a ajustar su práctica pedagógica. En este sentido, las secuencias didácticas se convierten en un dispositivo formativo que articula teoría y práctica en la formación inicial.

La estructuración pedagógica, como plantea Zabala Vidieila (2000), debe concebirse como un proceso intencional y reflexivo que favorece el intercambio entre los distintos saberes que intervienen en la enseñanza, promoviendo una interacción permanente entre las experiencias previas, el contexto y los nuevos aprendizajes. Desde esta perspectiva, la planeación no puede entenderse como un acto individual ni rígido, sino como un proceso colectivo y flexible que exige análisis, deliberación y construcción compartida. Así, las secuencias didácticas se constituyen en instrumentos pedagógicos que posibilitan la adaptación contextual, la colaboración docente y la toma de decisiones fundamentadas.

La articulación de secuencias didácticas y de la planeación situada permite que las y los estudiantes normalistas generen propuestas pedagógicas coherentes, inclusivas y tecnológicamente pertinentes. Al integrar estas dimensiones en su práctica formativa, se sientan las bases para que, en su futuro desempeño en educación básica, diseñen experiencias que respondan a la diversidad de sus grupos y a las demandas de una ciudadanía digital crítica.

Modelo ASSURE como propuesta de planeación instruccional

Este modelo representa una de las aportaciones más relevantes del campo del diseño instruccional para orientar la planificación educativa en escenarios mediados por tecnología. Elaborado por Heinich et al. (2002), su enfoque parte de la premisa de que una enseñanza eficaz requiere una organización clara de las fases pedagógicas, desde el análisis del grupo hasta la evaluación de los aprendizajes y la revisión

crítica del proceso. A diferencia de otros modelos más centrados en aspectos técnicos o en la simple incorporación de medios, ASSURE articula objetivos, estrategias y recursos en un esquema estructurado que puede adaptarse a contextos diversos, incluidos los de formación inicial docente.

El acrónimo ASSURE corresponde a seis fases secuenciales: A – Analizar a las y los aprendices; S – Establecer objetivos; S – Seleccionar métodos, medios y materiales; U – Utilizar métodos, medios y materiales; R – Requerir la participación activa; y E – Evaluar y revisar. Esta secuencia busca garantizar la coherencia entre diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, generando una relación dinámica entre el contexto y la práctica pedagógica.

Asimismo, Heinich et al. (2002) explican que este modelo “proporciona una guía práctica para integrar los medios instruccionales en la enseñanza de manera coherente, garantizando que los recursos seleccionados respondan a objetivos pedagógicos claramente definidos y a las características reales del estudiantado” (p. 28). de tal modo, esta claridad operativa es uno de sus mayores aportes para la formación inicial docente, dado que permite a las y los estudiantes normalistas transitar de una planeación fragmentada a un diseño pedagógico estructurado y reflexivo. A continuación, se describen sus acrónimos:

1. **Análisis de las y los aprendices.** La primera fase del modelo enfatiza la necesidad de comprender a profundidad las características del grupo con el que se trabajará. Este análisis no se limita a aspectos demográficos, sino que abarca dimensiones socioculturales, lingüísticas, cognitivas y tecnológicas. Según Heinich et al. (2002), “analizar al aprendiz es el primer paso para asegurar que la instrucción se ajuste a las necesidades, intereses y habilidades reales de quienes aprenden” (p. 30). En el contexto de las escuelas normales, esta fase es crucial para formar docentes capaces de reconocer la diversidad y diseñar propuestas pedagógicas inclusivas. En experiencias documentadas, esta etapa ha permitido que estudiantes normalistas describan con precisión los contextos socioculturales y digitales de sus grupos de práctica, fundamentando así la selección de estrategias y recursos pertinentes. Batir y Sadi (2021) evidenciaron que, en la aplicación del modelo en cursos de Ciencias Sociales, “el análisis inicial permitió al profesorado en formación identificar las necesidades específicas del estudiantado y adaptar los materiales didácticos en consecuencia” (p. 115). Esta práctica resulta fundamental en la planeación situada, pues permite tomar decisiones pedagógicas contextualizadas.
2. **Establecimiento de objetivos.** La segunda fase consiste en formular objetivos de aprendizaje claros, medibles y adecuados al contexto. Para Merrill (2002) una instrucción efectiva debe partir de propósitos bien definidos que orienten las decisiones pedagógicas, la selección de materiales y las formas de evaluación. En el modelo ASSURE, estos objetivos se derivan directamente del

análisis inicial, asegurando su pertinencia y evitando generalizaciones poco útiles para el trabajo en el aula. Altin (2021) destaca que, al implementar este modelo en la enseñanza de inglés, “la formulación de objetivos contextualizados permitió al profesorado diseñar actividades más significativas, estrechamente vinculadas con las necesidades reales de su estudiantado” (p. 200). En la formación inicial, este ejercicio favorece que las y los normalistas superen la tendencia a copiar objetivos estandarizados y desarrollen la capacidad de elaborar propósitos pedagógicos ajustados a contextos específicos.

3. Selección de métodos, medios y materiales. La tercera fase subraya la importancia de elegir recursos y estrategias que respondan a los objetivos definidos y a las condiciones reales de los grupos escolares. Autores como Heinich et al. (2002) proponen que “la selección adecuada de medios y materiales depende del conocimiento profundo de los objetivos y del grupo, así como de criterios pedagógicos sólidos que guíen las decisiones” (p. 47). Esta dimensión cobra especial relevancia en escenarios híbridos y digitales, donde la abundancia de recursos puede llevar a elecciones superficiales si no hay un marco claro de selección. En esta línea, Medina-Cárdenas y Rico-Bautista (2025) indican que “las tecnologías digitales emergentes deben seleccionarse desde criterios pedagógicos y de pertinencia didáctica, evitando su uso acrítico o meramente instrumental” (p. 3). Por ello, formar docentes capaces de aplicar esta fase del modelo ASSURE implica promover un uso crítico y reflexivo de los medios digitales.

4. Utilización de métodos, medios y materiales. La cuarta fase consiste en la implementación de las estrategias y recursos seleccionados. Este momento demanda una gestión didáctica que permita integrar las tecnologías de manera significativa, como lo destacan Arango-Vásquez y Manrique-Losada (2023), quienes señalan que en los entornos virtuales “se dan paso a otras formas de construcción del conocimiento y de interacción entre los actores del contexto educativo” (p. 1), lo que evidencia que la calidad de las interacciones es un elemento central para potenciar los aprendizajes. Se coincide en que en el contexto de la formación inicial, esta fase es el espacio donde las y los estudiantes normalistas experimentan y ajustan sus propuestas en tiempo real. Sobre ello, investigadores del tema como Batir y Sadi (2021) observaron que, en cursos mediados por ASSURE, “el uso planificado de materiales y métodos incrementó la participación del alumnado y mejoró la comprensión de los contenidos” (p. 119). Esta evidencia subraya que no basta con disponer de recursos tecnológicos, sino que es necesario saber gestionarlos pedagógicamente.

