

Interdisciplinariedad y formación integral en el siglo XXI: nuevas propuestas para la transformación de la educación superior

Coordinadoras:

Dra. Claudia Cintya Peña Estrada

Dra. Janett Juvera Avalos

Dra. Carla Patricia Bermúdez Peña

Dra. Nuria Salán Ballesteros



Colección. **Prácticas educativas contemporáneas: inteligencia artificial, inclusión y desarrollo de competencias**



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 279 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Pueda contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para mayor información, véase

www.dykinson.com/quienes_somos

@ Los autores y autoras de los textos
Madrid 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-850-9

DOI: <https://doi.org/10.14679/4588>

Preimpresión realizada por los autores.

Coordinadores de colección

- Dra. María Margarita Carrera Sánchez
- Dra. María Esther Avelar Álvarez
- Dr. David Mendoza Armas



En el contexto contemporáneo, la educación superior enfrenta una serie de desafíos y oportunidades que requieren una reflexión profunda y multidimensional. Esta obra reúne investigaciones y análisis que abordan diversos aspectos claves para la transformación educativa, desde la gestión del conocimiento emocional hasta la inclusión y la diversidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pasando por la evaluación crítica de programas y metodologías adaptadas a nuevas realidades sociales y académicas.

En primer lugar, el desarrollo integral del estudiante universitario requiere atender no solo los contenidos formales, sino también la esfera afectiva y social. La inteligencia emocional, por ejemplo, juega un papel fundamental en el desempeño académico y en la capacidad del estudiante para enfrentar situaciones de estrés y toma de decisiones acertadas. En este sentido, la gestión adecuada de estas competencias sensibles puede potenciar el aprendizaje significativo y promover un desarrollo equilibrado de los jóvenes en la universidad.

Paralelamente, la educación sexual en niveles superiores constituye un área que demanda especial atención por sus implicaciones en la formación integral. Los retos que enfrentan los docentes y las instituciones se vinculan con la necesidad de diseñar estrategias inclusivas y actualizadas, que contribuyan a la construcción de una ciudadanía crítica, responsable y respetuosa. Dentro de estos esfuerzos también se integra la colaboración entre estudiantes, fundamental no solo para el desarrollo académico sino para la adquisición de habilidades sociales y el aprendizaje de valores como la empatía y el trabajo en equipo.

Otro eje relevante es el papel del profesorado universitario, tanto en la adaptación a la sociedad del conocimiento como en la creación de entornos educativos inclusivos. En este sentido, el diseño de recursos didácticos orientados a las necesidades específicas, como las de estudiantes con discapacidad auditiva, requiere competencias docentes especializadas y una visión pedagógica integral que garantice el acceso igualitario al aprendizaje.

Asimismo, diferentes modelos pedagógicos están siendo replanteados para responder a los nuevos desafíos educativos. Desde la incorporación de la personalidad como eje para el diseño curricular, hasta la propuesta de planes integrales que abordan disciplinas específicas como el derecho. La innovación pedagógica se posiciona como una necesidad imperante para fomentar un aprendizaje significativo que prepare a los estudiantes para enfrentar problemas complejos y globales.

Además, la identidad cultural, las habilidades adaptativas y las perspectivas de éxito individual son temas que emergen con fuerza en el análisis del bienestar





estudiantil y su proyección futura. La promoción de una vida con sentido positivo, así como el impulso a competencias globales y habilidades empresariales vinculadas con el emprendimiento, son áreas que reafirman la importancia de formar profesionales no sólo competentes, sino también comprometidos con su entorno y capaces de transformar su realidad.

Esta compilación incluye reflexiones y propuestas metodológicas para el diseño curricular, la evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos, y el análisis de estilos de aprendizaje en contextos específicos, lo que aporta un panorama integral de los procesos educativos en instituciones de educación superior.

Con un enfoque interdisciplinario, este libro invita a universidades, docentes, estudiantes e investigadores a dialogar sobre las prácticas, desafíos y estrategias para construir una educación superior cada vez más inclusiva, innovadora y orientada al desarrollo pleno del potencial humano en un mundo cambiante. ¡Deseamos sea de gran utilidad y de impulso para crear nuevas perspectivas con alcances colaborativos y colegiados!

- **Dra. Claudia Cintya Peña Estrada, México**
- **Dra. Janett Juvera Avalos, México**
- **Dra. Carla Patricia Bermúdez Peña, México**
- **Dra. Nuria Salán Ballesteros, España**



CAPÍTULO 1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios Ángel Hernández Arroyo; Janett Juvera Avalos	9
CAPÍTULO 2. Evaluación de la educación sexual en estudiantes de nivel superior: retos y estrategias para la formación integral Urith N. Ramírez-Mera	25
CAPÍTULO 3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo Edith Inés Ruiz Aguirre; Nadia Livier Martínez de la Cruz; Rosa María Galindo González; Gisela Guzmán Macías	45
CAPÍTULO 4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos Adriana Janeth Tapia López	60
CAPÍTULO 5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa José Luis Tornel Avelar; Gizelle Guadalupe Macías González	75
CAPÍTULO 6. Un nuevo modelo pedagógico integral como desafío de la educación superior en el ámbito jurídico Aída Figueroa Bello	103
CAPÍTULO 7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo Benjamín Villegas Alcántar; Roxana Castellanos Carranza	118
CAPÍTULO 8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología Jatziri Sánchez Vargas; Neiffe Hernández Cruz; Joanna Koral Chávez López	132



CAPÍTULO 9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso <i>Katia Alcalá Barbosa; Mónica Gabriela Romo Rodríguez; Juan Carlos Rolón Díaz; José Guadalupe Fernández Carranza; Elida Lizeth Barba González; María Fernanda Ortega Morfin; María Fernanda Yáñez Acosta</i>	145
CAPÍTULO 10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del Siglo XXI <i>Gerardo Alberto Varela Navarro; Gladstone Oliva Iñiguez; José Orozco Núñez; Eduardo González Álvarez</i>	160
CAPÍTULO 11. Habilidades personales que influyen en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en las instituciones de educación superior en México <i>Abel Partida Puente; Luis Alberto Villarreal Villarreal; Alberto Gerardo Villarreal Flores</i>	179
CAPÍTULO 12. Análisis de estilos de aprendizaje en alumnado de la maestría en procesos innovadores para el aprendizaje <i>Adriana Elizabeth Ruezga Gómez; Claudia Islas Torres</i>	194
CAPÍTULO 13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso taller de bastoneras <i>Rosalía Alderete Gurrola; Felisa Escoto Murillo; María Guadalupe Guerrero Domínguez</i>	209
CAPÍTULO 14. Metodología para diseñar el currículo de la educación media superior mexicana <i>Efraín Mejía Cazapa</i>	226
CAPÍTULO 15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos en la universidad autónoma de Querétaro: propuesta de una matriz de indicadores institucionales <i>Shaila Alvarez Junco; Liudmila Castellanos Ovando; Nadia Belem González Pío</i>	245





Es una deferencia escribir el prólogo de esta obra; Interdisciplinariedad y formación integral: nuevas propuestas para la transformación de la educación superior, coordinado por las Dras. Claudia Cintya Peña Estrada, Janett Juvera Avalos, Carla Patricia Bermúdez Peña y Nuria Salán Ballesteros, la cual reúne investigaciones, experiencias y reflexiones profundas. Su valor radica en que no se limita a describir problemas, además ofrece alternativas viables para avanzar hacia un modelo educativo más humano, inclusivo y comprometido con el bienestar individual y colectivo. Además de transmitir conocimiento, construye puentes entre disciplinas y entiende los saberes como herramienta para la vida y transformación social.

Los escenarios educativos del siglo XXI, se caracterizan por una volatilidad creciente, incertidumbre constante, complejidad sistémica y ambigüedad prolongada, por sus siglas en inglés VUCA (Lemoine, et al., 2017). Este contexto demanda repensar la universidad como espacio formativo renovado: un sistema interdisciplinario e integral que forme personas que transformen y mejoren el mundo. La presente obra, adopta el principio esbozado por Edgar Morin (1999) de “derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado” (p.22). Bajo esta premisa, se reconoce que la complejidad de los problemas actuales solo puede abordarse con soluciones construidas desde el diálogo de saberes y la articulación con diversos enfoques.

Frente a la volatilidad e incertidumbre actuales, la interdisciplinariedad emerge como respuesta necesaria. Esta implica integrar saberes y conectar a la comunidad educativa con una sociedad que requiere soluciones integrales; desde la innovación pedagógica hasta la inclusión cultural. Esta aproximación revela que la educación debe trascender los compartimentos estancos para funcionar como una red dinámica donde convergen saberes, prácticas y diversas sensibilidades.

Así, la formación integral se confirma como horizonte de la educación superior. Formar no significa únicamente transmitir conocimientos, sino cultivar en el estudiantado dimensiones cognitivas, socioemocionales, éticas y culturales que los preparen para la vida. Experiencias como el fortalecimiento de la inteligencia emocional, la resiliencia académica, la integración del sentido positivo de la vida en los planes de estudio, demuestran que el bienestar estudiantil no es un añadido, sino un pilar de la excelencia académica. En este sentido, Paulo Freire (1998) afirmó que “la educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (p.32), resaltando el sentido humano y ético de todo proceso educativo.

Ante los desafíos de la era global, se argumenta la imperiosa necesidad de una innovación pedagógica y digital. Esta innovación debe abordar la superación



Prólogo



de la brecha digital y la transformación de los modelos de enseñanza mediante estrategias que fomenten aprendizajes activos, flexibilidad, uso de tecnología y pensamiento crítico. Dichas estrategias son la respuesta idónea para responder a la complejidad del entorno VUCA y para sustentar currículos y metodologías capaces de promover aprendizajes permanentes y adaptables, centrados en el desarrollo de competencias transversales y una ciudadanía activa.

La universidad del siglo XXI requiere docentes formados para gestionar la complejidad, acompañar emocionalmente y enseñar desde lo interdisciplinario. Para lograrlo, los diseños curriculares deben fundamentarse en diagnósticos contextualizados, participación estudiantil y voluntad inclusiva. En este proceso, el liderazgo educativo surge como agente de cambio, transformando las instituciones para hacerlas más ágiles, equitativas y resilientes frente a la ambigüedad contemporánea. Como enfatiza Freire (1992) “la educación no cambia el mundo; cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p.74).

Esta convicción es el pilar fundamental de este libro: formar personas críticas, creativas y éticamente comprometidas, seguras de incidir en su entorno con esperanza y transformación.

Con un estilo reflexivo y propositivo, esta obra invita a investigadores, investigadoras, docentes, estudiantes, y responsables de política educativa a imaginar y construir nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y acción social. Su lectura además de aportar herramientas conceptuales y prácticas, también abre caminos para la reflexión académica y diálogo colectivo que inspire transformar el presente y visualizar un nuevo horizonte.

Dra. Reyna C. Martínez Rodríguez

Referencias

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.


Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Lemoine, P. A., Hackett, P. T., & Richardson, M. D. (2017). Global higher education and VUCA – Volatility, uncertainty, complexity, ambiguity. En *Handbook of Research on Administration, Policy, and Leadership in Higher Education* (pp. 549-568). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0672-0.ch022>

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa



Prólogo



Capítulo 1

Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Ángel Hernández Arroyo

Universidad Autónoma de Querétaro
<https://orcid.org/0009-0001-6671-8651>

Janett Juvera Avalos

Universidad Autónoma de Querétaro
<https://orcid.org/0000-0002-4965-3665>

Resumen

En el contexto académico los universitarios se enfrentan a situaciones cotidianas en las que equilibran emociones como la frustración, ansiedad, tristeza y soledad. La Inteligencia Emocional (IE) está comprendida como un conjunto de habilidades que optimiza el desempeño de los seres humanos en todos los contextos de la vida; su ausencia provoca efectos emocionales y físicos. Sin embargo, institucionalmente suele existir una desvinculación entre el estado emocional del estudiante y su desarrollo académico. El objetivo de la investigación fue identificar cómo la inteligencia emocional impacta en el desarrollo académico de los estudiantes de 1ero y 4to semestre (entre los 17 a 24 años) de la Universidad Autónoma de Querétaro en el campus San Juan del Río de la Facultad de Contaduría y Administración. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio a través de un cuestionario que ubica la motivación, la solución de conflictos, los momentos con mayor estrés, las estrategias para mantener la calma en periodo de exámenes, la relación con la postergación y la percepción sobre el concepto de inteligencia emocional. Los hallazgos apuntan a que los estudiantes identifican la autogestión de las emociones como parte de las estrategias que utilizan para mantener la calma, y de forma significativa realizan ejercicios de respiración. Además, para el manejo de conflictos, los estudiantes subrayan que es necesario entenderlo y solucionarlo a través del diálogo, en menor medida señalaron que pierden el control en el manejo de conflicto y otros que el conflicto es un factor de estrés.

Palabras clave: Inteligencia emocional, universitarios, estrés, emociones, educación emocional.

