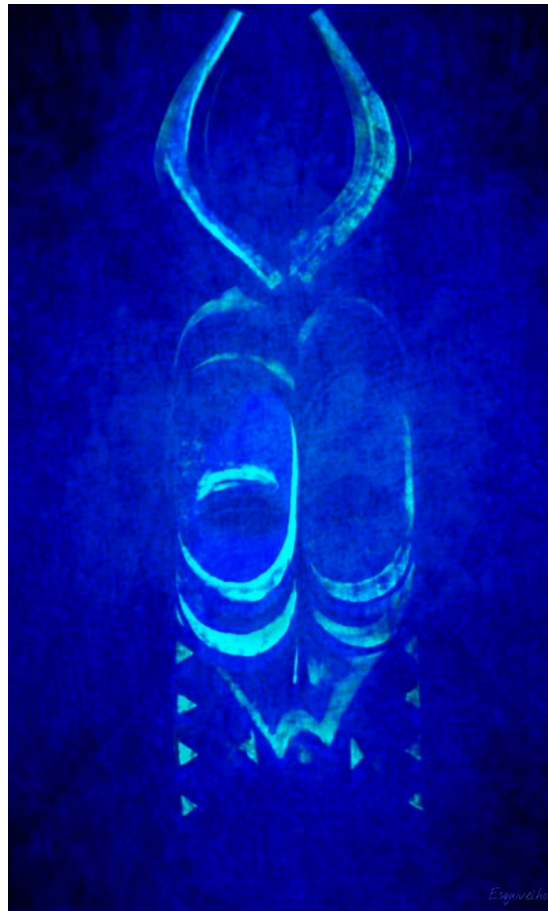




# FILHA



*Autor: Horacio Esquivel. Máscara Africana 80x120 cm. Acrílico sobre lienzo*

**Villarreal Herrera, Minerva; Hernández Soto, Zaret Jazmín y Ortega Muñoz, Manuel. (2026). Experiencias docentes en la práctica del aprendizaje profundo en educación media superior. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 34. Publicación semestral. Zacatecas, México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>. ISSN: 2594-0449.***

**DOI: <https://doi.org/10.60685/filha.v21i34.3794>**

2

**Minerva Villarreal Herrera.** Mexicana. Maestra en Educación: Campo Práctica Educativa por la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Coordinadora Académica de la Preparatoria Nocturna del Instituto Francés de La Laguna. **Contacto:** mine.vh7901@gmail.com

**Zaret Jazmín Hernández Soto.** Mexicana. Profesora Investigadora de la Secretaría de Educación del Estado de Durango y la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel Candidato, CONAHCYT. Miembro Honorífico del Sistema Estatal de Investigadores, COCyTED, Durango. **Contacto:** hernandezsotozaret@gmail.com

**Manuel Ortega Muñoz.** (Autor de correspondencia). Mexicano. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica de Durango (UPD). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, CONAHCYT. Integrante del Cuerpo Académico CA-UPN-123. Perfil Deseable PRODEP. Miembro Honorífico del Sistema Estatal de Investigadores, COCyTED, Durango. **Contacto:** [drmanuelortega@hotmail.com](mailto:drmanuelortega@hotmail.com)

**Primera ronda.**

Fecha de recepción: 2-noviembre-2025. Fecha de aceptación: 19-enero-2026.





# EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA PRÁCTICA DEL APRENDIZAJE PROFUNDO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

## Teaching experiences in the practice of deep learning in upper secondary education

**Resumen:** La presente investigación se planteó como objetivos describir cómo favorecen los docentes el logro de aprendizajes en los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna, caracterizar las relaciones personales que se establecen en las aulas de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna, identificar cómo son las estrategias de enseñanza implementadas por el docente con los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna y definir el enfoque del aprendizaje utilizado por el docente con los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna. Desde el paradigma interpretativo, se asumió un enfoque cualitativo y se implementó una metodología centrada en el diseño fenomenológico de carácter introspectivo vivencial. Para la recolección de datos, se aplicaron cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Los participantes fueron 9 docentes y 12 estudiantes que son parte de la Preparatoria Nocturna del Instituto Francés de la Laguna. El análisis se realizó con apoyo del programa ATLAS. Ti. Los principales resultados demuestran que los significados que los docentes participantes han construido acerca del enfoque de aprendizaje profundo se sintetizan en las categorías Aprendizaje, Relaciones personales, Estrategias de enseñanza y Enfoques de aprendizaje. Se concluye que es necesario seguir profundizando en los significados que construyen los docentes sobre su quehacer, con la finalidad de provocar la transición de un aprendizaje superficial a un aprendizaje profundo en sus alumnos.