5. Requerir la participación activa. Esta etapa pone en el centro la participación de las y los estudiantes como protagonistas del aprendizaje. Merrill (2002) argu-

menta que el aprendizaje significativo ocurre cuando quienes aprenden están activamente involucrados en tareas auténticas, que requieren la aplicación de conocimientos en contextos reales. ASSURE promueve esta participación al diseñar actividades donde las y los estudiantes colaboran, producen y reflexionan sobre su propio proceso. En las Escuelas Normales, es una oportunidad para que futuros docentes diseñen experiencias centradas en los estudiantes. Ello lleva a la superación de modelos tradicionales de enseñanza transmisiva. Altin (2021) documentó que la implementación de estrategias participativas en la enseñanza mediada por ASSURE “fortalece la autonomía y la implicación del alumnado en su propio aprendizaje” (p. 205).

6. La evaluación de los resultados y la revisión crítica de la experiencia. Heinich et al. (2002) explican que esta etapa “no solo implica valorar el logro de objetivos, sino también exige la necesidad de reflexionar sobre la efectividad de los métodos, materiales y estrategias utilizados” (p. 89). Este enfoque se alinea con la investigación-acción, pues implica un ciclo de mejora continua sustentado en la reflexión sistemática.

Por su parte, Latorre (2003) plantea que los procesos de revisión pedagógica constituyen espacios privilegiados para la transformación docente, ya que “permiten que el profesorado interprete su práctica, identifique tensiones y diseñe nuevas formas de intervención” (p. 56). Al incorporar esta fase, el modelo ASSURE no solo orienta la planeación, sino también el desarrollo profesional docente.

El modelo ASSURE ofrece una ruta pedagógica estructurada que vincula análisis contextual, formulación de objetivos, selección crítica de medios, implementación participativa y evaluación reflexiva. Su adopción en la formación inicial docente permite a las y los estudiantes normalistas desarrollar saberes digitales y pedagógicos en estrecha conexión con escenarios reales de práctica. Como expresan Batir y Sadi (2021), “se constituye en un puente entre prácticas tradicionales y enfoques innovadores que integran tecnología y participación activa en el aula” (p. 123).

Enfoques constructivistas y socioculturales

La integración del modelo ASSURE y de la planeación situada en la formación inicial docente se fundamenta en perspectivas constructivistas y socioculturales del aprendizaje. Estos enfoques conciben el conocimiento como una construcción activa que se desarrolla en interacción con el entorno, con las herramientas culturales y con otras personas. Su relevancia en la educación actual radica en que ofrecen marcos conceptuales potentes para comprender cómo se produce el aprendizaje significativo y cómo se pueden diseñar experiencias pedagógicas que promuevan procesos reflexivos, inclusivos y contextualizados.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo mediante el cual las y los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias previas y

de su interacción con nuevos contenidos. Este enfoque se opone a modelos de transmisión unidireccional, al enfatizar la participación del sujeto en la elaboración de su propio conocimiento.

Merrill (2002) identifica cuatro principios básicos para el diseño instruccional que se articulan directamente con esta perspectiva: activar conocimientos previos, demostrar nuevos saberes, aplicar lo aprendido en contextos auténticos e integrar estos aprendizajes para favorecer la transferencia. Estos principios constituyen una base sólida para el diseño pedagógico mediado por tecnología, pues permiten que las herramientas digitales funcionen como mediadoras del pensamiento y no como fines en sí mismas.

También Zabala Vidiella (2000) subraya la importancia de que la enseñanza parta de los conocimientos previos y de la experiencia de las y los estudiantes, lo cual requiere un análisis cuidadoso de sus contextos culturales y sociales. Esta mirada coincide con la primera fase del modelo ASSURE, centrada en el análisis de las y los aprendices, que permite diseñar propuestas pedagógicas ajustadas a la realidad de cada grupo. De acuerdo con el autor, “enseñar no es únicamente transmitir contenidos, sino ayudar a construir significados desde la experiencia personal y colectiva” (p. 22). Esta afirmación orienta la práctica pedagógica hacia una relación dialógica entre saberes previos y nuevos aprendizajes, favoreciendo la apropiación crítica del conocimiento.

La planeación desde un enfoque constructivista implica reconocer que el aprendizaje significativo no ocurre de manera pasiva. Requiere que las y los estudiantes participen activamente en la exploración, el análisis y la resolución de problemas situados. Merrill (2002) destaca que las tareas auténticas son clave para promover la transferencia, ya que permiten que los conocimientos adquiridos se integren en estructuras cognitivas más amplias. Esta lógica se articula con la fase de “requerir participación activa” del modelo ASSURE, donde las y los estudiantes se convierten en protagonistas de procesos de exploración, producción y reflexión en contextos reales.

La construcción de aprendizajes desde esta perspectiva implica también el diseño de secuencias didácticas que articulen progresivamente los saberes, evitando fragmentaciones. Zabala Vidiella (2000) postula que estas secuencias deben tener coherencia interna y permitir que el estudiante avance desde niveles de comprensión inicial hacia formas más complejas de pensamiento y acción pedagógica. Esta concepción orienta a las y los futuros docentes a pensar sus planeaciones como recorridos formativos y no como listados aislados de actividades.

La apropiación del constructivismo en la formación inicial no se reduce a una cuestión teórica; se traduce en prácticas concretas que implican diagnosticar, contextualizar, seleccionar estrategias pertinentes y promover la participación reflexiva. Estas acciones fortalecen los saberes docentes y digitales, ya que requieren que las y los normalistas analicen críticamente la relación entre objetivos, métodos y contextos reales.

Perspectiva sociocultural y mediación

La perspectiva sociocultural, desarrollada principalmente por Vygotsky (1978), aporta una visión complementaria al constructivismo, al destacar el papel central de la interacción social y de las herramientas culturales en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Según el autor, el aprendizaje es un proceso socialmente mediado: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces; primero, en el plano social, y más tarde, en el plano individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del niño (intrapicológica)” (p. 57). Esta idea sitúa la colaboración, el lenguaje y las mediaciones tecnológicas en el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, las tecnologías digitales no son simples instrumentos neutrales, sino herramientas culturales que configuran modos específicos de interacción y construcción de conocimiento. Arango-Vásquez & Manrique-Losada (2023) evidencian que la participación y la publicación de recursos en entornos virtuales continúan siendo uno de los mayores retos para favorecer procesos interactivos y colaborativos, pues “solo en el 4 % se publicaron recursos educativos digitales y en el 2 % se utilizaron herramientas de comunicación para generar la participación o interacción entre profesores y estudiantes” (p. 3). Este hallazgo subraya que la interactividad significativa no ocurre de manera automática: requiere diseño pedagógico, mediación docente y condiciones que favorezcan la participación activa del estudiantado. En este sentido, las mediaciones tecnológicas deben orientarse a crear oportunidades reales de intercambio, construcción conjunta de significados y trabajo colaborativo, superando el uso instrumental de los recursos digitales.

El modelo ASSURE dialoga directamente con esta perspectiva, especialmente en sus fases de selección y utilización de medios, así como en la de participación activa. Al analizar el contexto y las características del grupo, las y los docentes en formación pueden elegir herramientas tecnológicas que no solo transmitan información, sino que habiliten procesos colaborativos, discursivos y creativos. En este contexto, Medina-Cárdenas y Rico-Bautista (2025) refieren que “el uso de tecnologías digitales en la educación debe orientarse por decisiones pedagógicas fundamentadas que favorezcan procesos de interacción, construcción de conocimiento y participación activa del estudiantado” (p. 4). Esta concepción permite aprovechar las tecnologías como mediaciones para el desarrollo del pensamiento crítico y la colaboración, en lugar de tratarlas como recursos accesorios.