Abstract

In academic contexts, university students face situations daily where they balance emotions such as frustration, anxiety, sadness, and loneliness. Emotional Intelligence is understood as a set of skills that optimize the performance of human beings in all contexts in their lives; the absence of which provokes both emotional and physical consequences. However, within academic institutions, there tends to be a disconnect between the emotional state of the student and their educational development. The objective of the investigation was to identify how emotional intelligence impacts the educational development of university students from the first and fourth semester (between 17 and 24 years of age) from the Universidad Autónoma de Querétaro in the San Juan del Rio campus within the department of Accounting and Administration. The study has a qualitative focus and utilizes a questionnaire to determine the student's academic motivations, conflict resolution style, moments of major stress, strategies to maintain well-being during exam periods, relationship with procrastination, and perception of emotional intelligence. The findings suggest that the students recognize that the management of their emotions is a strategy they can use to maintain their calm and that they often practice breathing exercises. In terms of conflict management, the students highlighted the necessity of understanding

said conflict and resolving it through dialogue and to a lesser extent, pointed out that they lose control in conflict management and others mentioned that conflict is a factor of stress.

Key words: emotional intelligence, university students, stress, emotions, emotional education

Introducción

En los últimos años, la inteligencia emocional ha adquirido un papel relevante en el ámbito educativo, al ser considerada un factor crucial en el desarrollo académico y personal del estudiante. Diversas investigaciones han demostrado que una adecuada gestión de las emociones contribuye significativamente al rendimiento académico, reduciendo niveles de estrés y mejorando el bienestar emocional. En este contexto, surge la necesidad de integrar la inteligencia emocional en la práctica docente como una herramienta estratégica que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contexto

El entorno educativo contemporáneo se caracteriza por una serie de retos emocionales y académicos que enfrentan los estudiantes universitarios. El aumento en los índices de ansiedad, depresión y estrés académico ha puesto de manifiesto la importancia de fortalecer las competencias emocionales dentro del aula. Desde esta perspectiva, la experiencia en el aula no solo debe centrarse en la transmisión de conocimientos técnicos, sino también en el desarrollo de habilidades emocionales que permitan a los estudiantes gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Esta investigación se inscribe en un escenario educativo que demanda una formación integral del estudiante, promoviendo su salud emocional y su rendimiento académico a través de una adecuada gestión del conocimiento de la inteligencia emocional.

Planteamiento del problema

La inteligencia emocional ha sido identificada como un factor clave en el desarrollo académico y en la gestión del estrés de los estudiantes universitarios, a pesar de los avances en la comprensión de la inteligencia emocional, su impacto específico en el rendimiento académico y en el manejo del estrés sigue siendo un área de estudio constante. Diversos estudios han demostrado una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, por ejemplo: una investigación realizada en Perú con estudiantes de farmacia y bioquímica encontró que aquellos con niveles adecuados de inteligencia emocional presentaban un mejor rendimiento académico, el estudio concluyó que existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

En México, aunque la investigación específica sobre la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico es limitada, se ha reconocido la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el contexto educativo, se ha señalado que los estudiantes con mayores habilidades emocionales presentan mejores desarrollos psicológicos y bienestar emocional, lo que mejora el desarrollo académico.

La presente investigación forma parte de una investigación más extensa y amplia del programa del Doctorado en Administración de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Querétaro, el cual busca responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo influye la inteligencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios?
2. ¿De qué manera la inteligencia emocional puede ayudar a gestionar el estrés académico?
3. ¿Qué estrategias pueden implementarse para mejorar la inteligencia emocional y reducir el estrés en universitarios?

La inteligencia emocional es fundamental en el desarrollo académico y en la gestión del estrés de los estudiantes universitarios, fomentar las habilidades puede ayudar a tener un mejor rendimiento académico.

Justificación

Este estudio es fundamental para comprender el impacto de la inteligencia emocional en el ámbito universitario y su relación con el rendimiento académico y el estrés, la creciente presión por diferentes factores en los estudiantes hace necesario por poder desarrollar estrategias que les permitan gestionar sus emociones de manera eficaz.

A nivel teórico, este estudio contribuirá a la literatura existente sobre inteligencia emocional, mientras que en el ámbito práctico podría servir como base para enseñar programas educativos enfocados en el desarrollo emocional de los estudiantes. Desde el ámbito social: busca mejorar la convivencia entre estudiantes y profesores reduciendo conflictos, fomentando habilidades de convivencia y resolución de problemas; así como promover una cultura de empatía y apoyo emocional en la comunidad educativa.

Con la presente investigación se busca que las y los estudiantes, desarrollen estrategias para manejar la ansiedad y el estrés académico; ayudar a desarrollar hábitos de estudio más específicos y contribuir a la toma de decisiones en momentos de presión, como exámenes o trabajos en equipo. Además, también busca reducir la deserción escolar, beneficiando a las propias instituciones educativas, los datos sobre ¿por qué desertan las y los estudiantes? Suelen ser interrogantes que no cuentan con suficiente información.



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Esta investigación busca generar datos para compartir con los estudiantes con herramientas para manejar la ansiedad y el estrés académico. ¿Pero por qué es esencial? Porque al desarrollar habilidades de estudio más específicas, también fortaleceremos su capacidad para tomar decisiones bajo presión, como durante exámenes o proyectos en equipo.

Las respuestas a las preguntas sobre las razones de la deserción escolar pueden ser escasas, por ello, recordar datos es fundamental para implementar programas de apoyo emocional en las instituciones que se centren no sólo en el rendimiento académico, sino también en el bienestar integral del estudiantado. La presente investigación tiene proyectado que tendrá la oportunidad de regresar con la comunidad estudiantil para impartir talleres de inteligencia emocional, sesiones de orientación vocacional y redes de apoyo entre pares, fomentando un ambiente de colaboración y empatía.

Para acompañar este proceso, también se busca fomentar una comunicación abierta entre estudiantes, docentes y administrativos para detectar tempranamente signos de estrés y ansiedad. De forma institucional, también se realizarán recomendaciones para la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus preocupaciones y recibir orientación adecuada puede marcar una diferencia significativa en su experiencia educativa.

Investigaciones sobre inteligencia emocional son necesarias para ubicar las trayectorias escolares y estudios continuos que proporcionen datos actualizados sobre las causas de la deserción escolar. Esto permitirá el desarrollo de políticas más efectivas y adaptadas a las necesidades reales del estudiantado. Con un enfoque integral y colaborativo, es posible lograr un entorno educativo más inclusivo y sostenible.

Objetivo Principal

El objetivo principal de esta investigación fue identificar y analizar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios de la Universidad Autónoma de Querétaro campus San Juan del Río, con el fin de proporcionar información valiosa sobre la importancia de las habilidades emocionales en el éxito académico y el bienestar general. Se pretende que esta investigación pueda coadyuvar a programas de formación en inteligencia emocional dentro de universidades y escuelas, beneficiando tanto a estudiantes como a la comunidad universitaria en general.

Esta indagación se propone esclarecer la relevancia de la inteligencia emocional en el progreso académico de los discentes de la Universidad Autónoma de Querétaro, ubicada en San Juan del Río, se busca aportar datos relevantes acerca de la trascendencia de las destrezas emocionales para alcanzar logros académicos y mantener un bienestar general, se espera que este estudio pueda contribuir a la creación de programas de desarrollo de la inteligencia emocional

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

en instituciones educativas, beneficiando tanto a la población estudiantil como al entorno universitario en su totalidad.

La inteligencia emocional es un componente vital en el ámbito universitario, ya que brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para manejar el estrés académico, optimizar su rendimiento y cultivar habilidades sociales y emocionales fundamentales para su triunfo personal y profesional. Diversas investigaciones han evidenciado que los estudiantes con elevados niveles de inteligencia emocional, tienden a presentar un mejor rendimiento académico y un mayor bienestar emocional. Además, la promoción de la inteligencia emocional puede contribuir a disminuir comportamientos perturbadores y a mejorar las relaciones interpersonales en el ambiente educativo.

Este estudio se inserta en un contexto más vasto que se plantea responder interrogantes clave sobre cómo influye la inteligencia emocional en el rendimiento académico, cómo puede asistir en el manejo del estrés académico y qué estrategias pueden implementarse. Al abordar estos temas, se busca aportar significativamente a la literatura existente sobre inteligencia emocional y educación superior, sentando las bases para programas educativos que promuevan el bienestar emocional y el éxito académico de los estudiantes universitarios.

Finalmente, esta investigación aspira no solo a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también a promover una cultura de empatía y apoyo emocional dentro de la comunidad universitaria. Al impulsar la inteligencia emocional, se busca preparar a los futuros profesionales para ser ciudadanos más conscientes y responsables, capaces de afrontar los desafíos del mundo actual con habilidades emocionales y sociales bien desarrolladas.

Fundamentación teórica

La conexión emocional entre estudiantes y docentes es hoy una mirada que nos permite desde la neuroeducación explicar cómo aquel docente con una pasión desbordante por su clase, una atención y responsabilidad afectiva con las y los estudiantes es de suma importancia para la convivencia al interior de las aulas; alejándonos de la idea de no reconocer las problemáticas que atraviesan en casa, los duelos por separación de sus padres, violencia doméstica entre otros factores de estrés que van a impactar en el desempeño del estudiante.

Existen estudios de corte cuantitativo que cruzan variables de la inteligencia emocional con variables personalidad entre alumnas y alumnos universitarios de diferentes áreas de conocimiento; destacando entre sus conclusiones la necesidad de incorporar en la curricular de las instituciones la consolidación de competencias socioemocionales tanto para las y los estudiantes como para los docentes (Fortes, 2013). Las competencias socioemocionales advierten no sólo ayudan a que los estudiantes tengan una trayectoria escolar favorable, sino que

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

también les ayudará en su desarrollo profesional, al salir a realizar actividades de campo, servicio profesional, prácticas profesionales etc., así como sentar las bases para su primer empleo o liderar un negocio.

En un mundo cada vez más competitivo en donde las exigencias en el campo laboral son más exigentes, es necesario tener una calidad educativa, donde los estudiantes puedan adquirir un mayor conocimiento cognitivos, pero también de sus recursos emocionales tal como: (Bisquerra y Pérez 2007), entendemos a las competencias como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con calidad y eficacia.

El dominio y manejo de tus emociones siempre te brindaran una gran ayuda en la actividad que te desarrolles, esto favorece al dominio de las competencias emocionales.

Así se ha demostrado a través de varias investigaciones, que el dominio de las competencias emocionales favorece a diversos aspectos entre los que destacan el proceso de aprendizaje, las relaciones interpersonales, y la solución de problemas (Bisquerra & Pérez 2007, Fernández Berrocal & Extremera 2006). Así se ha observado que las habilidades emocionales te ayudan a la adaptación social y al éxito académico.

Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional fue creado por Salovey y Mayer (1990), y popularizado por Daniel Goleman (1995), y ahora es un tema de actualidad. La inteligencia emocional tiene una gran importancia en distintos campos, prevención de conductas de riesgo (Brackett y Mayer, 2003), y el bienestar subjetivo de Bar-On (2005). Bienestar laboral y personal (Pena, Rey y Extremera, 2012).

La ansiedad es una enfermedad que los últimos años cada vez se hace más presente en el ser humano, es una emoción negativa, la ansiedad al igual que otras emociones forman parte de los procesos, adaptativos y que constituyen una respuesta normal y necesaria, cuando la reacción es desmedida puede ser patológica según Marqueta, Jiménez, Muro, Beamonte, Gargallo y Nerín, 2010. Todas las emociones tienen una función que es mandar una señal de alerta al organismo de cómo se encuentra. Las emociones tendrían señal de emociones más específicas en relación a situaciones ambientales particulares orientando al organismo para una acción concreta (Fiske y Taylor, 1991), y es cuando el ser humano empieza a congelar emociones debido a figuras de autoridad que influyeron en él empiezan a congelar emociones, es decir, pueden racionalizar muy fácil pero no sentir.



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

La importancia de tener una buena interacción entre alumnos y docentes es fundamental, acortar ese distanciamiento que a menudo se da entre estas dos partes, limita a tener un buen desarrollo académico, porque a simple vista se ve una serie de vacíos que liberar que hacer en el área educativa tal como lo menciona (Godoy & Sánchez, 2020).

La inteligencia emocional surge como una forma, de reconocer a las emociones, así como de razonar y solucionar los problemas que se presentan según Estrada, Moysen, Balcazar, & Garay, (2016), así también, Montenegro (2020), reitera que la inteligencia emocional conduce a que te puedas relacionar mejor en donde quiera que te desarrolles.

Daniel Goleman dentro de los cinco puntos que recomienda hay una que se llama conciencia social, eso no es más que entender que la gente que nos rodea tiene derecho a pensar y actuar diferente, esto sin duda ayuda a tener una buena relación.

Es necesario seguir aprendiendo entre la conducta y el aprendizaje, el ambiente y la motivación, la atención, las emociones y la memoria factores esenciales en el proceso de enseñanza (Benavidez & Flores, 2019).

La inteligencia emocional comprende, percepción emocional, facilitación emocional o asimilación emocional, comprensión emocional, regulación emocional Mayer y Salovey, (1997) citado por Fernández Berrocal y Extremera (2009).