**Palabras clave:** docente, aprendizaje profundo, educación media superior.

**Abstract:** This research aimed to describe how teachers contribute to student learning at the night high school of the French Institute of La Laguna, characterize the interpersonal relationships established in the classrooms of the night high school of the French Institute of La Laguna, identify the teaching strategies implemented by teachers with students at the night high school of the French Institute of La Laguna, and define the learning approach used by teachers with students at the night high school of the French Institute of La Laguna. From an interpretive paradigm, a qualitative approach was adopted, and a methodology centered on an introspective, experiential, phenomenological design was implemented. Data collection involved questionnaires and semi-structured interviews. Participants included nine teachers and twelve students from the night high school of the French Institute of La Laguna. The analysis was performed using Talati software. The main results demonstrate that the meanings the participating teachers have constructed regarding the deep learning approach are summarized in the categories of Learning, Interpersonal Relationships, Teaching Strategies, and Approaches to Learning. It is concluded that further exploration of the meanings teachers construct about their work is necessary in order to facilitate the transition from surface to deep learning in their students.

**Keywords:** teacher, deep learning, upper secondary education.

## Introducción

El interés por el tema de aprendizaje profundo inicia ante una realidad educativa que limita la práctica docente integral, favoreciendo el conocimiento mecánico y pasivo y privilegiando el almacenamiento de información teórica. El problema se presenta en la brecha existente entre la enseñanza que recibe el docente en su formación y el proceso de enseñanza y aprendizaje que pone en práctica en el ámbito escolar, que en ocasiones resulta ser solo una reproducción de contenidos.

Es fundamental implementar estrategias que favorezcan el cambio de un aprendizaje superficial a un aprendizaje profundo, en el que el docente promueva actividades que permitan al alumno vivir experiencias fuera del aula, ser competentes, dar solución a problemas cotidianos que conduzcan al beneficio social.

Muchos son los estudios recientes sobre el aprendizaje profundo, los cuales indican que esta variable no solamente ha sido estudiada en el ámbito educativo, ejemplo de ello son el sector salud (Ayala, 2024; Dávila *et al.*, 2024; Chacón *et al.*, 2025) y productivo (Cayllante, 2024; Morales *et al.*, 2024). Específicamente, en el ámbito educativo, una muestra de estudios recientes han analizado esta variable entorno a el trabajo con las emociones de los estudiantes universitarios (Nieto *et al.*, 2024) en la resignificación del aprendizaje y el liderazgo escolar mediante la implementación de un programa educativo (Rojas *et al.*, 2024) y en la intervención que pueden tener ciertos factores que son parte de las redes sociales para la aplicación de estrategias sobre aprendizaje profundo (Ramírez *et al.*, 2025).

Según Álvarez *et al.* (2019) el aprendizaje profundo debate el problema del aprendizaje integral y se contrapone al aprendizaje superficial, que acepta el conocimiento de forma mecánica y pasiva. El aprendizaje profundo se enfoca en extraer detalles de la enseñanza activa. La planificación de este método requiere que los estudiantes entiendan el mundo exterior a través de su propia iniciativa y propongan un resultado positivo. Esto potencia, a su vez, la activación y participación de los estudiantes, así como la transferencia de la experiencia adquirida a diferentes contextos.

El aprendizaje profundo es un enfoque de aprendizaje que algunos autores han descrito con una particular insistencia. Garcés *et al.* (2018) asumen que este tipo de aprendizaje es significativo para la enseñanza activa y personal, siempre que el estudiante aproveche las actividades y tareas de aprendizaje; e íntimo, cuando depende de su equipaje cognoscitivo. También se puede definir como un modelo que desarrolla habilidades de pensamiento crítico, comunicación efectiva, innovación y resolución de problemas. Esto se origina gracias a que el educando, a través de su proceso educativo, crea una opinión propia sobre un tema, para luego compartirlo en equipo y buscar soluciones para un problema (Aravena, 2018, como se cita en Orellana, 2020, s/p). El aprendizaje profundo, tiene que ver con el

significado, la reinterpretación, comprensión, conexión y aplicación de conocimientos en vinculación con la teoría constructivista (Ortega & Hernández, 2015).