La teoría sociocultural también aporta el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que describe el espacio entre lo que una persona puede hacer sola y lo que puede lograr con la guía de otras personas más experimentadas. Este concepto tiene implicaciones directas para la formación docente, ya que orienta el diseño de actividades que desafían a las y los estudiantes a avanzar hacia niveles superiores de comprensión con apoyo pedagógico adecuado. Lo anterior se articula con la secuenciación didáctica propuesta

por Zabala Vidiella (2000) y con la lógica gradual de las fases del modelo ASSURE.

El uso de tecnologías en esta perspectiva no reemplaza la mediación humana, sino que la amplifica. Batir y Sadi (2021) documentaron cómo, en experiencias con ASSURE en cursos de Ciencias Sociales, la combinación de actividades presenciales y mediadas digitalmente “propició una participación más activa del estudiantado y una comprensión más profunda de los contenidos, al favorecer el diálogo y la colaboración” (p. 120). Esta evidencia empírica refuerza la pertinencia de integrar enfoques socioculturales en el diseño instruccional contemporáneo.

Articulación constructivista y sociocultural con ASSURE y la planeación situada

La articulación entre constructivismo, socioculturalismo y el modelo ASSURE ofrece un marco teórico robusto para transformar la planeación docente en las escuelas normales. El constructivismo aporta la visión del aprendizaje como construcción activa de significados; la perspectiva sociocultural enfatiza la mediación, la interacción y el contexto; ASSURE proporciona una estructura operativa para organizar estas ideas en la práctica; y la planeación situada enraiza todo este proceso en las realidades escolares y comunitarias.

El conocimiento para Díaz Barriga (2006) se genera en situaciones sociales y culturales determinadas, y la enseñanza debe vincularse con estas realidades para ser significativa. Desde esta mirada, el diseño instruccional no es un ejercicio abstracto, sino una práctica pedagógica situada que debe responder a contextos específicos. El modelo ASSURE permite traducir estos principios en procedimientos claros, asegurando que cada decisión pedagógica, desde el análisis de grupo hasta la evaluación, esté orientada por fundamentos constructivistas y socioculturales.

La investigación de Altin (2021) muestra cómo la integración del modelo ASSURE en la enseñanza de lenguas favorece la creación de entornos de aprendizaje mucho más reflexivos y participativos, ya que “facilita la transición de prácticas tradicionales hacia diseños pedagógicos situados y colaborativos” (p. 202). En la formación inicial docente, ofrece un horizonte de trabajo para desarrollar saberes digitales y pedagógicos en conexión con la diversidad cultural y tecnológica de las comunidades escolares.

El enfoque constructivista-sociocultural, combinado con ASSURE y la planeación situada, constituye así una base epistemológica y metodológica sólida para el diseño de experiencias formativas innovadoras en las escuelas normales. Esta perspectiva permite formar docentes capaces de diagnosticar contextos complejos, seleccionar tecnologías de manera crítica, promover aprendizajes significativos y la reflexión sistemática sobre su práctica profesional.

Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

La educación inclusiva en la formación inicial docente exige superar concepciones homogéneas de la enseñanza para reconocer y responder a la diversidad de características, identidades, trayectorias y contextos presentes en los

espacios escolares. Este enfoque implica no solo atender a grupos específicos, sino transformar las prácticas pedagógicas y las estructuras de la planeación para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todas y todos. En este horizonte, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) constituye un marco pedagógico fundamental para articular principios de equidad, flexibilidad y tecno-pedagogía en la planeación situada y en el uso del modelo ASSURE.

Como señalan Alba Pastor et al. (2011), “las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje se fundamentan en el reconocimiento de que el alumnado presenta múltiples formas de acceder, expresar y comprometerse con el aprendizaje, y que el currículo debe ofrecer alternativas flexibles para garantizar la participación de todas y todos” (p. 6). Estos principios orientan la toma de decisiones pedagógicas desde la planeación, asegurando que la propuesta educativa anticipe la diversidad, reduzca barreras y favorezca oportunidades equitativas de aprendizaje.

- 1. Múltiples formas de representación:** Este principio se orienta a diversificar el acceso a la información. El primer principio del DUA plantea que el estudiantado aprende de manera diversa y, por tanto, necesita acceder a la información en distintos formatos y lenguajes. Esto incluye el uso de recursos visuales, auditivos, kinestésicos, digitales e impresos que permitan abordar los contenidos desde distintas rutas cognitivas. En contextos de educación híbrida, este principio se vuelve especialmente relevante, pues las tecnologías digitales amplían las posibilidades de ofrecer representaciones diversas y ajustadas a las características de las y los estudiantes.

En esta línea, Medina-Cárdenas & Rico-Bautista (2025) señalan que “las tecnologías digitales emergentes permiten ofrecer información en múltiples formatos y lenguajes, facilitando el acceso al conocimiento y atendiendo las distintas maneras en que los estudiantes procesan y construyen significado” (p. 2). Por ejemplo, una secuencia didáctica diseñada con base en el modelo ASSURE puede incluir análisis de textos impresos, videos explicativos, simulaciones interactivas y materiales manipulativos, todos seleccionados de acuerdo con el diagnóstico inicial del grupo. Esta diversidad de representaciones fortalece el aprendizaje significativo al conectar la información con las formas en que las y los estudiantes procesan y construyen saberes.

Díaz Barriga (2006) subraya que la enseñanza situada debe partir de las realidades culturales y cognitivas del estudiantado, lo que implica diseñar representaciones que sean culturalmente pertinentes y accesibles. Al articular este principio del DUA con la fase de análisis de las y los aprendices del modelo ASSURE, se genera una planeación sensible a las necesidades y potencialidades de cada grupo, evitando enfoques uniformizadores que suelen excluir a quienes no se ajustan al patrón dominante.

2. **Múltiples formas de acción y expresión:** diversificar las formas de participación. El segundo principio del DUA plantea que las y los estudiantes difieren en la forma en que pueden interactuar con los contenidos y demostrar su aprendizaje. Por ello, es necesario ofrecer diversas vías de acción y expresión que incluyan opciones tecnológicas, creativas y comunicativas. Esta perspectiva rompe con la lógica única de evaluación centrada en productos homogéneos, promoviendo en cambio trayectorias personalizadas y procesos de participación activa.

Como señalan Alba Pastor et al. (2011), “el alumnado necesita disponer de diferentes opciones para expresar lo que sabe y para implicarse activamente en las tareas, ya que no todas las formas de acción y comunicación resultan accesibles o adecuadas para todos por igual” (p. 14). En la formación inicial docente, esto se traduce en diseñar actividades que permitan a las y los normalistas explorar diferentes estrategias didácticas y formas de expresión en sus planeaciones, ya sea a través de presentaciones multimedia, proyectos colaborativos, narrativas digitales, infografías, dramatizaciones o portafolios reflexivos.