La depresión se compone de una triada según Beck (1974):

- Una visión negativa de sí mismo, se considera incompetente, no digno, ve todos sus defectos y rechazando constantemente.
- Ve un mundo negativo, ve un mundo problemático, difícil de sobresalir y lleno de noticias malas.
- Ve un futuro negativo, las expectativas del futuro lo visualiza amenazantes.

Rendimiento académico

El rendimiento académico se considera como el nivel de conocimiento que se tiene en una área o materia, o evaluación que involucra las calificaciones, como índices fiables, válidos cuantitativos que dan pie a informes cualitativos (Jiménez, 2000).

Los investigadores creen que el rendimiento académico está ligado o determinado por factores emocionales, socioeconómicos, metodología de enseñanza, conocimientos previos, y con un alto nivel de conocimiento (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Por su parte, Cominetti y Ruiz, (1997) advierte que influye mucho las expectativas de las familias de los docentes y las familias en los estudiantes.



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Por su lado, Bar-On sostiene que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales, sociales y cognitivas que influyen significativamente en la forma en que las personas se adaptan al entorno. Esta perspectiva es clave para comprender cómo los estudiantes universitarios gestionan el estrés académico, desarrollan su bienestar emocional y mejoran su desempeño escolar. Bar-On (2006).

Goleman destaca que los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional muestran mayor autoconciencia y autorregulación, lo que les permite manejar eficazmente la presión académica y fortalecer su salud mental. Goleman (2011). Mayer, Salovey y Caruso (2004) explican que la inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, competencias que resultan fundamentales para el desarrollo académico y el afrontamiento del estrés.

Petrides et al. proponen que la inteligencia emocional rasgo actúa como un factor protector frente al agotamiento emocional y el estrés en entornos educativos, favoreciendo el bienestar psicológico del estudiante, según Petrides et al. (2016) Para acercarnos a la identificación en cómo se vincula lo emocional con lo académico, Sánchez et. al (2020) encontraron que la inteligencia emocional está significativamente correlacionada con el rendimiento académico, así como con menores niveles de ansiedad y estrés, lo que refuerza su papel como un recurso clave en contextos educativos.

Gestión del conocimiento

La gestión del conocimiento de la inteligencia emocional representa una contribución significativa en el ámbito educativo, al facilitar el desarrollo integral de los estudiantes. De acuerdo con Goleman (1995), las habilidades emocionales, tales como la autorregulación, la empatía y la conciencia social, son esenciales para el éxito académico y profesional. Cuando estas competencias son promovidas y gestionadas de forma sistemática dentro del entorno educativo, se genera un impacto positivo tanto en el rendimiento académico como en la salud emocional de los estudiantes.

Además, estudios como los de Mayer, Salovey y Caruso (2004) han evidenciado que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a experimentar menos niveles de estrés y muestran una mayor capacidad para adaptarse a situaciones desafiantes. Esto no solo mejora su desempeño académico, sino que también fortalece su bienestar general. Por otro lado, la revisión de literatura realizada por Fernández-Berrocá y Ruiz (2008) destaca que incorporar programas de inteligencia emocional en las aulas contribuye a crear climas escolares más positivos, mejora la convivencia y reduce los conflictos interpersonales.

En este sentido, el principal aporte de la gestión del conocimiento de la inteligencia emocional radica en su capacidad para transformar la práctica pedagógica,



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

integrando herramientas que favorecen la regulación emocional, la resolución de problemas y la toma de decisiones efectiva. Esto se traduce en entornos de aprendizaje más saludables y productivos, donde los estudiantes pueden desarrollarse no solo intelectualmente, sino también emocional y socialmente.

Metodología

Este estudio siguió un enfoque cualitativo, ya que buscó comprender en profundidad cómo la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la UAQ campus San Juan del Río, a través de entrevistas semiestructuradas.

Sustentación del Estudio

La decisión de seleccionar a 63 estudiantes de primero y cuarto semestre de la Licenciatura en Administración, compuestos por 34 mujeres y 29 hombres, responde a criterios estratégicos fundamentados tanto en el diseño metodológico como en el propósito de la investigación. En primer lugar, se optó por incluir estudiantes de primer semestre debido a que representan una etapa inicial en su formación académica, en la cual es posible observar con mayor claridad el impacto que tiene la inteligencia emocional en su proceso de adaptación al entorno universitario, así como los niveles iniciales de estrés y desarrollo emocional.

Por otro lado, la inclusión de estudiantes de cuarto semestre permite contrastar estos resultados con una etapa más avanzada del trayecto académico, donde los estudiantes ya han vivido experiencias formativas significativas, lo cual puede haber influido en su gestión emocional, rendimiento académico y salud emocional. Esta comparación ofrece un panorama más amplio sobre cómo evoluciona la inteligencia emocional a lo largo del tiempo dentro del contexto universitario.

Asimismo, el equilibrio entre mujeres y hombres permite observar posibles diferencias o similitudes en la forma en que ambos grupos manejan las emociones, el estrés y su desempeño académico. Esta selección, por tanto, busca garantizar la riqueza del análisis cualitativo y cuantitativo, así como aportar datos relevantes que enriquezcan el entendimiento de la influencia de la inteligencia emocional en distintos momentos de la vida académica.

A continuación, se muestra las tablas (Ver 1 y 2) de la distribución de las universitarias y universitarios que participaron en este estudio, es importante comentar que como parte del ejercicio previo a la intervención fue necesario leer un consentimiento informado de que toda la información recabada tendrá.

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Tabla 1
Distribución de primer semestre

Mujeres universitarias	Hombres universitarios
3 mujeres de 17 años	1 hombre de 16 años
17 mujeres de 18 años	6 hombres de 17 años
3 mujeres de 20 años	7 hombres de 18 años
2 mujeres de 24 años	8 hombres de 19 años
	2 hombres de 20 años
	1 hombre de 21 años
Total: 25	Total: 25

Tabla 2
Distribución de cuarto semestre

Mujeres universitarias	Hombres universitarios
3 mujeres de 19 años	3 hombres de 21 años
4 mujeres de 20 años	1 hombre de 23 años
1 mujer de 21 años	
1 mujer de 25 años	
Total: 9	Total 4

Para la presente investigación se recabó información a través de entrevistas semiestructuradas, sin embargo, se muestra en las tablas de forma detallada las edades con las que se trabajó para reconocer sus principales problemáticas y obstáculos que viven como estudiantes universitarios, además otro dato de las edades nos permite identificar que el promedio de edades de mujeres es de 21 años, y de hombres es de 22 años.

3.2 Instrumentos de recolección de datos

Se desarrolló y aplicaron las siguientes preguntas que se desarrollaron en la entrevista semiestructurada:

- ¿Qué estrategias utilizas para mantenerte calmado y concentrado durante periodos de exámenes?
- ¿Cómo manejas los conflictos con tus compañeros de clase o profesores y cómo crees que esto afecta tu rendimiento académico?
- ¿Qué haces para mantenerte motivado durante el semestre y cómo manejas la Postergación?



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

- ¿Recuerdas una situación en la que tus emociones influyeron significativamente en tu rendimiento académico? ¿Cómo la manejaste?

La estrategia que utilizan para mantenerse calmados de acuerdo con los universitarios, 25 de ellos dijeron que hacen ejercicios de respiración para relajarse o mantenerse calmado y para mantenerse motivados; 26 contestaron que fijarse objetivos y poder cumplirlos los motiva, y cómo resuelven los conflictos; y 26 alumnos dijeron que es a través del diálogo. Sin embargo, 30 alumnos no supieron manejar sus emociones cuando se les presentó un problema significativo, la mayoría de los encuestados saben de la importancia de saber gestionar sus emociones. Esta información nos permite avanzar en crear espacios de construcción y escucha sobre inteligencia emocional, así como reconocer que la proyección de metas.

Conclusiones parciales

La mayoría de los encuestados dicen tener control sobre sus emociones a través de respiraciones y relajación, sin embargo, considero que esto es muy cuestionable. La mayoría de los encuestados al realizar alguna presentación se presionan y se bloquean y su principal motivador es su familia. Entre lo más destacado en los hallazgos se detectaron dos alumnos que no tienen control sobre sus emociones y afirman que son agresivos, lo que evidencia la necesidad de tener espacios de escucha al interior de la universidad, apoyos psicopedagógicos e interés y voluntad política por la salud mental de la comunidad universitario. Otro hallazgo relevante es la verbalización de cuatro estudiantes quienes no les motiva nada, en ambos casos son asuntos que hay que tratar con las autoridades universitarias para la creación de políticas educativas clara.

A partir del desarrollo inicial de la investigación se han identificado elementos preliminares que permiten reconocer la relevancia de la inteligencia emocional como una herramienta clave en el entorno universitario. Los primeros análisis sugieren que los estudiantes que poseen mayores niveles de autoconocimiento, autorregulación y empatía tienden a presentar mejores estrategias para enfrentar el estrés académico y muestran una disposición más positiva hacia el aprendizaje. De manera parcial, se observa también que el conocimiento sobre la propia emocionalidad aún no ha sido suficientemente trabajado en el contexto universitario, lo cual representa una oportunidad de mejora para las instituciones educativas. La gestión del conocimiento emocional, por tanto, comienza a perfilarse como un factor que puede contribuir significativamente al bienestar y rendimiento de los alumnos. Estas observaciones serán profundizadas conforme avance el análisis de la información recopilada mediante entrevistas, cuestionarios y otras técnicas cualitativas.

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Sin embargo, se destaca que una de las herramientas de autogestión que están identificadas por el universitario del campus San Juan del Río es la respiración, inhalar y exhalar para mantener la calma, se destaca que suelen utilizarla en momentos de crisis, ansiedad o estrés. La segunda herramienta es el diálogo, hablar las cosas, advirtieron que suelen enfrentarse a comunicar lo que sienten.

Sin embargo, para una minoría el conflicto es un factor que les causa estrés. Por último, se prevé que los resultados finales de la investigación doctoral fortalezcan la propuesta de integrar programas de desarrollo emocional dentro de las estrategias educativas universitarias, alineados con los principios del desarrollo sostenible y el enfoque del bienestar integral.

Referencias

- Anadón Revuelta, Ó., (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1-13.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suplemento), 13-25
- Beck, A. T. (1974). The development of depression: A cognitive model. In R. J. Friedman & M. M. Katz (Eds.). *The psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington: Winston & Sons.
- Benítez, M., Giménez, M. & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación? Recuperado el 20 de marzo de 2025 de <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%2...20EL%20RENDIMIENTO%20ACA-DEMICO.htm>
- Benavidez, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Obtenido de *Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1) 2019 (Enero-Junio): 25-53 /ISSN: 1659-2107: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6794283.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Cominetti, R. & Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. Human Development Department. LCSHD Paper series, 20, The World Bank, Latin America and Caribbean Regional Office.



1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

- Fortes-Vilaltella, M., Oriol, X., Filella, G., del Arco, I., & Soldevila, A. (2013). Inteligencia emocional y personalidad en las diferentes áreas de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 109-120.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18,7-18.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. & Cabello, R. (2009). Avances en el estudio de la inteligencia emocional. Fundación Marcelino Botín: I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional.
- Fiske, S.T. y Taylor, S.E. (1991). *Social Cognition*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Forgas, J.P. (1991). *Emotion and Social Judgements*. Oxford: Pergamon.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than I.Q.* Nueva York: Bantam Books.
- Godoy, I., & Sánchez, M. (2020). Estudio sobre la Inteligencia Emocional en educación primaria. doi:1012795/revistafuentes.2021.12108
- Goleman, D. (2011). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Marqueta, A., Jiménez-Muro, A., Beamonte, A., Gargallo, P. y Nerín, I. (2010). Evolución de la ansiedad en el proceso de dejar de fumar en fumadores que acuden a una Unidad de Tabaquismo. *Adicciones*, 22 (4), 317-324.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En: Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Montenegro, O. (octubre de 2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Rev. Tzhoeco*. doi: <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>

1. Gestión del conocimiento de la inteligencia emocional en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., & Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence, Imagination, Cognition y Personality, 9, 185-211.

Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2020). Does emotional intelligence predict academic performance? A longitudinal Study on University students. *Anxiety, Stress & Coping*, 33(2), 217-230.





Capítulo 2

Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

Urith N. Ramírez-Mera

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-8715-4499>

Resumen

Esta investigación examina la persistente brecha digital en la educación superior en Latinoamérica y su impacto en el acceso, uso e integración de tecnologías digitales entre estudiantes y docentes. Estas desigualdades se agravan en comunidades rurales y marginadas. El estudio destaca el aprendizaje híbrido como un enfoque transformador que integra entornos físicos y virtuales, ofreciendo flexibilidad y personalización para abordar las desigualdades educativas. A través de una revisión sistemática basada en el protocolo PRISMA, este estudio analiza la literatura existente para identificar estrategias pedagógicas inclusivas y programas que promuevan la alfabetización digital. Las iniciativas clave incluyen la formación culturalmente adaptada para comunidades indígenas, Recursos Educativos Abiertos (REA) y la integración de metodologías innovadoras de enseñanza, como el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje móvil (M-Learning). Los hallazgos revelan retos críticos, como la insuficiencia de infraestructura, la falta de capacitación docente en pedagogía digital y las disparidades en el acceso a dispositivos y conectividad. El estudio concluye que abordar la brecha digital en la educación superior requiere intervenciones multisectoriales y un compromiso con políticas orientadas a la equidad. Aprovechando el aprendizaje híbrido y fomentando competencias digitales, Latinoamérica tiene el potencial de liderar una transformación hacia una educación inclusiva y sostenible en el siglo XXI. Esta investigación contribuye al entendimiento de cómo las prácticas innovadoras pueden reducir las brechas digitales, promoviendo un panorama educativo más equitativo y adaptativo.