Este aprendizaje se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, promueve que el aprendiz descubra por sí solo el significado del conocimiento; es decir, el aprendiz desarrolla diferentes maneras de explorar e insertarse en el contenido hasta obtener el resultado que dé respuesta a la tarea que necesita resolver (Díaz & Pérez, 2013, como se cita en Orellana, 2020, s/p). Por último, Álvarez *et al.* (2019) señalan que el aprendizaje profundo se centra en la promoción de la heurística, la investigación, la discusión y la enseñanza participativa con el fin principal de ayudar a los educandos a aprender a aprender. Es un enfoque pedagógico que puede desarrollar cualquier ser humano a lo largo de su vida, emplea estrategias de aprendizaje significativas como medio para alcanzar nuevos conocimientos, estas estrategias deben integrar al educando de forma activa, para movilizar la mente y la creación de nuevas experiencias que sean sustrato de nuevos aprendizajes (Garín, 2014).

A través de esta revisión científica, se concluye que es fundamental trascender de la enseñanza superficial al aprendizaje profundo, hacer de la escuela un centro de capitalización de experiencias de pensar para la clase y actuar en la clase, aprender para enseñar. Así pues, en esta investigación se definieron los siguientes objetivos de investigación: 1.- Describir cómo favorecen los docentes el logro de aprendizajes en los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna. 2.- Caracterizar las relaciones personales que se establecen en las aulas de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna. 3.- Identificar cómo son las estrategias de enseñanza implementadas por el docente con los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna. 4.- Definir el enfoque del aprendizaje utilizado por el docente con los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna.

## **Método**

Esta investigación se adhiere al paradigma interpretativo. Se asumió un enfoque cualitativo, se implementó una metodología centrada en el diseño fenomenológico de carácter introspectivo vivencial. La fenomenología, señala Van Manen (1990, como se cita en Rodríguez *et al.*, 1996), es el resultado de la experiencia vital; es decir, desde la conciencia se da significado a lo cotidiano. La investigación se llevó a cabo en la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna, de Gómez Palacio, Durango, participando 9 docentes y 12 estudiantes.

Para la recolección de datos, primero se aplicaron cuestionarios a la totalidad de docentes que labora en la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna. Esta aplicación se consideró la piedra angular de la investigación, en el instrumento

se plantearon cuestionamientos orientados a conocer los significados que los docentes atribuyen a sus propias prácticas con el enfoque del aprendizaje profundo. En un segundo momento, tras la aplicación, grabación y el posterior análisis de las respuestas del cuestionario, con la finalidad de profundizar en los datos, se realizaron entrevistas a los docentes y a algunos estudiantes de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna, técnica con un importante nivel de relevancia y de suma importancia en la investigación. Del mismo modo, las entrevistas fueron grabadas para facilitar su posterior transcripción. El análisis de los datos recabados en la presente investigación se realizó con apoyo del software denominado ATLAS. Ti.

## **Resultados y discusión**

A continuación, se describen cada una de las categorías resultantes del análisis de la información.

### **Categoría 1: El aprendizaje**

Esta categoría se refiere al cómo se establecen los aprendizajes en la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna, para la consolidación del proceso educativo.

Gagné (1965) define aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento.

Pérez Gómez (1988) lo define como los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio.

Para Castañeda (2002) el aprendizaje ha sido definido en forma general como un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona. Esta definición es bastante amplia para incluir cualquier tipo de aprendizaje, ya sea aprender a caminar y hablar en los pequeños, pasando por los aprendizajes académicos, como leer y escribir, hasta conductas sociales, como relacionarse con los demás. Sin embargo, dependiendo de las perspectivas teóricas bajo las que se estudie, el aprendizaje puede ser definido de diferentes maneras.

Según lo expresado por Schunk (2012) aprender implica realizar una construcción y modificación del conocimiento, así como de las habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas producto de los nuevos saberes. Se aprenden habilidades de tipo cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales toman formas diferentes.

El aprendizaje como proceso siempre ofrecerá una serie de pasos o mecanismos que guíen la construcción de nuevos conocimientos y además serán dinámicos, tal como lo resalta Macías (2012) estarán siempre sujetos a cambios, que dependerán del nivel de desarrollo que haya alcanzado la madurez intelectual en el momento que está sucediendo y de las necesidades objetivas y subjetivas que presentan las personas involucradas en este proceso. En este mismo orden de ideas, Matos y Matos (2011) también consideran que el proceso de aprendizaje es un sistema dinámico, con un vínculo muy estrecho entre el maestro y el alumno, que permite que ocurra un proceso de evaluación como componente esencial.