Al aplicar el modelo ASSURE en la enseñanza de inglés, Altin (2021) demostró que la diversificación de actividades de participación y expresión “incrementó la implicación del estudiantado y favoreció el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos auténticos” (p. 205). Este hallazgo es relevante para las Escuelas Normales, donde la formación docente debe ir más allá de la reproducción de formatos estandarizados, promoviendo prácticas pedagógicas creativas y contextualizadas.

3. **Múltiples formas de implicación:** diversificar la motivación y la participación activa. El tercer principio del DUA reconoce que la motivación y el involucramiento varían entre estudiantes. Para garantizar la inclusión, se deben ofrecer diferentes vías para captar y sostener el interés, promover la relevancia personal y cultural de las actividades y generar un sentido de pertenencia. La planeación situada, al anclarse en contextos comunitarios y prácticas reales, es una estrategia clave para fortalecer la implicación activa desde un enfoque inclusivo. En esta línea, Arango & Manrique (2023) muestran que los entornos virtuales pueden potenciar la implicación cuando se diseñan oportunidades de participación auténtica, pues “en el 90 % de los entornos se motiva la participación de los estudiantes [...]; asimismo, en el 69 % se reconoce la posibilidad de expresar opiniones por parte de los diversos actores” (p. 13). Estos resultados evidencian que la participación activa requiere mediaciones pedagógicas que generen interacción significativa, diálogo y construcción compartida de significado. Desde esta perspectiva, las experiencias tecno-pedagógicas deben orientarse a crear condiciones que favorezcan la motivación intrínseca, la expresión de ideas, el

sentido de pertenencia y el involucramiento sostenido del estudiantado, elementos centrales del DUA para fortalecer la implicación diversa y situada.

En la formación inicial docente, trabajar este principio implica que las y los normalistas aprendan a diseñar propuestas que despierten el interés de niñas y niños, reconociendo sus contextos, lenguajes y formas de participación. La articulación entre el modelo ASSURE y el DUA permite planear actividades motivantes desde el análisis inicial del grupo, pasando por la selección de recursos accesibles y culturalmente pertinentes, hasta la evaluación reflexiva que reconoce las distintas formas de participación y aprendizaje.

DUA, ASSURE y planeación situada: un entramado inclusivo

La integración del DUA con el modelo ASSURE y la planeación situada ofrece un entramado metodológico inclusivo que permite diseñar experiencias educativas más flexibles, contextualizadas y tecnológicamente mediadas. Díaz Barriga (2006) sostiene que las prácticas pedagógicas deben vincularse a la vida cotidiana y los contextos culturales reales para promover aprendizajes significativos. Su combinación con los lineamientos del DUA, se genera un enfoque de planeación que no parte del déficit, sino de las potencialidades y diversidad de las y los estudiantes.

En este contexto, Medina-Cárdenas & Rico-Bautista (2025) afirman que “las tecnologías digitales emergentes, cuando se integran de manera pedagógica, permiten crear entornos más accesibles, participativos y contextualizados, favoreciendo que el estudiantado construya aprendizajes significativos desde su realidad” (p. 5). Las fases del modelo ASSURE ofrecen la estructura operativa para aplicar los principios del DUA en la práctica: el análisis de aprendices permite identificar barreras y oportunidades; la formulación de objetivos contextualizados asegura pertinencia pedagógica; la selección de medios tecnológicos permite diversificar representaciones; la utilización organizada de recursos habilita diferentes formas de acción; la participación activa incorpora opciones de implicación; y la evaluación reflexiva revisa el impacto de las decisiones pedagógicas sobre la inclusión.

La combinación de estos tres enfoques, planeación situada, DUA y ASSURE, contribuye a formar docentes con una mirada crítica, ética y tecnopedagógica, capaces de responder a la diversidad en contextos reales de educación básica. No se limita a un discurso teórico, sino que se traduce en prácticas concretas que amplían el acceso al aprendizaje, diversifican las formas de participación y fortalecen la justicia educativa.

Integración teórica: hacia un marco situado, inclusivo y tecnopedagógico

La formación inicial docente en escuelas normales se encuentra ante el desafío de articular, de manera coherente, las demandas de una educación inclusiva, situada y mediada tecnológicamente con estructuras pedagógicas que

favorezcan la toma de decisiones fundamentadas. Este reto requiere superar visiones fragmentadas de la planeación educativa para construir marcos integrales que permitan a las y los futuros docentes diseñar experiencias de aprendizaje contextualizadas, éticas y reflexivas. La integración entre la planeación situada, el modelo ASSURE, los enfoques constructivistas y socioculturales, y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) configura una propuesta sólida para avanzar en esta dirección.

La planeación situada como eje articulador

La planeación situada proporciona el anclaje contextual y pedagógico que permite orientar el diseño educativo desde las realidades culturales y sociales del estudiantado. Díaz Barriga (2006) argumenta que la enseñanza significativa debe surgir de la interacción entre el conocimiento escolar y las prácticas sociales, de modo que los aprendizajes se vinculen con experiencias reales y culturalmente relevantes. Este enfoque ofrece el marco desde el cual se toman decisiones sobre propósitos, recursos y estrategias, situando la diversidad como punto de partida y no como excepción. La planeación situada actúa, por tanto, como la base contextual sobre la cual se integran los demás elementos del marco. La incorporación de secuencias didácticas coherentes, como propone Zabala Vidiella (2000), permite operacionalizar esta planeación situada mediante la organización progresiva de actividades que articulan los objetivos, los medios y la evaluación. Estas secuencias funcionan como la columna vertebral que conecta la teoría con la práctica en contextos reales de educación básica, dotando de sentido pedagógico al uso de recursos tecnológicos y a la selección de estrategias didácticas.

El modelo ASSURE como estructura operativa

El modelo ASSURE ofrece la estructura metodológica necesaria para organizar la planeación en torno a procedimientos claros y secuenciales. Al respecto, Heinich et al. (2002) plantean que este modelo orienta al profesorado en la integración de medios y estrategias en función de objetivos contextualizados, favoreciendo la coherencia entre diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Al aplicarse en la formación inicial docente, permite a las y los estudiantes normalistas desarrollar una mirada crítica sobre su práctica, ya que cada fase los obliga a justificar sus decisiones pedagógicas con base en el análisis de contextos reales.

Para Altın (2021) la implementación de ASSURE en la enseñanza de lenguas “facilitó el tránsito de enfoques tradicionales hacia diseños pedagógicos situados y reflexivos” (p. 202). De manera similar, Batir y Sadi (2021) muestran que este modelo incrementa la participación activa y la eficacia en la enseñanza de Ciencias Sociales al combinar la planeación estructurada con recursos digitales adecuados. Estas experiencias evidencian su potencial como herramienta para transformar las prácticas de planeación docente en las escuelas normales, lo cual favorece el desarrollo de saberes digitales articulados a la realidad educativa.

Constructivismo y socioculturalismo como fundamentos epistemológicos

Los enfoques constructivistas y socioculturales ofrecen el sustento epistemológico que da coherencia profunda a este marco. En esta continuidad, Merrill (2002) identifica principios para el diseño instruccional que priorizan la activación de saberes previos, la demostración en contextos auténticos y la participación activa, todos elementos presentes en el modelo ASSURE y en las secuencias didácticas situadas. Vygotsky (1978) aporta la noción de mediación social y cultural, así como el concepto de zona de desarrollo próximo, que permite comprender cómo la interacción pedagógica y el uso de herramientas culturales, incluidas las tecnologías digitales, potencian el desarrollo.