Palabras clave: Brecha digital, aprendizaje híbrido, competencias digitales, inclusión educativa, educación superior

Abstract

This research examines the persistent digital divide in higher education in Latin America and its impact on access, use, and integration of digital technologies among students and teachers. These disparities are amplified in rural and marginalized communities. The study highlights hybrid learning as a transformative approach that integrates physical and virtual environments, offering flexibility and personalization to address educational inequalities. However, the successful implementation of hybrid models requires robust strategies, including the development of digital competencies, teacher training, and equitable access to technological resources. Using a systematic review based on the PRISMA protocol, this study analyzes existing literature to identify inclusive pedagogical strategies and programs promoting digital literacy. Key initiatives include culturally adapted training for indigenous communities, Open Educational Resources (OERs), and the integration of innovative teaching methodologies like collaborative learning and mobile learning (M-learning). The findings reveal critical challenges, such as insufficient infrastructure, lack of teacher training in digital pedagogy, and disparities in access to devices and connectivity. The study concludes that addressing the digital divide in higher education requires

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

multisectoral interventions and a commitment to equity-focused policies. By leveraging hybrid learning and fostering digital competencies, Latin America has the potential to lead a transformative shift toward inclusive and sustainable education in the 21st century. This research contributes to understanding how innovative practices can bridge digital gaps, promoting a more equitable and adaptive educational landscape.

Keywords: Digital divide, hybrid learning, digital competencies, educational inclusion, higher education

Introducción

La transformación digital en la educación superior ha puesto de manifiesto la necesidad urgente de abordar las desigualdades tecnológicas que afectan tanto a estudiantes como a docentes en Latinoamérica. Estas, comúnmente denominadas brechas digitales, no solo limitan el acceso a los recursos tecnológicos, sino que también restringen el desarrollo de competencias digitales esenciales para el aprendizaje y la enseñanza en el contexto contemporáneo. La creciente adopción de modelos híbridos, que combinan la educación presencial con la virtual, ofrece una oportunidad única para superar estas disparidades y promover una educación más inclusiva y equitativa. Sin embargo, este proceso requiere estrategias integrales que consideren las particularidades sociales, económicas y culturales de la región.

En este artículo se exploran los antecedentes de las brechas digitales en la educación superior y el papel del aprendizaje híbrido como una herramienta para mitigar dichas inequidades. Asimismo, se analiza cómo el desarrollo de competencias digitales puede facilitar la transición hacia una educación más adaptativa e inclusiva, siempre que se implementen políticas educativas robustas, programas de formación docente y mejoras en la infraestructura tecnológica. Este análisis no solo busca reflexionar sobre los retos existentes, sino también identificar oportunidades que permitan construir un modelo educativo que responda a las demandas del siglo XXI, impulsando la equidad y la sostenibilidad en el ámbito académico.

Viabilidad de la investigación

Con base en los antecedentes, esta investigación busca abordar las desigualdades en el acceso a la tecnología, la capacitación docente insuficiente y las brechas en estrategias pedagógicas inclusivas (Bonet et al., 2022; García et al., 2024; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024). Estas problemáticas afectan significativamente la equidad y el desarrollo de competencias digitales en la educación superior, especialmente en contextos rurales y marginados (Matamala, 2021; Moraga y López, 2024). El aprendizaje híbrido representa una oportunidad para enfrentar estas brechas, pero su implementación requiere innovación en metodologías, evaluación y tecnologías emergentes, como señalan Martínez et al. (2022) y Mendiola et al. (2022). Sin embargo, persisten vacíos en la investigación aplicada y el diseño de estrategias inclusivas para estudiantes vulnerables.



Objetivo General

El objetivo de esta investigación es reflexionar sobre estrategias pedagógicas inclusivas del aprendizaje híbrido en Latinoamérica, documentadas en investigaciones previas que promueven la equidad en el acceso y el desarrollo de competencias digitales en la educación superior.

Fundamentación Teórica

Brecha digital en educación superior

Las brechas digitales representan las desigualdades en el acceso, uso y apropiación de las tecnologías digitales entre diferentes grupos de la población. Estas desigualdades pueden ser de acceso (primera brecha), uso (segunda brecha) y aprovechamiento o impacto (tercera brecha) (Cabero-Almenara y Llorebte-Cejudo, 2020; Matamala, 2021). En el contexto de la educación superior, estas se traducen en limitaciones para acceder a recursos tecnológicos, habilidades para utilizarlos y capacidades para integrarlos en procesos significativos de aprendizaje (Moraga y López, 2024).

Las brechas digitales que afectan a la educación superior son por acceso desigual, al existir diferencias en la disponibilidad de dispositivos, conectividad y recursos tecnológicos básicos. Esto afecta de manera particular a estudiantes de zonas rurales y de bajos ingresos (Canaza-Choque, 2020; Matamala, 2021). Las competencias digitales distintas en el estudiantado y profesorado muestran carencias en habilidades para buscar, seleccionar y producir información relevante en el entorno virtual (Matamala, 2021; Moraga y López, 2024). Del mismo modo, muchas instituciones carecen de infraestructura tecnológica, laboratorios y plataformas adecuadas, limitando el alcance de la digitalización, que suele ser el reflejo de la falta de políticas educativas inclusivas que no han integrado estrategias robustas para cerrar estas brechas en el ámbito universitario (Moraga y López, 2024). Sin embargo, las desigualdades económicas y culturales determinan el nivel de acceso a las tecnologías, amplificando las disparidades existentes (Canaza-Choque, 2020).

Para minimizar y erradicar estas diferencias se han creado programas como Ceibal en Uruguay o Conecta Igualdad en Argentina, para proveer recursos tecnológicos, así como la promoción de plataformas como OpenCourseWare (OCW) para garantizar materiales educativos accesibles y abiertos (Cabero-Almenara y Llorebte-Cejudo, 2020). También se han creado iniciativas para fortalecer competencias tecnológicas del profesorado mediante programas de formación específicos (Matamala, 2021; Moraga y López, 2024). La inclusión de tecnologías digitales en currículos y planes de estudio, permiten fomentar su uso en contextos de aprendizaje (Moraga y López, 2024). Lo mismo sucede al generar políticas de inclusión digital, ya sean estrategias nacionales o institucionales, las cuales permiten reducir estas desigualdades en zonas rurales y comunidades vulnerables (Canaza-Choque, 2020; Matamala, 2021).

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

La educación superior postpandemia avanza hacia modelos híbridos que combinan presencialidad y digitalización para promover la equidad, mientras los currículos se transforman para incluir competencias digitales avanzadas necesarias en un contexto actual. La cooperación entre universidades para compartir recursos y conocimientos es crucial (Matamala, 2021), al igual que las políticas públicas inclusivas que garanticen el acceso universal a la tecnología (Canaza-Choque, 2020; Moraga y López, 2024). Además, la innovación tecnológica sostenida, con herramientas como la inteligencia artificial y las analíticas de aprendizaje, permitirá personalizar la educación y reducir las brechas digitales. Este tipo de diferencias en la educación superior reflejan problemas estructurales que requieren intervenciones multisectoriales, con enfoques inclusivos y sostenibles, para garantizar una transformación educativa que responda a las necesidades del siglo XXI.

Aprendizaje híbrido en educación superior

Se define modalidad híbrida al enfoque educativo que combina de manera integrada la educación presencial y virtual. No es simplemente la suma de ambas, sino una integración planificada para maximizar las ventajas de cada una, adaptándose a las necesidades del contexto educativo y del estudiante (Martínez et al., 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024). Por su parte, el aprendizaje híbrido es una estrategia que integra entornos físicos y virtuales para proporcionar una experiencia educativa flexible y enriquecedora. Se fundamenta en modelos como la andragogía (para el aprendizaje presencial de adultos), el aprendizaje autodirigido (heutagogía), y el aprendizaje en línea a través del conectivismo rizomático (Martínez et al., 2022; Mendiola et al., 2022).

El aprendizaje híbrido se caracteriza por su a) flexibilidad, permite a los estudiantes acceder a contenidos y actividades en cualquier momento y lugar; b) personalización del aprendizaje, pues se adapta a los intereses, necesidades y ritmos de los alumnos, promoviendo su autogestión y autorregulación; c) interactividad al integrar herramientas digitales y actividades colaborativas para fomentar la interacción en tiempo real y asincrónica; y d) aprendizaje autónomo, apoyados por entornos virtuales y recursos autogestionados (Mendiola et al., 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024).

Sin embargo, existen retos para su aplicabilidad en la educación superior, como los aspectos de infraestructura tecnológica relacionados con la necesidad de acceso equitativo a dispositivos, conectividad y plataformas virtuales; y la capacitación docente para el uso efectivo de tecnologías educativas (Martínez et al., 2022; Mendiola et al., 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024). Estos mismos autores mencionan que se debe prestar atención a las interacciones entre modalidades, ya que aparecen dificultades para equilibrar la participación entre estudiantes presenciales y virtuales; lo mismo sucede con el diseño de actividades que integren efectivamente ambos entornos. La motivación y participación estudiantil es otro reto para mantener el compromiso y ánimo



2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

en las dos modalidades, debido a las características del aprendizaje híbrido. La evaluación integral también se posiciona como una dificultad para implementar sistemas que sean equitativos para todos los estudiantes.

Sin embargo, existen ventajas considerables que visualizan al aprendizaje híbrido como la sinergia perfecta entre los beneficios de lo presencial y lo virtual. La flexibilidad educativa permite llegar a un mayor número de estudiantes, especialmente en contextos donde la presencialidad es limitada, además se presenta como una innovación pedagógica al promover metodologías como la clase invertida y la rotación por estaciones, que enriquecen la experiencia educativa. El desarrollo de competencias digitales también se ve favorecido en este estilo, ya que prepara a los alumnos para enfrentar un mundo laboral cada vez más digitalizado, en donde se requieren habilidades metacognitivas que fomenten la autonomía.

Competencias digitales en contextos híbridos

La competencia digital se define como un conjunto de capacidades y habilidades para utilizar tecnologías de la información en contextos educativos, sociales y laborales. Estas incluyen el manejo de herramientas tecnológicas, la comunicación en línea, la creación de contenido en formato electrónico, la seguridad en el entorno virtual y la resolución de problemas (Bonet et al., 2022; García et al., 2024). Algunos marcos de referencia de competencia digital son el DigComp, el marco europeo que define áreas clave para ciudadanos y educadores; la UNESCO también proporciona lineamientos para su desarrollo como parte de la Agenda Educación 2030 (Bonet et al., 2022); y en países como México, algunos marcos locales integran el uso de tecnologías para diseñar recursos adaptativos y formación en competencias digitales (Chávez-Placencia y Ávalos-Pelay, 2022; Mendiola et al., 2022).

Las competencias digitales en contextos híbridos deben ser flexibles y adaptables para combinar modalidades sincrónicas y asincrónicas, ajustándose a las necesidades del estudiante (Mendiola et al., 2022); también se requiere que los jóvenes sean capaces de gestionar su aprendizaje aprovechando herramientas tecnológicas (Chávez-Placencia y Ávalos-Pelay, 2022; Mendiola et al., 2022.) que promuevan una interacción multimodal entre ellos y los docentes en entornos presenciales y virtuales, así como el uso de plataformas digitales para facilitar el acceso y la gestión del aprendizaje, asegurando que las experiencias sean significativas y colaborativas (Bonet et al., 2022, Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024).

Sin embargo, la promoción de competencias digitales enfrenta algunos retos significativos asociados con el acceso desigual a tecnologías y conectividad (Chávez-Placencia y Ávalos-Pelay, 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024), falta de habilidades tecnológicas entre los profesores para implementar estrategias efectivas (Mendiola et al., 2022; Uribe et al., 2022), dificultad en el

diseño de actividades que involucren tanto a estudiantes presenciales como virtuales y desafíos en mantener el interés de los estudiantes en ejercicios en línea y presenciales (Mendiola et al., 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024).

Para reducir los retos que enfrenta el desarrollo de competencias digitales en contextos híbridos, algunas instituciones han implementado programas de formación docente en tecnologías de la información y pedagogía virtual, así como la promoción de Recursos Educativos Abiertos (REA) para apoyar la educación digital (Bonet et al., 2022; Chávez-Placencia y Ávalos-Pelayo, 2022; Uribe et al., 2022); crear experiencias de aprendizaje adaptativas que integren datos para predecir y mejorar resultados (Mendiola et al., 2022); implementación de tecnologías que faciliten la participación y la colaboración entre estudiantes en diferentes entornos; y mejoras en plataformas y conectividad para garantizar un acceso equitativo (Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024).