Para el logro de un proceso de aprendizaje óptimo deben ser considerados algunos aspectos, como lo menciona Barboza y Peña (2014) el conocimiento del ambiente sociocultural del momento, la procedencia del educando y el nivel para el cual se está formando, permiten, orientar todo el proceso de aprendizaje.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en la entrevista del Maestro 1, quien al preguntarle ¿Construye innovaciones en su práctica docente? ¿Para qué? contestó lo siguiente:

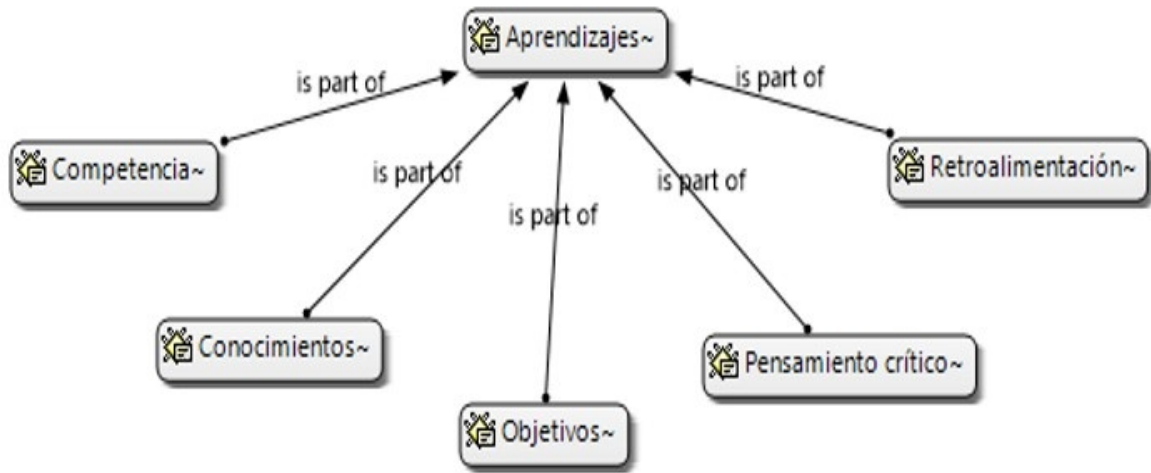
*“Cuando hacemos las mismas cosas de la misma forma por un tiempo prolongado suele ser tedioso, aburrido e incluso llegar a hartar. Al innovar mantenemos la atención y el interés de los alumnos durante más tiempo, permitiendo que el sistema de aprendizaje se mantenga” (ESM1).*

En el caso del Maestro 2, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

*“Siempre es un reto personal el aprovechar el tiempo destinado para las sesiones de la Formación de Valores, puesto que, como he descrito anteriormente, implica abordar una metodología propia (Aprendizaje Situado) y dar respuesta a todo objetivo: ¿quién? ¿qué? ¿cómo? y algo medular en todo propósito: el ¿para qué? siempre será un reto el dar sentido y evidenciar el ¿para qué? (ESM2).*

En conclusión, esta categoría de los aprendizajes nos lleva a tomar en cuenta aspectos fundamentales tales como: el pensamiento crítico, los objetivos educativos, los conocimientos previos, la retroalimentación constante, así como las competencias que tiene que adquirir el alumno.

**Figura 1. Subcategorías que son parte de la categoría: Aprendizajes**



En la Figura 1 se muestran las subcategorías que conforman la categoría de los aprendizajes, las cuales son: competencia, conocimientos, objetivos, pensamiento crítico y la retroalimentación.

## **Categoría 2: Las relaciones personales**

Esta categoría se refiere a los indicadores que se manifiestan en las relaciones personales de los alumnos de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna.

Londoño y Mejía (2021) señalan que los seres humanos son seres sociales que tienen la necesidad de estar en contacto a lo largo de su vida. Las relaciones interpersonales permiten a los individuos practicar habilidades de interacción social que les serán de utilidad en toda su vida y les permitirán establecer relaciones cercanas, comunicarse adecuadamente con otros, solucionar los conflictos y aumentar la confianza en los demás.

Ceballos (2011) define esto como: la necesidad de ser reconocidos en nuestra individualidad como personas únicas y diferentes, especiales solo por el hecho de la singularidad, personas con un rol asignado para generar entornos asertivos y constructivos en la medida que se controlen las acciones y la comunicación que se aplica en cada una de ellas.

Por su parte, García (2013) apunta que la relación interpersonal, estimula la acción perfecta de los mismos en trayectoria vital para el logro de cotas de calidad humana, este concepto es un proceso de intercambio de información verbal y no verbal, pues todas las personas establecen diferentes tipos de información dado los espacios que comparten, pero siempre todos quieren y pretenden relaciones

gratificantes para nosotros. Estas relaciones se desglosan en diferentes áreas, enfoques y conceptos, pero al final todos pretenden relaciones agradables dada la pluralidad que se disfruta en el día a día.