Estas ideas se reflejan en el modelo ASSURE cuando se analizan las características de las y los aprendices, se seleccionan recursos pertinentes y se promueve la participación colaborativa. En este sentido, Medina-Cárdenas y Rico-Bautista (2025) advierten que “el diseño instruccional apoyado en tecnologías emergentes debe orientarse a promover procesos activos de construcción de conocimiento, evitando prácticas mecánicas o descontextualizadas que limiten el aprendizaje significativo” (p. 5). Esta perspectiva refuerza el carácter epistemológico del modelo ASSURE y su vínculo con los enfoques constructivistas y socioculturales.

DUA e inclusión como horizonte ético y pedagógico

El DUA incorpora la dimensión inclusiva a este entramado, ofreciendo principios que permiten diversificar la representación de contenidos, las formas de participación y las vías de implicación. Tal como mencionan Alba Pastor et al. (2011), “el Diseño Universal para el Aprendizaje pretende anticipar y eliminar las barreras que dificultan la participación y el progreso del alumnado, incorporando desde el inicio opciones flexibles que respondan a la diversidad” (p. 7). Al combinarse con la planeación situada, el DUA orienta la mirada pedagógica hacia la diversidad como riqueza, y no como excepción.

El modelo ASSURE, al estructurar el proceso de planeación, permite aplicar los principios del DUA de forma operativa. En este sentido propicia que el análisis inicial contribuya a la identificación de barreras y oportunidades; la selección de medios que diversifican representaciones; la participación activa que amplía formas de acción y expresión; y la evaluación reflexiva que revisa el impacto sobre la inclusión. Esta articulación fortalece la capacidad de las y los futuros docentes para diseñar propuestas equitativas, pertinentes y tecnológicamente mediadas en escenarios reales de educación básica.

• Objetivo

El propósito general de esta investigación fue implementar y evaluar el modelo ASSURE en el diseño de planeaciones didácticas contextualizadas y situadas en la educación básica, con el fin de fortalecer los saberes docentes y saberes digitales de estudiantes normalistas, promoviendo la vinculación entre la enseñanza en

las escuelas normales y los escenarios reales de práctica profesional.

Este objetivo orientó el desarrollo de un proceso sistemático de investigación-acción, mediante el cual se buscó favorecer la apropiación crítica de los componentes del modelo ASSURE y su articulación con la planeación situada, contribuyendo a innovar las prácticas formativas en la formación inicial docente.

METODOLOGÍA

La presente investigación se orientó a implementar y evaluar el modelo ASSURE en la elaboración de planeaciones didácticas situadas por parte de estudiantes normalistas, mediante un proceso de investigación-acción desarrollado durante el semestre B del ciclo escolar 2022–2023. El estudio inició con la identificación de necesidades formativas en torno a la planeación situada y al uso pedagógico de tecnologías digitales; posteriormente, se realizó un diagnóstico de saberes digitales docentes y se diseñó un plan de acción que permitió guiar a cuatro equipos estudiantiles en la construcción de secuencias didácticas siguiendo las seis fases del modelo ASSURE. Este proceso fue acompañado de momentos sistemáticos de implementación, observación, retroalimentación y reflexión colectiva, cuyas evidencias documentales, como las planeaciones iniciales y finales, bitácoras, productos digitales y rúbricas, lo cual permitió analizar las transformaciones en la práctica y en los saberes docentes del estudiantado. Asimismo, la investigación se desarrolló desde el enfoque de investigación-acción, entendido como un proceso sistemático, colaborativo y reflexivo orientado a la mejora de la práctica educativa. Este enfoque articula acción pedagógica e indagación, concibiendo la práctica como fuente de conocimiento profesional y de transformación. Latorre (2003) explica que la investigación-acción “tiene como finalidad mejorar la práctica educativa mediante la reflexión sistemática de las y los docentes sobre su propia acción, convirtiéndose así en protagonistas de su proceso de investigación y desarrollo profesional” (p. 24).

Desde la tradición de Elliott (1990), la investigación-acción se sustenta en una dimensión ética y social que reconoce a las comunidades educativas como agentes capaces de analizar críticamente sus prácticas y modificarlas mediante ciclos de indagación. El autor señala lo siguiente:

“La expresión investigación-acción fue acuñada por Kurt Lewin para describir una forma de investigación con las siguientes características: se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con valores humanos compartidos; es una práctica reflexiva social en la que no hay distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella; las estrategias docentes suponen teorías en la acción que

han de evaluarse según su potencial de cambio” (p. 53). Este planteamiento coincide con la propuesta de Kemmis y McTaggart, retomada por Latorre (2003), quienes describen la investigación-acción como una espiral de ciclos que incluye planificación, acción, observación y reflexión. Esta estructura cíclica permite reorientar las decisiones pedagógicas de manera continua y generar conocimiento práctico contextualizado.

• Contexto y participantes

La intervención pedagógica se desarrolló en una escuela normal pública durante el semestre B del ciclo escolar 2022–2023, en el curso Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica, correspondiente al segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Participaron 23 estudiantes, de los cuales 21 son mujeres y 2 hombres, quienes, como parte de la evaluación final, elaboraron evidencias integradoras en cuatro equipos: tres equipos de seis integrantes y uno de cinco. Cada equipo diseñó una planeación situada del aprendizaje utilizando el modelo ASSURE como guía instruccional, articulando recursos tecnológicos y contextos escolares reales.

• Procedimiento

La metodología combinó dos procesos complementarios:

1. Ciclo de investigación-acción. Se inició con la identificación de necesidades en la planeación didáctica situada con tecnología, seguido de un diagnóstico sobre saberes digitales docentes. Posteriormente, se diseñó un plan de acción que fue implementado, observado y reflexionado de forma colectiva. Latorre (2003) subraya que este proceso implica “planificar la acción, ponerla en marcha, observar sus efectos en el contexto en el que tiene lugar y reflexionar sobre ellos para planificar nuevas acciones” (p. 35).

2. Aplicación del modelo ASSURE. Cada equipo elaboró una planeación didáctica siguiendo las seis fases del modelo: análisis del grupo escolar y contexto, formulación de objetivos de aprendizaje, selección de métodos y medios, uso pedagógico de recursos, participación activa del alumnado así como la evaluación con revisión. Esta estructura permitió vincular decisiones didácticas con diagnósticos contextuales reales, fortaleciendo la pertinencia pedagógica de las propuestas.

• Fuentes de datos e instrumentos

Para el análisis, se recopilaron las siguientes fuentes de información:

1. Planeaciones iniciales y finales elaboradas con el modelo ASSURE.
2. Bitácoras y diarios reflexivos escritos por las y los estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

3. Productos digitales generados en las secuencias didácticas.
 4. Criterios analíticos para estructurar las evidencias integradoras, que incluían introducción, justificación, descripción de contexto, relevancia de los entornos virtuales de aprendizaje, fundamentos de diseño instruccional y desarrollo del modelo.
 5. Rúbricas de evaluación para valorar la coherencia entre contexto, objetivos, métodos y medios, así como la calidad de las referencias en formato APA.
- Estos criterios y rúbricas permitieron orientar la producción estudiantil hacia estándares claros de calidad y coherencia pedagógica, además de servir como instrumentos analíticos para el proceso de evaluación.