Metodología

Diseño del estudio y criterios de elegibilidad

Se realizó una revisión bibliográfica con base en el protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021), el cual es una guía ampliamente utilizada para realizar revisiones sistemáticas con rigor y transparencia. Los criterios para la selección de información se observan en la Tabla 1.

Criterios de selección	
Inclusión	Exclusión
Estudios empíricos realizados en países de América Latina Artículos en español Artículos académicos indexados revisado por pares Publicaciones entre 2018 y 2025	Estudios generales sobre brecha digital sin conexión con la educación superior Publicaciones centradas en niveles educativos que no sean superior Documentos no disponibles en texto completo

Tabla 1. Criterios de selección.

Selección de estudios y extracción de datos

Se eligieron las bases de datos Scopus, Redalyc, SciELO, Latindex y ERIC. Los operadores booleanos utilizados para combinar términos en español e inglés fueron: “Aprendizaje híbrido” AND “competencias digitales” AND “educación superior” AND (“América Latina” OR “Latinoamérica”); y “Brecha digital” AND “universidades” AND “estrategias educativas”. La selección de datos se presenta en la Figura 1. La estrategia de búsqueda se ajustó según las bases de datos, aplicando filtros por año de publicación (2018-2025), tipo de documento (artículos de investigación) y disciplina (educación y tecnología educativa).

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

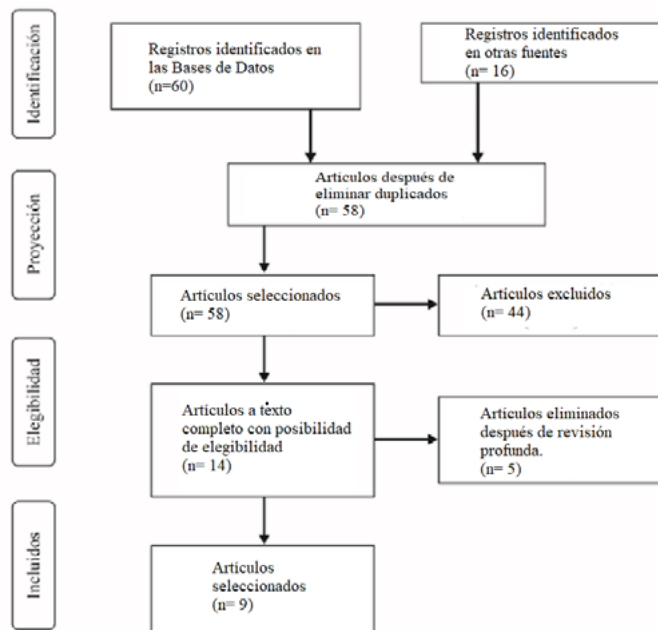


Figura 1. Selección de artículos de acuerdo al protocolo PRISMA

Los datos fueron extraídos en una matriz que incluyó:

- Referencia del artículo (autores, año, institución)
- Tipo de investigación (cualitativa, cuantitativa, mixta, revisión documental)
- Enfoque disciplinar (tecnología educativa, pedagogía, equidad digital)
- Estrategias pedagógicas documentadas
- Brechas digitales identificadas
- Principales hallazgos y recomendaciones

El análisis de los artículos seleccionados se realizó a través de una categorización temática; se agruparon los estudios por subtemas relevantes, tales como: a) estrategias pedagógicas para el aprendizaje híbrido; b) programas de desarrollo de competencias digitales, y c) acceso y equidad en la educación digital. En la Tabla 2 se muestran las dimensiones y temas que se extrajeron de los documentos analizados.

Dimensiones y temáticas		
Dimensión	Tema	Subtemas
Estrategias pedagógicas para el aprendizaje híbrido.	Estrategias colaborativas en entornos híbridos.	Interdependencia positiva en grupos colaborativos; Diseño basado en aprendizaje híbrido; Uso de estrategias colaborativas (TAC).

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

Estrategias pedagógicas para el aprendizaje híbrido.	Blended learning en el desarrollo de habilidades receptivas.	Integración de modalidades sincrónicas y asincrónicas. Uso de herramientas virtuales para fomentar el autoaprendizaje.
Programas de desarrollo de competencias digitales.	Formación docente en competencias digitales.	Desarrollo de competencias informacionales y digitales. Formación continua para la incorporación de tecnologías digitales en el aula.
Programas de desarrollo de competencias digitales.	Competencias digitales en programas de formación virtual.	Diagnóstico de competencias digitales en educación superior. Uso crítico y seguro de tecnologías de información.
Acceso y equidad en la educación digital.	Reducción de brechas digitales en contextos indígenas.	Barreras de acceso tecnológico en comunidades indígenas. Programas de alfabetización digital adaptados culturalmente.
Acceso y equidad en la educación digital.	Equidad en el acceso a tecnologías educativas.	Brechas en el uso de tecnologías digitales entre regiones rurales y urbanas. Percepción de estudiantes sobre la eficacia de programas digitales.
Innovación en prácticas de aprendizaje digital.	Integración de bibliotecas en procesos formativos.	Bibliotecarios como agentes educativos integrados. Uso de talleres y estrategias ALFIN para mejorar competencias informacionales.
Innovación en prácticas de aprendizaje digital.	M-learning y su potencial inclusivo.	Movilidad como elemento inclusivo. Uso de m-learning para fomentar la interactividad educativa
Estrategias pedagógicas para el aprendizaje híbrido.	Estrategias colaborativas en entornos híbridos.	Interdependencia positiva en grupos colaborativos. Diseño basado en aprendizaje híbrido. Uso de estrategias colaborativas (TAC).

Tabla 2. Dimensiones y temas resultado del análisis temático

Evaluación de la calidad metodológica

Para asegurar la rigurosidad de los estudios incluidos, se utilizó la herramienta CASP (Critical Appraisal Skills Programme)¹ para evaluar:

- Claridad en la formulación de objetivos de la investigación
- Adecuación del diseño metodológico

¹ <https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/systematic-reviews-meta-analysis-observational-studies/>

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

- Coherencia entre datos presentados y conclusiones
- Consideraciones éticas y sesgos potenciales

Posteriormente, los estudios seleccionados fueron categorizados en función de sus principales aportes en tres dimensiones temáticas: a) estrategias pedagógicas para el aprendizaje híbrido; b) programas de desarrollo de competencias digitales; y c) acceso y equidad en la educación digital.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Análisis de Resultados

Como primer punto, se recuperó la información básica de los documentos analizados (Tabla 3).

Información básica de los artículos seleccionados				
Año	Institución/país	Autores	Disciplina	Tipo de investigación
2018	Universidad UTE, Quito, Ecuador	Jorge Balladares-Burgos	Formación Docente	Cualitativa
2018	Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia	Alejandro Valencia-Arias, Martha Luz Benjumea Arias, Daniela Morales Zapata	Tecnología en Educación Superior	Cualitativa
2020	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México	Francisco Javier Guzmán Games, Marco Velázquez	Educación Indígena y Multicultural	Cualitativa
2021	Universidad Santo Tomás y Escuela de Administración de Negocios, Colombia	Alexandra María Silva Monsalve, Edgar Mauricio Martínez Morales, Sandra Constanza Ortega Ferreira, Carolina Mejía Corredor, Adriana Maldonado Currea	Competencias Digitales en Educación Superior	Métodos mixtos
2021	Universidad Santo Tomás y Escuela de Administración de Negocios, Colombia	Alexandra María Silva Monsalve, Edgar Mauricio Martínez Morales, Sandra Constanza Ortega Ferreira, Carolina Mejía Corredor, Adriana Maldonado Currea	Competencias Digitales en Educación Superior	Métodos mixtos

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

2022	Universidad Metropolitana, Ecuador	Víctor Manuel Alonso Surí, Deyse Matilde Fernández González, Luis Mijares Núñez	Enseñanza de Lenguas Extranjeras	Investigación acción cualitativa
2022	Universidad Nacional de La Plata, Argentina	Danilo Reyes-Lillo	Habilidades de Publicación Académica	Desarrollo e implementación
2022	Universidad Nacional del Altiplano de Puno, Perú	Jesús Augusto Badajoz Ramos, Manuel Jesús Jaime Flores, Deysi Brillet Martínez Quispe	Uso de Tecnologías Digitales en Educación Superior	Cuantitativa descriptiva
2022	Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia	Sandra Patricia Qutián-Bernal, Juan González-Martínez	Aprendizaje Híbrido para la Lectura	Investigación basada en diseño

Tabla 3. Información básica de los artículos seleccionados

Después de la identificación de las dimensiones y temáticas (ver Tabla 2), se deduce que las prácticas pedagógicas para desarrollar la competencia digital en contextos híbridos son:

- Capacitación docente en competencias digitales. Formación continua en el uso de tecnologías digitales a través de cursos híbridos, combinando sesiones virtuales y presenciales; uso de herramientas como Moodle, Google Drive y Mendeley para gestionar contenidos digitales.
- Diseño de entornos híbridos colaborativos. Estrategias como las Técnicas de Aprendizaje Colaborativo (TAC) que promueven el aprendizaje activo y la interdependencia positiva entre estudiantes y docentes; uso de plataformas digitales para el diseño y ejecución de este tipo de actividades.
- Implementación de aprendizaje móvil (M-learning). Uso de dispositivos móviles para fomentar la accesibilidad, interacción y flexibilidad en la enseñanza y aprendizaje.
- Integración bibliotecaria en formación digital. Participación de bibliotecarios como formadores en competencias informacionales y digitales mediante talleres ALFIN (Alfabetización Informacional) y acceso a recursos académicos digitales.

Por su parte, algunas prácticas de inclusión para desarrollar la competencia digital en contextos híbridos son:

- Programas adaptados para contextos culturales. Alfabetización tecnológica enfocada en comunidades indígenas, considerando sus lenguas y culturas como parte integral del proceso.



2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

- Promoción de la equidad digital mediante herramientas accesibles. Uso de plataformas gratuitas y materiales didácticos accesibles para estudiantes de bajos recursos; y adaptación de herramientas tecnológicas a las necesidades específicas de los usuarios, especialmente en zonas rurales.
- Fomento de la interactividad mediante aprendizaje móvil. Desarrollo de actividades que aprovechen las capacidades interactivas y multimedia de dispositivos móviles para superar barreras físicas y culturales.

Por otro lado, dentro de las brechas digitales identificadas, la infraestructura tecnológica representa uno de los obstáculos más significativos. Las investigaciones de Guzmán y Velázquez (2020), posteriormente respaldadas por Badajoz et al. (2022), han documentado limitaciones sustanciales en la conectividad y el acceso a dispositivos, particularmente en comunidades rurales y marginadas, lo que perpetúa las desigualdades educativas existentes.

La capacitación insuficiente emerge como otro factor crítico. Monsalve et al. (2021) señalan una notable carencia en la formación de competencias digitales, tanto en el cuerpo docente como en el estudiantado, especialmente en lo referente al manejo de herramientas tecnológicas avanzadas. Esta problemática se ve agravada por las brechas generacionales y culturales identificadas por Balladares-Burgos (2018), quien destaca las diferencias significativas en el uso y adopción de tecnologías entre distintas generaciones y grupos culturales.

Para abordar estas problemáticas se han propuesto diversas soluciones estratégicas. En primer lugar, la ampliación de la infraestructura tecnológica se presenta como una prioridad fundamental. Badajoz et al. (2022) enfatizan la necesidad de implementar políticas públicas orientadas a extender el acceso a internet y dispositivos digitales en regiones desfavorecidas.

La capacitación continua y personalizada constituye otro pilar esencial. Reyes-Lillo (2022) y Balladares-Burgos (2018) proponen el diseño de programas de formación adaptados a las necesidades específicas de docentes y estudiantes, incorporando talleres prácticos y accesibles que faciliten la adopción tecnológica. Las iniciativas de alfabetización digital, según Quitián-Bernal y González-Martín (2022), deben enfocarse en la creación de cursos específicos y programas de mentoría que permitan a los usuarios integrar efectivamente las habilidades tecnológicas en su contexto académico y social. Complementariamente, Valencia-Arias et al. (2018) sugieren la incorporación de metodologías innovadoras, incluyendo el aprendizaje híbrido, M-learning y diseño instruccional colaborativo, como estrategias fundamentales para fomentar la inclusión y la equidad en el entorno educativo digital.

Discusión

El aprendizaje híbrido se ha convertido en una estrategia fundamental para la inclusión educativa en la educación superior latinoamericana. Por ello, el objetivo de este análisis fue reflexionar sobre estrategias pedagógicas inclusivas en dicho modelo de aprendizaje en este contexto. Sin embargo, la educación superior en Latinoamérica enfrenta desafíos estructurales que limitan el acceso equitativo a las tecnologías digitales y afectan la calidad del aprendizaje híbrido. Por ejemplo, las brechas digitales en educación superior se agravan por factores económicos y geográficos, limitando la participación de estudiantes en zonas rurales y comunidades marginadas (Canaza-Choque, 2020; Moraga y López, 2024).