Para autores como Rivilla (1992) las interacciones son la esencia del clima escolar, de lo cual resulta que las relaciones tanto en el centro escolar, como en el aula posibilitan un desarrollo integral. En correspondencia con lo anterior, las relaciones interpersonales son múltiples y entre ellas es conveniente profundizar en los tipos de relaciones interpersonales que se pueden dar al interior de los espacios escolares, dado que esto se relaciona con la personalidad de cada individuo.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en el cuestionario cualitativo del Maestro 13, a quien al preguntarle ¿Aumentó en mis alumnos el sentido de pertenencia? ¿Por qué? contestó lo siguiente:

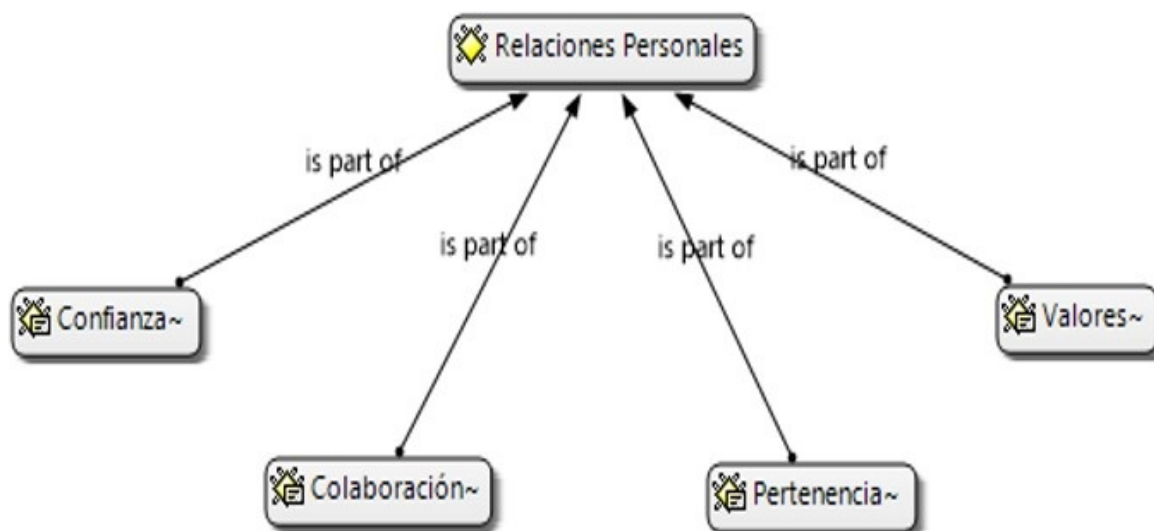
*“Sí, porque fomento en ellos el objetivo de mantenerse unidos y entender que los amigos y/o compañeros de escuela son personas que en algún momento de la vida pueden salvarnos de uno u otro modo. Además, un sentido de pertenencia favorece la inmersión en un ambiente de aprendizajes controlado” (CCM13).*

En el caso del Maestro 10, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

*“Porque es fundamental para el sano desarrollo integral del alumno, sin sentido de pertenencia el alumno no buscará integrarse con su entorno” (CCM10).*

En conclusión, esta categoría de las relaciones personales nos lleva a tomar en cuenta aspectos fundamentales tales como: clima de confianza, trabajo colaborativo, sentido de pertenencia y práctica de los valores.

**Figura 2. Subcategorías que son parte de la categoría: Relaciones personales**



En la Figura 2 se muestran las familias que conforman la categoría de las relaciones personales, las cuales son: confianza, colaboración, pertenencia, y los valores.

### **Categoría 3: Las estrategias de enseñanza**

Esta categoría se refiere a las estrategias de enseñanza que se ponen en práctica en las aulas de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna.

Londoño y Calvache (2010) mencionan que la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas y también estimulando su experimentación en la realidad.

Londoño y Calvache (2010) expresan, sin lugar a duda, que la enseñanza en su plena dimensión científica, humana y racional es el proceso para el logro de los fines académicos, axiológicos, habilidades, destrezas y comportamientos ciudadanos de los proyectos educativos institucionales, convirtiéndose en la fuente para el crecimiento de las instituciones, los docentes, discentes, comprometiendo los intereses y expectativas de la comunidad social.

Díaz y Hernández (1998) establecen que una estrategia de aprendizaje se define como un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Londoño y Calvache (2010) identifican por estrategia, en general, toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente, cuya implementación va a depender, entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, el clima organizacional y comunicacional generado en el aula.