• **Análisis de datos**

El análisis se llevó a cabo mediante una comparación temática entre las planeaciones iniciales y finales, complementada con la triangulación de las bitácoras reflexivas, los productos digitales y las rúbricas de evaluación. Para garantizar la validez de los hallazgos, se siguieron los principios de “validez razonable” propuestos por Latorre (2003), que consisten en explicitar los procedimientos de recolección, análisis y reflexión de datos, así como en sostener los juicios interpretativos con evidencias documentadas.

Asimismo, se atendieron las dimensiones éticas señaladas por Elliott (1990), especialmente el acuerdo informado, la confianza entre participantes y la coherencia entre los valores compartidos y las acciones pedagógicas emprendidas. De este modo, el enfoque metodológico no solo permitió obtener información analítica, sino también fortalecer la práctica docente en un ambiente de colaboración y responsabilidad compartida.

• **Vinculación con la formación inicial y la planeación situada**

La investigación-acción constituye una herramienta metodológica idónea para la formación inicial docente, ya que permite a las y los futuros profesionales reflexionar sobre su práctica, vincular la teoría con la acción y generar conocimiento pedagógico situado. La articulación de este enfoque con el modelo ASSURE y la planeación situada favoreció el desarrollo de saberes docentes y saberes digitales docentes. En este sentido, contribuyendo a que las y los estudiantes normalistas asumieran un rol activo en la mejora de sus propuestas didácticas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

• **Tránsito de planeaciones tradicionales a planeaciones situadas y mediadas por tecnología**

El análisis de las planeaciones iniciales evidenció una predominancia de enfoques tradicionales, caracterizados por la centralidad de la exposición docente, una

limitada consideración del contexto escolar y un uso incipiente de recursos digitales. Los objetivos planteados tendían a ser generales y poco vinculados con actividades concretas, mientras que los materiales empleados se reducían principalmente a libros de texto y apoyos impresos.

A lo largo del semestre, mediante la implementación del modelo ASSURE, articulado con la planeación situada, las y los estudiantes normalistas transformaron progresivamente sus propuestas didácticas. Este cambio se reflejó en el paso de estructuras rígidas hacia secuencias didácticas contextualizadas, reflexivas e inclusivas, diseñadas a partir de diagnósticos precisos de los grupos escolares y del entorno sociocultural. Este proceso coincide con lo señalado por Zabala (2000), quien sostiene que trabajar con secuencias didácticas ordenadas y articuladas permite “dar coherencia a la práctica pedagógica y ofrecer una visión integrada del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 35). Las planeaciones finales incorporaron objetivos específicos claros y recursos tecnológicos seleccionados en función de las necesidades reales detectadas en los contextos de práctica, fortaleciendo la pertinencia pedagógica de las propuestas.

• **Temas trabajados en las planeaciones**

Cada equipo diseñó una planeación situada, aplicando las fases del modelo ASSURE en torno a temas propios de la educación primaria. Estos fueron los que pasamos a mencionar:

Equipo 1: el ciclo del agua y su relación con el entorno local. Campo formativo: saberes y pensamiento científico.

Equipo 2: la diversidad cultural en mi comunidad. Campo formativo: lenguajes.

Equipo 3: operaciones básicas en situaciones cotidianas. Campo formativo: pensamiento lógico-matemático.

Equipo 4: el cuidado del medio ambiente desde la escuela. Campo formativo: ética, naturaleza y sociedades.

En las planeaciones iniciales, estos temas se abordaban de manera fragmentada y con actividades centradas en la repetición de contenidos. Por ejemplo, en el caso del Equipo 1, el tema del ciclo del agua se presentaba únicamente mediante explicaciones orales y actividades de copia en el cuaderno, sin relación explícita con el entorno inmediato ni con herramientas digitales.

El trabajo desarrollado ilustró que tras aplicar las fases de ASSURE, este mismo equipo diseñó una secuencia didáctica contextualizada en la problemática local de escasez de agua, integrando recursos digitales y actividades participativas. En la primera fase, analizar, los estudiantes diagnosticaron que

su grupo tenía conocimientos previos limitados sobre el tema y acceso restringido a internet en casa, lo que determinó la selección posterior de materiales descargables y videos sin conexión.

“Se identificó que el grupo cuenta con acceso limitado a internet en casa, por lo que se optó por recursos que pudieran ser utilizados de forma offline, como videos descargados previamente y actividades interactivas en el aula, garantizando la participación de todas y todos” (Evidencia Equipo 3, 2023). La propuesta didáctica resultante se muestra en la Tabla 1 que ejemplifica cómo las fases de ASSURE pueden guiar la planeación situada en contextos reales de educación primaria.

El ejemplo presentado en la Tabla 1 muestra cómo la aplicación estructurada de las fases de ASSURE permite transformar un tema convencional en una experiencia de aprendizaje situada, participativa y tecnopedagógica. Este tipo de prácticas contribuye a superar una de las mayores dificultades en la formación inicial de docentes: la traducción efectiva de modelos instruccionales a escenarios reales de aula.

Integración pedagógica de recursos digitales y participación activa

Durante el desarrollo de las planeaciones finales, se observó un avance notable en la integración pedagógica de recursos digitales, acompañado de una participación más activa por parte de las y los estudiantes normalistas. A diferencia de las propuestas iniciales, donde la tecnología aparecía de manera periférica o meramente instrumental, en esta etapa final se incorporaron medios digitales con intencionalidad didáctica clara, en estrecha relación con los objetivos de aprendizaje y el análisis contextual.

Este cambio coincide con la perspectiva. Medina-Cárdenas y Rico-Bautista (2025) enfatizan que “la integración de herramientas digitales debe responder a propósitos formativos claros y al análisis de las características del grupo, de modo que su uso promueva la participación activa y la colaboración entre estudiantes” (p. 4). Las y los estudiantes seleccionaron plataformas y herramientas que respondían a las características de los grupos escolares, favoreciendo procesos de colaboración y retroalimentación entre pares.

Tabla 1.
ASSURE en la planeación de los aprendizajes.

FASE ASSURE	APLICACIÓN PEDAGÓGICA EN EL AULA DE PRIMARIA
Analizar	Se diagnosticaron conocimientos previos sobre el ciclo del agua y acceso digital del alumnado. Se identificó escasez de agua como problemática local.
Establecer objetivos	Se formularon objetivos claros: que niñas y niños comprendan el ciclo del agua, lo representen gráficamente y propongan acciones para el cuidado en su comunidad.
Seleccionar métodos y medios	Se seleccionaron videos descargables, imágenes interactivas y material reciclado para actividades experimentales sencillas.
Utilizar	Se proyectaron videos sin conexión y se realizaron experimentos guiados en equipos, integrando explicaciones colaborativas.
Requerir participación activa	Cada grupo elaboró un mapa conceptual colectivo sobre el ciclo del agua y compartió sus propuestas en un mural escolar.
Evaluar y revisar	Se aplicó una rúbrica de desempeño y una autoevaluación grupal para reflexionar sobre aprendizajes y dificultades.

Nota. Ejemplo tomado de la evidencia integradora del Equipo 1 (2023).