Mientras que países como Finlandia y Canadá han implementado estrategias nacionales de conectividad gratuita y distribución equitativa de dispositivos (Duterte, 2024), en Latinoamérica, las iniciativas como Ceibal en Uruguay o Conecta Igualdad en Argentina han intentado reducir estas desigualdades con éxito parcial. Estas políticas deben acompañarse de capacitación docente y diseño de entornos híbridos colaborativos para ser sostenibles en el tiempo (Matamala, 2021; Moraga y López, 2024).

A comparación de otras regiones del mundo en donde se han adoptado estrategias pedagógicas para promover la inclusión, en Latinoamérica es necesario realizar algunas modificaciones. Por ejemplo, el uso de blended learning y aula invertida han sido utilizadas en Estados Unidos y Europa para fomentar la autonomía estudiantil y el aprendizaje a su propio ritmo (Mushtaq y Iqbal, 2024); para su aplicación en Latinoamérica, se requiere mejorar el acceso a dispositivos y desarrollar infraestructura tecnológica adecuada (Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024). Otra alternativa implementada es el uso de gamificación y aprendizaje basado en retos que aumenta la motivación y participación estudiantil (Duterte, 2024), y en cuya adaptación al contexto latinoamericano será necesario considerar el acceso desigual a plataformas interactivas y la formación docente en diseño de experiencias digitales (Soriano et al., 2024).

Una de las tácticas significativas que puede ser clave en comunidades rurales donde la infraestructura fija es limitada es el uso de dispositivos móviles, que en lugares como África ha permitido superar barreras de conectividad a través del aprendizaje móvil (Kantcheva y Bickle, 2023).

De manera específica, dentro del análisis de los documentos se han identificado estrategias pedagógicas adaptadas al contexto, como implementar formación continua mediante cursos híbridos, facilitando la integración de herramientas como Moodle, Google Drive y Mendeley en la práctica docente (Bonet et al., 2022; García et al., 2024); uso de estrategias de Aprendizaje Colaborativo (TAC) y plataformas digitales para fomentar la participación activa (Mendiola et al., 2022; Roldán-Morales y Torres-Tovar, 2024); desarrollo de iniciativas de alfabetización tecnológica para comunidades indígenas, considerando sus

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

lenguas y culturas (Guzmán y Velázquez, 2020); y uso de recursos educativos abiertos y plataformas gratuitas accesibles para estudiantes de bajos recursos (Cabero-Almenara y Llorebte-Cejudo, 2020). Pero también pueden considerarse el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), el uso de dispositivos digitales como chatbot e inteligencia artificial para la personalización del aprendizaje de acuerdo al grado de competencia digital.

El aprendizaje híbrido en Latinoamérica representa una oportunidad para promover la equidad en la educación superior. Sin embargo, su implementación efectiva requiere un enfoque integral que combine infraestructura tecnológica, capacitación docente y estrategias pedagógicas inclusivas. Es crucial que las políticas educativas aborden las desigualdades estructurales para garantizar que las tecnologías digitales sean una herramienta de inclusión y no de exclusión en la educación superior latinoamericana.

Conclusiones

El aprendizaje híbrido y el desarrollo de competencias digitales en la educación superior representan una oportunidad significativa para abordar las brechas digitales en Latinoamérica, pero su implementación enfrenta desafíos estructurales complejos. Las desigualdades en acceso, uso y apropiación tecnológica reflejan no solo carencias en infraestructura, sino también profundas inequidades económicas, sociales y culturales que limitan las posibilidades de inclusión y equidad educativa.

Para superar estas brechas, es esencial que las instituciones educativas adopten un enfoque integral que contemple estrategias pedagógicas inclusivas, formación docente continua, y fortalecimiento de infraestructuras tecnológicas.

Programas culturalmente adaptados, alfabetización digital en comunidades vulnerables y el uso de recursos educativos abiertos son iniciativas clave para garantizar un acceso equitativo a la educación híbrida y digital. Sin embargo, estas medidas deben estar respaldadas por políticas públicas sólidas y sostenibles que prioricen la reducción de las desigualdades estructurales.

El aprendizaje híbrido, cuando se implementa adecuadamente, puede combinar lo mejor de los entornos presenciales y digitales, promoviendo flexibilidad, personalización e interacción en los procesos educativos. Esto requiere innovaciones metodológicas que integren herramientas tecnológicas avanzadas y fomenten competencias digitales adaptadas a los contextos locales. Solo así se podrá garantizar una educación superior transformadora que no solo prepare a estudiantes y docentes para un mundo virtual, sino que también promueva la justicia social y educativa en la región.



2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

En síntesis, el desafío para la educación superior en Latinoamérica radica en articular esfuerzos multisectoriales que promuevan la equidad tecnológica como una base para el desarrollo de competencias digitales significativas y sostenibles, reconociendo las particularidades culturales y sociales de la región. Con un compromiso firme hacia la inclusión, la región tiene el potencial de convertirse en un modelo global para la transformación educativa en el siglo XXI.

Referencias

- Balladares-Burgos, J. (2018). El aprendizaje híbrido y la educación digital del profesorado universitario. *Revista Cátedra*, 1(1), 53-69.
- Badajoz, J. A., Jaime, M. J., & Martínez, D. B. (2022). Percepción estudiantil sobre el uso de las TIC de los docentes de universidades públicas del Perú. *Comuni@cción Revista De Investigación En Comunicación Y Desarrollo*, 13(4), 272-281. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.750>
- Bonet, P. H., Romero, G. R., Bonet, M. A. H., & Díaz, R. L. (2022). Análisis de las tendencias educativas con relación al desarrollo de las competencias digitales. *Revista Interuniversitaria De Investigación En Tecnología Educativa*, 158-174. <https://doi.org/10.6018/riite.520771>
- Cabero-Almenara, J. C., & Llorente Cejudo, M. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana De Tecnología Educativa*, 9(2), 25-34. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8005978.pdf>
- Canaza-Choque, F. A. (2020). Ensino superior na quarentena global: interrupções e transições. *Revista Digital De Investigación En Docencia Universitaria*, 14(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2020.1315>
- Chávez-Plascencia, I. Y. D., & Ávalos-Pelayo, R. (2022). Liderazgo, personalidad y competencias digitales y su relación con la productividad. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 16(16), 62-73. <https://doi.org/10.22463/24221783.3486>
- Duterte, J. P. (2024). Effective pedagogical strategies for digital learners. *EPRA International Journal of Research & Development (IJRD)*, 9(9). <https://doi.org/10.36713/epra18211>
- García, R. N. G., Zambrano, E. O. G., Del Consuelo Luzuriaga Viteri, J., García, E. a. M., Zapater, J. L. M., Zaquinaula, I. R. A., Zaquinaula, H. E. A., & Torres, A. a. C. (2024). Modalidad híbrida en la Educación Superior: Un enfoque de habilidades digitales en la virtualidad. *South Florida Journal of Development*, 5(1), 159-173. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n1-012>



2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

- Guzmán, F. J., & Velázquez, M. (2020). Saberes digitales de estudiantes universitarios de pueblos originarios en México. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 50(3), 189–216. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.125>
- Kantcheva, R. B., & Bickle, E. (2023). Inclusive learning development practices: The consequences of flexibility and choice in the hybrid era. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 26. <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi26.886>
- Martínez, Y., León, A. Q., & Batista, O. P. (2022). Las estrategias metacognitivas de aprendizaje desde el modelo híbrido. *Revista De Investigación, Formación y Desarrollo/Revista De Investigación, Formación Y Desarrollo (En Línea)*, 10(3), 70–76. <https://doi.org/10.34070/rif.v10i3.375>
- Matamala, C. (2021). Capital digital en educación superior: Fortalezas y carencias digitales para enfrentar la educación a distancia. *International Journal of Sociology of Education*, 10(2), 115–142. <https://doi.org/10.17583/rise.2021.5964>
- Mendiola, M. E., López, P. G., Calderón, F. A., & Baldovinos, D. L. G. (2022). Elementos para la Integración de un Modelo Híbrido de Aprendizaje en Educación Superior en la Postpandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13489–13503. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4340
- Monsalve, A. M. S., Morales, E. M. M., Ferreira, S. C. O., Corredor, C. M., & Currea, A. M. (2021). Estudio sobre competencias digitales en programas de formación virtual y a distancia. *CIENCIA Ergo Sum*, 28(3). <https://doi.org/10.30878/ces.v28n3a4>
- Moraga, J., & López, E. C. (2024). Brecha digital en la educación superior. *Revista Electrónica De Conocimientos Saberes Y Prácticas*, 7(1), 56–70. <https://doi.org/10.5377/recsp.v7i1.19356>
- Mushtaq, M., & Iqbal, Z. (2024). Hybrid pedagogies: Assessing the effectiveness of blended and flipped learning in digital learning environments. *International Journal of Education and Knowledge Studies*, 3(9). <https://doi.org/10.70333/ijeks-03-09-034>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española De Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recsp.2021.06.016>

2. Aprendizaje híbrido y competencias digitales en educación superior: estrategias de inclusión para reducir la brecha digital

Qutián-Bernal, S. P., & González-Martínez, J. (2022). Estrategias colaborativas para el diseño de ambientes blended learning en lectura. *Enunciación*, 27(2), 266-288. <https://doi.org/10.14483/22486798.19998>

Reyes-Lillo, D. (2022). Habilidades informacionales y herramientas para la publicación académica: experiencia de integración del bibliotecario en el perfeccionamiento docente. *Palabra Clave*, 12(1), e165. <https://doi.org/10.24215/18539912e165>

Roldán-Morales, C., & Torres-Tovar, A. (2024). Desafíos en el aprendizaje híbrido en una universidad del suroccidente colombiano. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 39. <https://doi.org/10.21555/rpp.3290>

Soriano, A. J. Z. G., Agreda, M., & Ortiz, A. M. (2024). Digital teaching competence and educational inclusion in higher education: A systematic review. *The Electronic Journal of e-Learning*, 22(1), 31-45.

Uribe, J. C. M., Chirinos, H. L. H., Chirinos, B. G. H., & Carbajal, L. a. D. (2022). Competencias de tecnología e innovación en la enseñanza híbrida. *LEX - Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 20(29), 267. <https://doi.org/10.21503/lex.v20i29.2392>

Valencia-Arias, A., Benjumea, M. L., Morales, D., Silva, A., & Betancur, P. (2018). Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(78), 761-790.





Capítulo 3

Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Edith Inés Ruiz Aguirre

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-9906-4749>

Nadia Livier Martínez de la Cruz

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0001-6656-9660>

Rosa María Galindo González

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0003-2343-4138>

Gisela Guzmán Macías

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0002-6032-6347>

3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Resumen

El trabajo en equipo y la colaboración son estrategias de interacción comunicativa que facilitan el aprendizaje social y el desarrollo de habilidades, tanto académicas como sociales. A través de la interacción, los estudiantes construyen significados a partir de la relación entre pares; la retroalimentación y comunicación de ideas son conceptos que son necesarios para el cumplimiento de las metas y objetivos de las actividades compartidas.

Este estudio parte de la narrativa de las emociones experimentadas durante el trabajo en equipo y la forma en la que se comprometen las estudiantes universitarias, a nivel emocional y académico, para lograr aprendizajes colaborativos en la modalidad virtual. Así mismo, explica desde una perspectiva de género cómo las estudiantes de pregrado, durante el trabajo en equipo, se enfrentan y ponen en juego roles de comportamiento aprendido que las condicionan dentro de un grupo social a ejercer un liderazgo que se acompaña de propuestas de una organización democrática, participativa y basada en los valores de responsabilidad y compromiso ético, así como en la toma de decisiones para el cumplimiento de las tareas propuestas por todos; si bien estos comportamientos no son exclusivos de las estudiantes, si son prácticas recurrentes en el grupo de estudio.

Los resultados de esta investigación muestran una radiografía de testimonios que experimentan las estudiantes y ofrece alternativas que buscan el emparejamiento de responsabilidades y el manejo de las emociones que implica trabajar con otros durante actividades en equipo y colaboración.

Palabras clave: Experiencias colaborativas, estudiantes universitarias, trabajo en equipo

Abstract

Teamwork and collaboration are strategies of communicative interaction that facilitate social learning and the development of both academic and social skills. Through interaction, students build meanings from the relationship between peers and their feedback, the communication of ideas and concepts that are necessary to meet the goals and objectives of shared activities.

This study is based on the narrative of the emotions experienced during teamwork and the way in which female university students commit themselves both emotionally and academically to achieve collaborative learning in the virtual modality. Likewise, it explains from a gender perspective how undergraduate students during teamwork face and put into play roles of learned behavior that condition them within a social group to exercise leadership that is accompanied by proposals for democratic, participatory organization, and based on values represented in responsibility and ethical commitment, as well as decision-making for the fulfillment of the tasks proposed by the team, although these behaviors



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

are not exclusive to students, they are recurrent practices in the study group.