De acuerdo con el enfoque formativo Lasallista, el maestro debe optar por didácticas que promuevan el aprendizaje autogestionado y colaborativo, esto es, por una parte procedimientos que estimulen y acompañen el trabajo independiente del educando hoy concebido dentro de la modalidad de créditos académicos, y por la otra, unos procedimientos que promuevan las dinámicas grupales, garanticen la comunicación interpersonal y la producción intelectual corresponsable, la deliberación, el diálogo y la interlocución que permitan la generación de pensamiento crítico, reflexivo y transformador.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en el cuestionario cualitativo del Maestro 10, quien al preguntarle *¿Qué tipo de herramientas y técnicas emplean los alumnos para la resolución de problemas?* contestó lo siguiente:

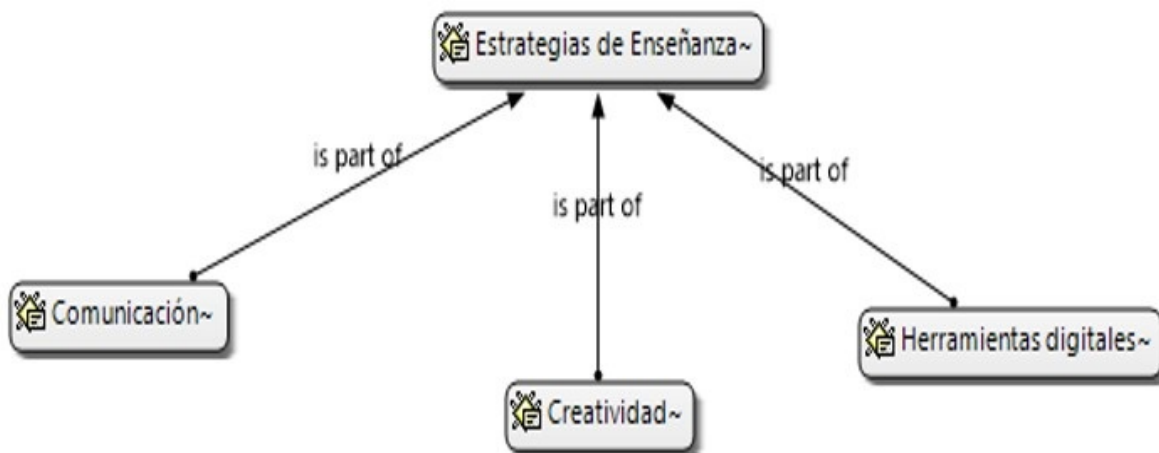
*“Herramientas y técnicas que sean reales y que puedan encontrar en sus hogares o en el colegio y que esté al acceso del alumno” (CCM10).*

En el caso del Maestra 11, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

*“La investigación documental, la investigación institucional, la pregunta, el diálogo entre pares, la consulta a expertos” (CCM11).*

En conclusión, esta categoría de las estrategias de enseñanza nos conduce a valorar aspectos e indicadores como: la comunicación, la creatividad y las herramientas digitales.

**Figura 3. Subcategorías que son parte de la categoría: Estrategias de Enseñanza**



En la Figura 3 se muestran las subcategorías que conforman la categoría de las estrategias de enseñanza, las cuales son: confianza, creatividad, herramientas digitales.

#### **Categoría 4: Los enfoques de Aprendizaje**

Esta categoría se refiere a los enfoques de aprendizaje que se ponen en práctica en las aulas de la preparatoria nocturna del Instituto Francés de la Laguna.

Díaz y Pérez (2013) señalan que se pueden distinguir dos tipos de enfoque: uno dirigido hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro dirigido hacia la comprensión (enfoque de orientación al significado). Este segundo enfoque, considerado profundo, es característico de los estudiantes capaces de autorregular su aprendizaje. El enfoque superficial, dirigido al cumplimiento mínimo de una tarea, no posibilita resultados de alta calidad; pone en marcha un aprendizaje simple, mecánico y memorístico. Por su parte, el enfoque profundo se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, orientándose a descubrir significados y estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes.

Díaz y Pérez (2013) describen que el alcance en el enfoque de aprendizaje: se caracteriza por un alto interés y grado de implicación en lo que se está aprendiendo, el AP promueve que el aprendiz descubra por sí solo el significado del conocimiento; es decir, el aprendiz desarrolla diferentes maneras de explorar e insertarse en el contenido hasta obtener el resultado que dé respuesta a la tarea que necesita resolver.