De forma complementaria, el Equipo 2 integró entrevistas familiares y presentaciones digitales colaborativas para trabajar la diversidad cultural; el Equipo 3 diseñó actividades lúdicas con material interactivo para operaciones básicas; por último, el Equipo 4 promovió acciones escolares de reciclaje y campañas digitales internas, vinculando la planeación con problemas socioambientales reales.

La incorporación de estos temas y su desarrollo mediante las fases del modelo ASSURE evidencia cómo las y los normalistas aprendieron a articular contenidos, contexto y tecnología de manera pedagógicamente fundamentada, fortaleciendo la planeación docente y ampliando las posibilidades de innovación educativa en la educación primaria.

En la evidencia del Equipo 1 se aprecia la implementación de estrategias para fortalecer la participación estudiantil. Las integrantes diseñaron actividades en las que el alumnado producía materiales digitales en pequeños grupos, los compartía en un muro colaborativo y realizaba comentarios constructivos sobre los trabajos de sus compañeras y compañeros, propiciando espacios de coevaluación y diálogo horizontal. “Se diseñaron actividades en las que el estudiantado debía elaborar productos digitales en pequeños grupos, compartirlos en un muro colaborativo y retroalimentarlos entre pares, fomentando el aprendizaje activo y la coevaluación” (Evidencia Equipo 1, 2023).

La integración tecnológica en estas planeaciones no se limitó a un cambio de formato, sino que se vinculó con un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje activo, el trabajo colaborativo y la construcción conjunta de saberes. Este tipo de prácticas se alinea con la propuesta de enseñanza situada planteada por Díaz Barriga (2006), en la que las actividades escolares deben conectar con prácticas sociales auténticas y fomentar procesos participativos significativos.

Evaluación y revisión: reflexión sobre la práctica

La última fase del modelo ASSURE, centrada en la evaluación y revisión, permitió a las y los estudiantes reflexionar sistemáticamente sobre sus decisiones pedagógicas y realizar ajustes fundamentados en evidencias. Ello representó un giro importante respecto de las planeaciones iniciales, en las que la evaluación se concebía principalmente como verificación de contenidos aprendidos. En las finales, se incorporaron instrumentos analíticos y criterios inclusivos que valoraban tanto el desarrollo de aprendizajes como la participación activa y el uso crítico de tecnologías.

En la evidencia elaborada por el Equipo 4, se destaca la elaboración de rúbricas detalladas que consideraban aspectos como la pertinencia contextual de las actividades, la claridad de los objetivos, el uso pedagógico de los medios digitales y la participación equitativa del estudiantado. Estas decisiones pedagógicas dialogan con la propuesta de Díaz Barriga (2006), para quien la evaluación auténtica debe vincularse estrechamente con las actividades situadas, de modo que los desempeños observables adquieran sentido en contextos reales de aprendizaje.

La fase de revisión permitió que las y los estudiantes identificaran áreas de mejora en sus secuencias didácticas y formularan propuestas alternativas de acción para futuros escenarios de práctica. Este ejercicio reflexivo responde a la lógica de la investigación-acción descrita por Latorre (2003), quien sostiene que la mejora de la práctica educativa se sustenta en “planificar la acción, ponerla en marcha, observar sus efectos en el contexto en el que tiene lugar y reflexionar sobre ellos para planificar nuevas acciones” (p. 35).

El proceso de evaluación y revisión contribuyó a fortalecer la capacidad de análisis crítico, a consolidar vínculos entre teoría y práctica y a asumir la planeación docente como un proceso vivo que requiere ajustes permanentes. La incorporación de criterios inclusivos y tecnológicos en la evaluación evidenció un cambio significativo en la forma en que las y los normalistas conciben su práctica pedagógica y su papel como futuras y futuros docentes en contextos diversos.

La experiencia desarrollada con el modelo ASSURE en el marco de un proceso de investigación-acción permitió generar transformaciones significativas en la manera en que las y los estudiantes normalistas conciben y diseñan sus planeaciones del aprendizaje. A lo largo del semestre, se observó un tránsito desde formatos convencionales, centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, hacia propuestas situadas, reflexivas y mediadas pedagógicamente

por tecnologías digitales. Este cambio estuvo sustentado en un proceso de diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y revisión, que favoreció la apropiación progresiva de saberes docentes y saberes digitales docentes.

La articulación entre planeación situada e integración tecnológica mediante el modelo ASSURE se consolidó como una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la relación entre la formación inicial y los escenarios reales de práctica. Las y los estudiantes desarrollaron la capacidad de analizar contextos, formular objetivos claros, seleccionar medios con criterios pedagógicos e inclusivos y diseñar secuencias didácticas coherentes con las características socioculturales de las comunidades escolares. Además, incorporaron mecanismos de evaluación auténtica que les permitieron reflexionar sobre su práctica y ajustar sus decisiones pedagógicas con base en evidencias.

La metodología de investigación-acción fue un componente clave en este proceso. La misma posibilitó la promoción de la reflexión sistemática sobre la práctica y el trabajo colaborativo, generando condiciones para la mejora continua. Tal como plantea Elliott (1990), esta metodología posibilita que las comunidades educativas transformen sus circunstancias a partir de la acción reflexiva compartida, lo cual resulta especialmente relevante en las Escuelas Normales, donde la formación docente se construye en estrecha vinculación con contextos escolares reales.

Las implicaciones de esta experiencia se proyectan hacia la necesidad de consolidar estrategias institucionales que integren el modelo ASSURE en los cursos de formación inicial, de manera articulada con los principios de la planeación situada y el enfoque inclusivo de la Nueva Escuela Mexicana. Asimismo, se vislumbra la oportunidad de ampliar la aplicación de este modelo a otros semestres y campos formativos, para enriquecer el diseño pedagógico y fortalecer la capacidad de las y los futuros docentes de responder a la diversidad educativa con propuestas contextualizadas, éticas y técnicamente fundamentadas.

La sistematización de esta experiencia aporta elementos teórico-prácticos para repensar la planeación docente en las Escuelas Normales, reconociendo a las y los estudiantes como protagonistas activos de su formación y como agentes capaces de transformar su práctica mediante procesos reflexivos, inclusivos y tecnopedagógicos sostenidos.

Propuesta pedagógica: ASSURE en la planeación de los aprendizajes en la educación primaria

En la última etapa se formuló una propuesta pedagógica que busca orientar la integración del modelo ASSURE en el diseño de planeaciones situadas para la educación primaria. Esta propuesta responde a la necesidad de vincular de manera sistemática el análisis contextual, la toma de decisiones didácticas y el uso pedagógico de tecnologías con criterios inclusivos y reflexivos. Como se muestra en la Tabla 2, cada fase del modelo se articula con acciones pedagógicas específicas, principios de la planeación situada y el desarrollo de saberes docentes y saberes digitales.

Tabla 2.
ASSURE y la Planeación Situada.