The results of this research provide an overview of the testimonies experienced by students and offer alternatives that seek to match responsibilities and manage emotions that come with working with others during team and collaboration activities.

Keywords: Collaborative experiences, university students, teamwork

Introducción

En estas últimas décadas, las universidades cada vez más asumen la responsabilidad de promover y facilitar el acceso a la diversidad e igualdad de género, reconociendo el efecto enriquecedor de las distintas perspectivas en el entorno académico y principalmente en los procesos de interacción y construcción colaborativa de los aprendizajes en las aulas.

En el dinámico entorno de la educación superior, la estudiante universitaria desempeña un papel crucial en la construcción del conocimiento y el desarrollo de habilidades esenciales para su futuro profesional. Más allá de la adquisición de saberes individuales, el trabajo en equipo y la colaboración emergen como pilares fundamentales en su trayectoria académica. Estas prácticas no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también preparan a las futuras líderes para enfrentar los desafíos de un mundo laboral cada vez más interconectado y multidisciplinario.

Sin embargo, la participación activa y equitativa de las mujeres en el ámbito universitario no está exenta de obstáculos. A pesar de los avances en materia de igualdad de género, persisten retos que limitan su pleno desarrollo, tales como los estereotipos, la falta de referentes femeninos en ciertas áreas de estudio, las dificultades para conciliar la vida académica con las responsabilidades personales y en algunos casos la falta de apoyo social.

En este contexto, es imperativo analizar el rol de la estudiante universitaria durante las actividades que implican el trabajo en equipo y la colaboración, así como las emociones que se generan durante este tipo de participación, identificando tanto los retos como las oportunidades que se presentan en su formación académica. Al hacerlo, se podrán impulsar estrategias que fomenten su participación activa, promuevan la equidad de género y potencien el desarrollo de habilidades socioemocionales, a fin de contribuir en una mayor motivación, mejora de las relaciones interpersonales, construcción de apoyos y mejores desempeños académicos necesarios para ejercer el liderazgo femenino en la sociedad del conocimiento.

El trabajo en equipo y la colaboración se han consolidado como estrategias pedagógicas esenciales en la educación superior, facilitando el aprendizaje social



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

y el desarrollo de habilidades cruciales. Como señalan Johnson, Johnson y Holubec (2008), la formación colaborativa promueve la interacción entre estudiantes, permitiéndoles construir significados a través del diálogo y la retroalimentación. Esta interacción no solo fortalece la comprensión de conceptos académicos, sino que también fomenta habilidades sociales como la comunicación efectiva, la negociación y la resolución de conflictos, competencias indispensables en el mundo profesional (Dillenbourg, 1999).

Esta experiencia se enfoca en el estudio de la narrativa de las emociones experimentadas por estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo, especialmente en la modalidad en línea. La dimensión emocional juega un papel fundamental en el aprendizaje colaborativo, ya que las emociones influyen en la motivación, el compromiso y la participación (Pekrun, 2006). Al explorar cómo las estudiantes se comprometen emocional y académicamente, se busca comprender los factores que facilitan u obstaculizan este tipo de formación en entornos virtuales, donde la comunicación y la interacción pueden presentar desafíos adicionales (Stahl, Koschmann y Suthers, 2006).

Desde una perspectiva de género, se analiza cómo las estudiantes de pregrado enfrentan y negocian roles de comportamiento aprendidos durante el trabajo en equipo. Los estereotipos de género pueden influir en la distribución de tareas, la participación y el liderazgo dentro de los grupos (Ridgeway y Correll, 2004). Sin embargo, las alumnas también demuestran capacidad para ejercer un liderazgo democrático y participativo, basado en valores como la responsabilidad y el compromiso ético. Estas prácticas de liderazgo femenino, aunque no exclusivas, son recurrentes y contribuyen a la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos (Eagly y Johnson, 1990).

La modalidad virtual añade una capa de complejidad al trabajo en equipo, ya que requiere el uso de herramientas digitales y la adaptación a nuevas formas de comunicación. A pesar de los desafíos, la virtualidad también ofrece oportunidades para la colaboración, permitiendo la participación de estudiantes de diversas ubicaciones geográficas y la flexibilidad en los horarios (Hrastinski, 2008). Es crucial entonces, analizar cómo las alumnas utilizan las herramientas digitales para comunicarse, coordinarse y construir conocimiento de manera conjunta, y cómo superan los obstáculos que puedan surgir en este entorno.

Objetivo General

Analizar las experiencias emocionales de las estudiantes universitarias a fin de comprender el impacto del trabajo en equipo en relación a su motivación, toma de decisiones y estado de bienestar, lo cual afecta directa o indirectamente su rendimiento durante las experiencias colaborativas en los foros de aprendizaje en la modalidad virtual.



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Fundamentación teórica

Las experiencias de aprendizaje colaborativo durante la formación de las estudiantes determinan acciones que implican procesos que van construyéndose en la medida de que las estudiantes experimentan prácticas de horizontalidad consensuadas, responsabilidad social, toma de decisiones, trabajo en roles y principalmente el logro de metas u objetivos comunes para lograr aprendizajes contruidos de manera colaborativa, así como el desarrollo de habilidades sociales, interacción e interdependencia (Jaramillo y Quintero, 2021; Guerra, Rodríguez y Artilles, 2019).

En todo este proceso, durante el trabajo colaborativo y en equipo, las estudiantes vivencian emociones que afectan e influyen de manera directa su desempeño y los vínculos de apoyo, además de que se ponen de manifiesto sus emociones durante la construcción de aprendizajes cognitivos y sociales (Gutiérrez y Ortiz, 2023).

Las emociones pueden tener un impacto tanto positivo como negativo en las estudiantes universitarias. Por un lado, las que se consideran positivas, como el interés, entusiasmo y curiosidad, pueden facilitar el aprendizaje, la motivación y la toma de decisiones informadas (Fernández-Lazarte, et al. 2019); mientras que las negativas, como la ansiedad, el miedo y la frustración, pueden dificultar el rendimiento académico, generar falta de motivación y afectar el bienestar general de las estudiantes universitarias.

Si bien el desarrollo socioemocional es el reto de la universidad en la actualidad, aún hay grandes desafíos, debido a que aún se siguen privilegiando aspectos académicos necesarios para el desarrollo de competencias profesionales; sin embargo, el peso que hoy en día se le brinda al apoyo emocional y social es básico para fortalecer habilidades blandas y académicas, afín de lograr un mayor y mejor aprendizaje de los estudiantes (Rojas, 2019).

Al reconocer y abordar adecuadamente las emociones, se puede promover un entorno más efectivo para el desarrollo integral de las estudiantes, lo que permitirá mejorar su experiencia educativa y contar con el apoyo social de pares, que se hace necesario en la construcción de un sentido de pertenencia identitario ineludible para fortalecer su perfil profesional.

Según Páez y Alabama (2015), la inteligencia emocional influye de manera directa en la salud mental de todos los estudiantes, y ese equilibrio psicológico está relacionado y afecta el rendimiento académico. Por lo tanto, es importante mantener un balance entre las emociones, procurando que sean positivas para que no afecten en la convivencia.

Diversas investigaciones destacan el impacto significativo de las emociones en la vida universitaria. En el caso de las estudiantes mujeres, el apoyo social percibido



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

dentro del grupo de pares influye directamente, de manera positiva y negativa, en su desempeño y rendimiento académico (Rowse et al., 2016; Azpiazu et al., 2015). Por su parte, la regulación emocional se ha identificado como el factor con mayor relación y capacidad predictiva respecto al rendimiento académico del alumnado (Antonio-Agirre et al., 2015). Desde una perspectiva sociocultural, las emociones se conciben como una dimensión intrínseca de la vida social que se manifiesta en diversas epistemologías: cuerpo-sentidos, afecto, cognición, evaluación, motivación y simbolización (Martell, 2023). Asimismo, Vidiella (2014, citado en De Riba, 2020) señala que estas constituyen flujos de fuerzas relacionales que promueven el movimiento y la acción; tienen la capacidad de afectar y transformar, permitiendo la participación en flujos afectivos que modifican el poder de acción de los cuerpos (De Riba, 2020, p. 328).

Las teorías y enfoques que sustentan tanto el desarrollo socioemocional como el trabajo y aprendizaje colaborativo destacan la interconexión entre las habilidades emocionales, sociales y cognitivas en el proceso de formación integral. Los aportes de los estudios anteriores resaltan el papel esencial de la interacción social, estableciendo un puente entre el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias socioemocionales. Asimismo, se reconoce a la dimensión emocional, ya que permite reconocer, comprender y manejar las emociones para fomentar entornos colaborativos efectivos y enriquecedores. En conjunto, estas perspectivas demuestran que el crecimiento socioemocional y la capacidad para colaborar se alimentan mutuamente, creando un ciclo virtuoso que impulsa no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo humano integral.

Metodología

Este estudio se fundamenta metodológicamente en un enfoque cualitativo, elegido por su pertinencia para comprender las experiencias y significados que las estudiantes universitarias construyen y vivencian durante las actividades colaborativas y el trabajo en equipo en la modalidad virtual. Según Creswell y Creswell (2018), el enfoque cualitativo resulta ideal para explorar fenómenos sociales complejos desde la perspectiva de los participantes, permitiendo un análisis profundo de sus percepciones y vivencias.

El paradigma de investigación adoptado es de corte interpretativo-comprensivo, ya que permite explorar y recuperar cómo las estudiantes interpretan y otorgan sentido a sus experiencias emocionales, sociales y académicas (Denzin y Lincoln, 2018). Este enfoque busca no solo describir, sino también comprender las dinámicas subjetivas que emergen en el contexto de la colaboración virtual.

El diseño metodológico se centra en el estudio de caso, el cual brinda una perspectiva detallada y contextualizada de las vivencias de 80 estudiantes universitarias. A través de entrevistas semiestructuradas, se recopilaron narrativas en torno a sus experiencias de colaboración, enfocándose en las emociones generadas durante las actividades en foros de comunicación y construcción



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

colaborativa de aprendizaje. Este diseño permitió acceder a una visión profunda de sus acciones, su involucramiento en el trabajo en equipo y las dinámicas emocionales que surgen en dicho proceso.

Los datos obtenidos de las entrevistas fueron analizados mediante un enfoque narrativo, siguiendo la metodología propuesta por Riessman (2008). Este permitió categorizar y analizar las narrativas en tres dimensiones principales: aspectos emocionales, motivacionales y de desempeño académico. Este análisis facilitó la recuperación de la estructura y contenido de las historias compartidas por las estudiantes, con el fin de comprender cómo construyen sentido en torno a sus experiencias y cómo estas influyen en su aprendizaje y desarrollo socioemocional.

Aporte al conocimiento de la educación

Los resultados de este estudio sobre la experiencia de las estudiantes se exponen a partir de los cuestionamientos realizados, y su análisis responde a la agrupación interpretativa con patrones de recurrencia, los cuales se organizaron en categorías y subcategorías interpretación, integrando descripciones generales a partir de las narrativas de las estudiantes:

Pregunta: ¿Qué emociones positivas experimentas con más frecuencia durante el trabajo colaborativo?

Resultados: Reflejan una diversidad de sentimientos, pero destacan varios aspectos relevantes que se categorizan en los siguientes elementos:

3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Categorías	Subcategorías (voces de estudiantes)	Interpretación narrativa
Aspectos emocionales	Alegría y Satisfacción	Las emociones positivas como “alegría” y “satisfacción” son destacadas, especialmente cuando el trabajo en equipo es efectivo y se logran completar las tareas, generando un sentido de logro emocional.
	Empatía y Apoyo	Se mencionan emociones relacionadas con la “empatía”, el “apoyo” y el “compañerismo”, las cuales refuerzan una experiencia colaborativa más enriquecedora y gratificante.
	Incertidumbre y Preocupación	Aunque prevalecen las emociones positivas, algunos participantes expresan “incertidumbre” y “preocupación” debido a la falta de participación de ciertos compañeros, lo que puede afectar la dinámica del grupo.
	Falta de Conexión	La “desconexión” o la falta de comunicación entre compañeros se percibe como un obstáculo emocional que limita experiencias positivas en el trabajo colaborativo.
Aspectos motivacionales	Compromiso y Motivación	Palabras como “compromiso”, “motivado” y “motivación” son recurrentes, indicando que el deseo de contribuir y participar activamente es una emoción predominante entre los participantes.
	Curiosidad	Las emociones relacionadas con el aprendizaje, como la “curiosidad”, reflejan una motivación intrínseca por adquirir nuevos conocimientos y perspectivas.
Aspectos académicos	Aprendizaje	Las emociones vinculadas al aprendizaje se resaltan como positivas; el trabajo en equipo permite desarrollar nuevas habilidades y ampliar conocimientos.
	Desafíos y Dificultades	Se reconoce que factores como la dificultad de trabajar en equipo en línea y la falta de compromiso de algunos compañeros pueden limitar la efectividad y, en consecuencia, el rendimiento académico grupal.