Lo anterior se manifiesta de forma clara en la entrevista del Maestro 2, quien al preguntarle ¿Cómo identifica que existen estilos diferentes de aprendizaje en los alumnos? contestó lo siguiente:

*“La naturaleza misma de la Formación de Valores implica estar atento y diseñar los óptimos escenarios donde los alumnos no son receptores pasivos de temas de estudio, se tiene que construir el aprendizaje tomando en cuenta lo que sabe, lo que ha experimentado, sus emociones y sentimientos y desde luego la aplicación del aprendizaje no queda en “saber” nada más sino en aplicar en varias áreas de su persona lo que se va construyendo sesión tras sesión de la materia” (ESM2).*

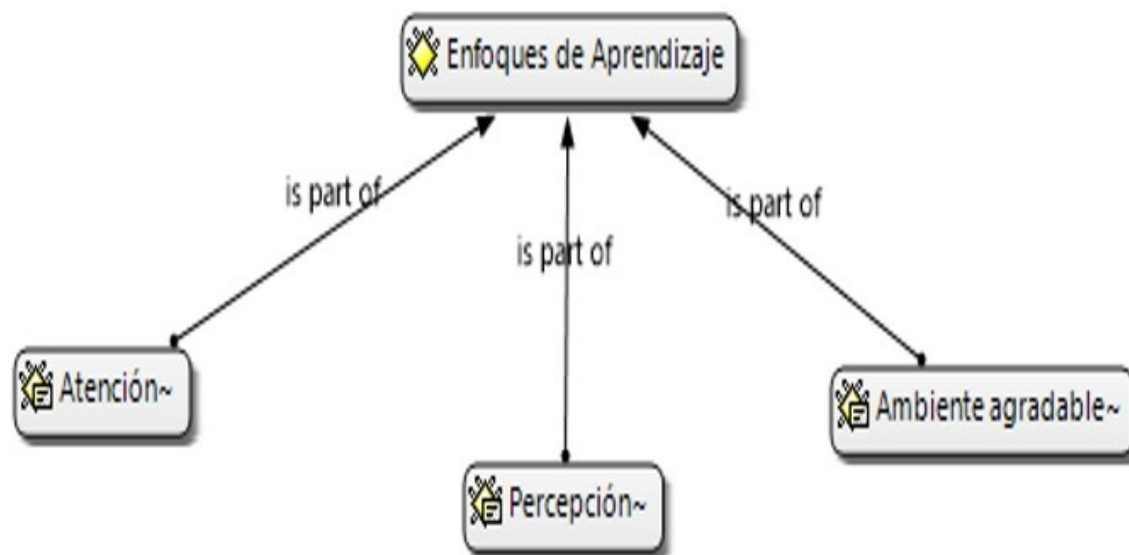
14

En el caso del Maestro 1, la respuesta que se obtuvo fue la siguiente:

*“Parte de mi formación me permitió entender que no todos aprendemos igual. No todos están en el espectro lógico-matemático al que el sistema de enseñanza tradicional nos tiene acostumbrados (yo incluido aprendo y enseño de una forma ligeramente diferente a la establecida)” (ESM1).*

En conclusión, esta categoría de los Enfoques de Aprendizaje nos lleva a observar aspectos como: la atención, la percepción y ambientes agradables.

**Figura 4. Subcategorías que son parte de la categoría: Enfoques de Aprendizaje**



En la Figura 4 se muestran las subcategorías que conforman la categoría de los Enfoques de Aprendizaje, que son: atención, percepción y ambiente agradable.

## Conclusiones

En la categoría de Aprendizaje, se concluye que esta nos lleva a tomar en cuenta aspectos fundamentales, tales como: el pensamiento crítico, los objetivos educativos, los conocimientos previos, la retroalimentación constante, así como las competencias que tiene que adquirir el alumno, para el logro efectivo de un aprendizaje profundo dentro del aula.

En la categoría llamada Relaciones Personales es posible deducir que se deben tomar en cuenta aspectos fundamentales, tales como: el clima de confianza, trabajo colaborativo, sentido de pertenencia y práctica de los valores, para el desarrollo de escenarios óptimos, que ayuden en la manifestación del aprendizaje profundo en los alumnos. Características que son notorias en la mayoría de los docentes de la preparatoria nocturna.

En conclusión, la categoría Estrategias de enseñanza nos conduce a valorar aspectos e indicadores como: la comunicación, la creatividad y las herramientas digitales, como parte táctica de una planeación educativa, que desarrolle momentos de construcción de nuevos aprendizajes.

Por último, la categoría Enfoques de aprendizaje, nos lleva a observar aspectos como: la atención, la percepción y ambientes agradables, que son características esenciales en la práctica educativa de los maestros, en donde aún es fundamental que el docente sea más consciente en el desarrollo de los mismos.