FASE DEL MODELO ASSURE	ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	ARTICULACIÓN CON PLANEACIÓN SITUADA	SABERES DOCENTES Y DIGITALES IMPLICADOS
A: analizar	Identificar características socioculturales, lingüísticas y digitales del grupo y del entorno escolar.	Fundamentar las decisiones pedagógicas en diagnósticos contextualizados y participativos.	Diagnóstico pedagógico; análisis del contexto; saberes sobre diversidad y uso de TIC.
S: establecer objetivos	Formular objetivos claros, medibles y pertinentes para el contexto.	Definir propósitos de aprendizaje situados, vinculados con prácticas sociales reales.	Diseño curricular; saberes pedagógicos y didácticos.
S: seleccionar métodos, medios y materiales	Elegir estrategias didácticas y recursos tecnológicos adecuados a las necesidades detectadas.	Articular recursos con los saberes previos, intereses y condiciones reales del estudiantado.	Criterio pedagógico para la integración tecnológica; selección crítica de medios.
U: utilizar métodos, medios y materiales	Implementar actividades mediadas por tecnología que promuevan participación activa.	Contextualizar el uso de recursos para que tengan sentido en el entorno local y comunitario.	Gestión didáctica y digital; creación de entornos de aprendizaje híbridos e inclusivos.
R: requerir participación activa	Diseñar experiencias en las que niñas y niños produzcan, colaboren y reflexionen.	Situar a las y los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje mediante prácticas auténticas.	Saberes pedagógicos situados; estrategias participativas y colaborativas.
E: evaluar y revisar	Aplicar evaluación auténtica vinculada a contextos reales y reflexionar sobre la práctica.	Incorporar mecanismos de ajuste pedagógico continuo basados en evidencias.	Evaluación formativa; reflexión docente; mejora continua de la práctica.

Nota. Propuesta elaborada a partir de la articulación entre las fases del modelo ASSURE (Heinich et al., 2002) y los principios de la planeación situada en la educación básica (Díaz Barriga, 2006; Zabala Vidiella, 2000), con enfoque inclusivo y tecnopedagógico.

CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada permitió constatar que la integración del modelo ASSURE constituye un recurso pedagógico sólido para fortalecer la planeación situada en la formación inicial docente. A lo largo del proceso, las y los estudiantes normalistas avanzaron desde formatos de planeación tradicionales hacia propuestas más contextualizadas, estructuradas y mediadas por tecnologías digitales con intencionalidad didáctica. Este tránsito evidenció que, cuando el estudiantado cuenta con una guía instruccional clara y con espacios de reflexión sistemática, es capaz de diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes y coherentes con las necesidades reales de los grupos escolares.

El uso del modelo ASSURE contribuyó a que la planeación fuese asumida no como un formulario administrativo, sino como un ejercicio profesional que requiere análisis contextual, toma de decisiones fundamentadas y articulación entre medios, métodos y objetivos. Este proceso formativo fortaleció la comprensión del papel docente en escenarios diversos y complejos, y promovió una mirada crítica sobre el uso

pedagógico de las tecnologías y sobre la responsabilidad de diseñar ambientes de aprendizaje inclusivos y significativos.

Asimismo, la metodología de investigación-acción generó condiciones para que el estudiantado ejerciera una participación activa en la mejora de su práctica. en consecuencia, la reflexión constante, la observación de efectos y la revisión de decisiones didácticas posibilitaron un desarrollo progresivo de saberes docentes y saberes digitales, favoreciendo la construcción de un estilo profesional más autónomo, colaborativo y consciente del impacto pedagógico de sus acciones.

Los hallazgos muestran que la articulación entre la planeación situada, la integración de recursos tecnológicos y el presente modelo de diseño instruccional fortalece la coherencia y calidad pedagógica de las propuestas elaboradas por las y los estudiantes normalistas. Este enfoque permite vincular la formación recibida con las necesidades reales de las escuelas, favoreciendo el desarrollo de habilidades profesionales acordes con los principios de la Nueva Escuela

Mexicana y con los desafíos actuales de la educación básica.

De igual forma, la experiencia abre la posibilidad de ampliar la aplicación del modelo ASSURE a otros cursos y niveles de la formación inicial docente. Su uso sistemático puede contribuir a consolidar una cultura académica centrada en la reflexión, la inclusión y la innovación, lo que permitiría construir procesos de planeación más sólidos, contextualizados y éticamente orientados. Con ello, se fortalece la preparación del futuro magisterio para responder de manera pertinente a la diversidad y complejidad de los entornos escolares contemporáneos.

En conjunto, estas prácticas formativas impulsan una transformación en la manera de concebir la planeación didáctica, al promover un proceso reflexivo y contextualizado en el que las y los futuros docentes asumen un papel activo en la construcción de propuestas coherentes con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Al avanzar hacia la institucionalización de estrategias que integren teoría, práctica y tecnología desde un enfoque inclusivo, se abre un horizonte favorable para consolidar comunidades de aprendizaje innovadoras dentro de las escuelas normales.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C.A., Sánchez Serrano, J.M & Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo (Universal Design for Learning (UDL): Guidelines for its introduction into the curriculum). DUALETIC.
- Altın, M. (2021). Evaluation of the Effectiveness of English Language Instruction based on the ASSURE Model / ASSURE Modeline Dayalı İngilizce Dil Öğretiminin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. e-International Journal of Educational Research, 12(5), 195-211. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1018149>
- Arango-Vásquez, L. F., & Manrique-Losada, N. (2023). Interacciones comunicativas y colaboración mediada por entornos virtuales de aprendizaje universitarios (Communicative interactions and collaboration mediated by virtual university learning environments). Revista de Educación a Distancia (RED), 23(76), 1-28. <https://doi.org/10.6018/red.544981>
- Batır, G., & Sadi, G. (2021). A science module designed based on the assure model: potential energy. Journal of Inquiry Based Activities, 11(2), 111-124. <https://www.atad.info.tr/index.php/atad/article/view/104>
- Díaz Barriga, F. (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida (Situated learning: Linking school and life). McGraw-Hill Interamericana.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGEsM). (2022). Entornos virtuales de aprendizaje para la educación híbrida. Su pedagogía y didáctica (Virtual learning environments for hybrid education. Their pedagogy and didactics) [Programa del curso]. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/jjkXRG-duab-5427.pdf>
- Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación (Action research in education). Ediciones Morata.
- Félix Navarro, M.E., & Pereyra López, S.A. (2024). Alfabetización digital mediante un curso en línea basado en el modelo instruccional ASSURE para los alumnos del CECATI 81. En: S.A. Pereyra López & E. Rivera Arteaga (Coords.), Proyectos de investigación en tecnología educativa [Digital literacy through an online course based on the ASSURE instructional model for students of CECATI 81. In: S.A. Pereyra López & E. Rivera Arteaga (Coords.), Research projects in educational technology] (pp. 183-199) (Ed. digital EPUB). <https://doi.org/10.61728/AE24240000>
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (2002). Instructional media and technologies for learning (7th ed.). Prentice Hall.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Action research: Understanding and changing educational practice). Graó.
- Medina-Cárdenas, Y.C., & Rico-Bautista, D. (2025). El papel de las tecnologías digitales emergentes en el diseño instruccional: beneficios y desafíos (The role of emerging digital technologies in instructional design: benefits and challenges). Revista Ingenio, 22(1), 1-6. <https://doi.org/10.22463/2011642X.4753>
- Merrill, M.D. (2002). First principles of instruction. Educational Technology Research and Development, 50(3), 43-59. <https://doi.org/10.1007/BF02505024>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Teacher knowledge and professional development). Narcea.
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Harvard University Press.
- Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar (Educational practice. How to teach). Graó.