## Referencias

Álvarez Cedillo, J., Álvarez Sánchez, T., Sandoval Gómez, R., & Aguilar Fernández, M. (2019). La exploración en el desarrollo del aprendizaje profundo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 833-844. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.474>

Ayala, S. (2024). Inteligencia artificial en el diagnóstico médico: un enfoque basado en aprendizaje profundo. (2024). *Revista SOCIOCYTEC*, 3(1). <https://doi.org/10.61396/756ad804>

Barboza Peña, F., & Peña González, F. (2014). Una aproximación al recurrente asunto de las competencias necesarias para la formación docente. *Educere*, 18(60), 211-216.

Castañeda, S. (2002). A cognitive model for learning outcomes assessment. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-long Learning*, 12, 94-106.

Cayllante Capia, J. A. (2024). Modelo de Aprendizaje Profundo para identificar plagas en la producción de quinua. *Revista Ingeniería*, 8(20), 31-48. <https://doi.org/10.33996/revistaingenieria.v8i20.116>

Chacón Yupangui, G., Hidalgo Vásconez, V., Silva Jiménez, N., & Marquez Altamirano, A. (2025). Modelos de aprendizaje profundo para el diagnóstico y seguimiento de trastornos del espectro autista. *Polo del Conocimiento*, 10(1), 1595-1619. doi:<https://doi.org/10.23857/pc.v10i1.8771>

Dávila Olivos, Mayra Alejandra, Herrera Del Águila, Henry Miguel, & Santos López, Félix Melchor. (2024). Diagnóstico de cáncer oral mediante algoritmos de aprendizaje profundo. *Ingenius. Revista de Ciencia y Tecnología*, (32), 58-68.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos, en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill pp. 69-112.

Gagné, R. (1965). *Las condiciones del aprendizaje* (1ª ed.). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Garcés Cobos, L., Montaluisa Vivas, A., & Salas Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 231-248.

García, E. (1997). La naturaleza del conocimiento escolar: ¿transición de lo cotidiano a lo científico o de lo simple a lo complejo? En M. J. Rodrigo & J. Arnay (Coords.), *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 59-79). Paidós.

Garin, A. (2014). Sobre el aprendizaje profundo y la investigación como método de enseñanza-academia. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 12(23), 191-201.

Londoño, C. y Mejía, G. (2021). Las relaciones interpersonales en contextos educativos diversos: estudio de casos. *Perspectivas*, 6(21). <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/2456>

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico – conceptual. En F. Vásquez Rodríguez (Ed.), *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto* (pp 11-33). Bogotá: Kimpres Ltda.

Macías, J. (2012). Estado y desastres. Deterioro, retos y tendencias en la reducción de desastres en México 2011 En: José Luis Calva (Coordinador). *Cambio Climático y políticas de desarrollo sustentable*.

Matos Columbié, C., & Matos Columbié, Z. (2011). Algunas consideraciones generales acerca de la evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje. *EduSol*, 11 (37), 12-25.

Medina Rivilla, A. (1992). El clima social del centro y el aula. En M. Quintina y M. Cerrillo (Eds): *Organizaciones educativas*. Madrid: Impresos y Revistas, S.A.

Morales, R., Martínez, A. & Aguilar, E. (2024). Deep learning from noisy multi-label food images. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 32, 7. Epub 10 de junio de 2024. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-33052024000100207>

Nieto, A., Sánchez-Rosas, J. y Gómez-Iñíguez, C. (2024). Identificación del papel de la inteligencia emocional en las emociones de logro y sus efectos en las estrategias de aprendizaje profundo en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica (Edición en inglés)* 29: 47–56.

Nieva Chaves, J., & Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 8(4). 14-21.

Orellana, C. (2020). Aprendizaje profundo en la formación docente: experiencia con estudiantes de Enseñanza de la Educación de la Universidad de Costa Rica. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 208-221. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3125> [ Links ]

Pérez G. A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), pp. 37-60. Recuperado

de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1279235548.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf)

Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga

Ramírez, A., Gutiérrez, M. & Ruiz, I. (2025). Redes Sociales: influencia en el aprendizaje profundo de estudiantes de educación secundaria. *Digital Education Review*, 46, 40-50. <https://doi.org/10.1344/der.2025.46.40-50>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rojas-Bravo, Jorge, Mendoza-Mardones, Ana, Ulloa-Garrido, Jorge, & Zúñiga, Daniela. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), e3722. Epub 01 de junio de 2024. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>

Schunk, D. H. (2012). Teorías del aprendizaje. In 2012: Vol. 2° D.