Tabla 1. Emociones positivas experimentadas



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Los resultados indican que el compromiso, la motivación, la alegría y el aprendizaje son las emociones más relevantes y experimentadas con frecuencia durante el trabajo colaborativo, mientras que los desafíos en la comunicación y el compromiso de los compañeros pueden afectar negativamente estas experiencias.

Pregunta: ¿Qué emociones negativas experimentas con más frecuencia durante el trabajo colaborativo?

Resultados: Los indicadores de emociones negativas experimentadas durante el trabajo colaborativo son variados y reflejan una serie de preocupaciones comunes entre los participantes. Aquí se destacan los más relevantes:

Aspectos emocionales

- a) Frustración: Esta emoción es la más mencionada, asociada con la falta de compromiso de algunos compañeros y la sensación de que no todos están dispuestos a contribuir equitativamente. Surge a menudo cuando los integrantes no cumplen con sus responsabilidades, lo que afecta el progreso del grupo.
- b) Estrés: También se menciona con frecuencia, relacionado principalmente con la presión de cumplir plazos y la carga adicional que sienten algunos miembros cuando deben asumir más responsabilidades debido a la inactividad de otros.
- c) Preocupación y ansiedad: Muchos participantes expresan preocupación por el compromiso de sus compañeros y la incertidumbre que esto genera respecto al resultado final del trabajo. Esta preocupación a menudo se traduce en ansiedad, especialmente cuando se acerca la fecha de entrega.
- d) Agobio y cansancio: Algunos participantes mencionan sentirse agobiados por la dinámica del trabajo en equipo, especialmente cuando se requiere esfuerzo adicional para compensar la falta de contribución de otros.
- e) Molestia y enojo: Surgen en respuesta a la falta de comunicación y organización dentro del grupo. Los participantes se sienten molestos cuando sus compañeros no se presentan a tiempo o no participan activamente.
- f) Tristeza y decepción: Aparecen cuando los participantes se dan cuenta de que el trabajo en equipo no cumple con sus expectativas, especialmente si sienten que el sistema no favorece la colaboración.



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Aspectos motivacionales

a) Desmotivación: Aparece como una respuesta a la falta de participación y compromiso de otros miembros del equipo. La sensación de que el esfuerzo no es recíproco contribuye a un clima negativo en el trabajo colaborativo.

b) Desesperación: En algunos casos, la falta de respuesta o participación activa de los compañeros lleva a sentimientos de desesperación, especialmente cuando se acerca la fecha de entrega.

Aspecto académico

a) Incertidumbre: La falta de claridad sobre las responsabilidades de cada miembro y la forma en que deben colaborar genera incertidumbre, lo que a su vez se traduce en estrés y preocupación.

Los principales indicadores de emociones negativas en el trabajo colaborativo son la frustración, el estrés, la preocupación, la desmotivación y la molestia, todos relacionados con la dinámica del grupo y la falta de compromiso de algunos miembros. Estos sentimientos pueden crear un ambiente de trabajo tenso y dificultar el logro de objetivos comunes.

Pregunta: ¿Elige del siguiente listado los 3 principales factores que más contribuye a las emociones positivas durante el trabajo colaborativo?

Resultados: Se organizan en el siguiente gráfico (Figura 1).



Figura 1. Factores que contribuyen a emociones positivas (Fuente: Elaboración propia)

Los resultados sobre los factores que contribuyen a las emociones positivas durante el trabajo colaborativo muestran que la “comunicación con el equipo” y la “motivación y nivel de compromiso” son los factores más relevantes. Esto sugiere que una buena comunicación y una clara asignación de responsabilidades, acompañadas de la motivación y compromiso, son fundamentales para fomentar un ambiente positivo en el equipo.



3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Además, se evidencia la relevancia de otros factores en la promoción de emociones positivas durante el trabajo colaborativo, entre estos se encuentran los “roles y responsabilidades claras”, la “diversidad de habilidades” y el “liderazgo efectivo”, los cuales son fundamentales para asegurar que todos los miembros se sientan valorados y contribuyan de manera equitativa al logro de los objetivos comunes. Asimismo, el “ambiente de confianza” y los “objetivos compartidos” tienen un papel importante, aunque su impacto se presenta con menor frecuencia. Por otro lado, los “tiempos y recursos adecuados” reflejan un efecto entre moderado y alto, subrayando la necesidad de un entorno estructurado y una adecuada gestión de recursos.

Pregunta: ¿Elige del siguiente listado los 3 factores que más contribuyen a las emociones negativas durante el trabajo colaborativo?

Resultados: Se observan en el siguiente gráfico (Figura 2).

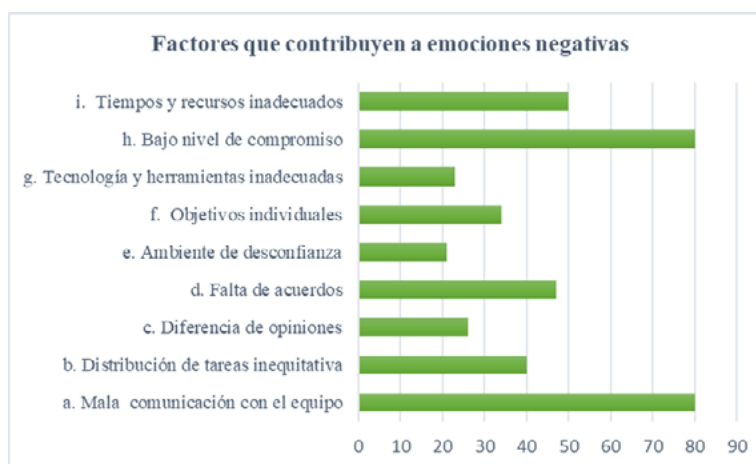


Figura 2. Factores que contribuyen a emociones negativas (Fuente elaboración propia)

Los resultados destacan que los principales factores que contribuyen a emociones negativas durante el trabajo colaborativo son la “mala comunicación con el equipo” y el “bajo nivel de compromiso”, ambos con una alta incidencia.

Estos aspectos reflejan la importancia crucial de la interacción efectiva y el involucramiento activo de los miembros en las dinámicas grupales. Otros factores significativos incluyen los “tiempos y recursos inadecuados” y la “falta de acuerdos”, los cuales subrayan la necesidad de una planificación correcta y consensos claros para evitar conflictos y retrasos. La “distribución de tareas inequitativa” y los “objetivos individuales” también tienen un impacto relevante, evidenciando cómo la falta de equidad y un enfoque no colaborativo pueden generar tensiones dentro del equipo. Por último, puntos como la “diferencia de opiniones”, “tecnología y herramientas inadecuadas” y el “ambiente de desconfianza” muestran una incidencia menor pero no menos importante, ya que afectan negativamente en el clima grupal y en el desempeño colectivo.

3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Lo anterior subraya que una comunicación deficiente y la falta de equidad en la distribución de tareas son los principales factores que generan emociones negativas, mientras que otros aspectos, como la desconfianza y la falta de claridad en los objetivos, también juegan un papel importante en la dinámica.

Los resultados derivados del presente estudio corroboran que el trabajo colaborativo se manifiesta como un constructo complejo, capaz de suscitar un espectro emocional dual, oscilando entre los aspectos positivos y negativos. Esta fenomenología se encuentra intrínsecamente ligada a la interacción de factores emocionales, motivacionales y académicos, lo cual se alinea con la literatura reciente que enfatiza la multidimensionalidad de las dinámicas grupales (Jehn y Thatcher, 2021).

En lo concerniente a las emociones positivas, se identificó una prevalencia de “alegría”, “satisfacción”, “compromiso” y “motivación”, las cuales se derivan fundamentalmente de la eficacia comunicativa, la delimitación precisa de roles y la instauración de un clima de apoyo mutuo. Estos elementos, según la evidencia empírica, son determinantes para la creación de un entorno colaborativo propicio para el aprendizaje y el fomento de la curiosidad intelectual (Woolley et al., 2023).

En contraposición, las emociones negativas, tales como “frustración”, “estrés”, “preocupación” y “desmotivación”, se asocian a disfunciones en las dinámicas grupales, incluyendo la falta de compromiso, la inequidad en la distribución de tareas y la ineficiencia comunicativa. Estas disonancias generan tensiones que obstaculizan la consecución de objetivos comunes y deterioran el ambiente de colaboración (Beersma et al., 2019).

En síntesis, el estudio subraya la imperiosa necesidad de implementar estrategias de gestión de equipos que promuevan la equidad, el liderazgo efectivo, la confianza y la motivación colectiva. Su aplicación no solo minimiza la incidencia de emociones negativas, sino que también potencia la manifestación de emociones positivas, creando un ecosistema colaborativo que favorece el éxito grupal. Se destaca, por lo tanto, la relevancia de intervenciones que desarrollen la inteligencia emocional y las competencias comunicativas en los miembros del equipo (Riggio, 2020).

En conclusión, el trabajo en equipo y la colaboración son prácticas pedagógicas fundamentales para el desarrollo integral de las estudiantes universitarias. Al fomentar la interacción, la comunicación y la construcción conjunta de conocimiento, estas estrategias contribuyen a la formación de profesionales competentes y comprometidas con la sociedad. Es esencial seguir investigando y promoviendo el aprendizaje colaborativo, con un enfoque de género que reconozca y valore las contribuciones de las mujeres en la educación superior (UNESCO, 2017).



Conclusiones

El presente estudio ha proporcionado una visión detallada de las experiencias emocionales de estudiantes universitarias durante el trabajo colaborativo en entornos virtuales, revelando la complejidad de las interacciones grupales y su impacto en el aprendizaje y el bienestar. Los resultados obtenidos confirman que el trabajo colaborativo es un terreno fértil para la manifestación de un amplio espectro de emociones, tanto positivas como negativas, que influyen significativamente en la motivación, el compromiso y el rendimiento académico de las estudiantes.

Se ha evidenciado que las emociones positivas, como la alegría, la satisfacción, el compromiso y la motivación, se fortalecen cuando existe una comunicación efectiva, roles y responsabilidades claras, y un ambiente de apoyo mutuo. Estos factores son cruciales para fomentar un entorno colaborativo enriquecedor, donde el aprendizaje y la curiosidad florecen. Por otro lado, las emociones negativas, como la frustración, el estrés, la preocupación y la desmotivación, emergen cuando hay una mala comunicación, falta de compromiso, distribución inequitativa de tareas y objetivos individuales.

Los hallazgos de este estudio subrayan la importancia de implementar estrategias pedagógicas que promuevan la inteligencia emocional y las habilidades de comunicación en los equipos de trabajo virtuales. Es fundamental que los educadores y las instituciones educativas reconozcan la dimensión emocional del aprendizaje colaborativo y creen entornos que fomenten la equidad, el liderazgo efectivo, la confianza y la motivación colectiva.

Desde una perspectiva de género, se ha destacado la capacidad de las estudiantes universitarias para ejercer un liderazgo democrático y participativo, basado en valores como la responsabilidad y el compromiso ético. Sin embargo, también se ha evidenciado que persisten desafíos relacionados con los estereotipos de género y la falta de referentes femeninos en ciertas áreas de estudio.

En síntesis, este estudio resalta la necesidad de trascender la concepción tradicional del trabajo colaborativo, integrando una dimensión emocional que resignifique la institución educativa como un espacio de aprendizaje multidimensional. Se recomienda la implementación de intervenciones que promuevan la alfabetización emocional y el desarrollo de este tipo de habilidades con un enfoque de género que reconozca y valore las contribuciones de las mujeres en la educación superior.

Referencias

- Beersma, B., Hollenbeck, J. R., Humphrey, S. E., Moon, H., Conlon, D. E., y Porter, C. O. (2019). Cooperation, competition, and team performance: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 62(1), 228-247. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.1178>
- Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5ta edición). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ta edición). SAGE Publications.
- De Riba, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismos*, 35, 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1-19). Elsevier
- Jehn, K. A., y Thatcher, S. M. (2021). A multidisciplinary perspective on conflict in organizations. *Academy of Management Annals*, 15(1), 356-395. <https://doi.org/10.5465/annals.2019.0069>
- Eagly, A. H., y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2), 233. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
- Fernández-Lazarte, O., Ramos Díaz, Ml., y Axpe-Sáez, I. (2019). Rendimiento académico, apoyo social percibido e inteligencia emocional en la universidad. *Diario Europeo de Investigación en Salud, Psicología y Educación*, 9(1), 39-49. <http://hdl.handle.net/10810/56033>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., y Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gutiérrez-Morales , I. M., y Ortiz García, M. (2023). Trabajo en equipo: aptitudes y actitudes del estudiantado universitario. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 2101-2117. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7035

3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *EDUCAUSE quarterly*, 31(4), 51.
- Jaramillo-Valencia, B., y Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo: *Educación Y Humanismo*, 23(41). <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the classroom*. Interaction book company.
- Li, J., Han, X., Wang, W., Sun, G., y Cheng, Z. (2018). How social support influences university students' academic achievement and emotional exhaustion: The mediating role of self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 61, 120-126. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- López, O., Sandoval, E. P., González, E., y Robles, A. L. (2023). Gestión emocional de estudiantes universitarias ante los trabajos académico-doméstico-remunerados durante la COVID-19. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 3(2), 1-36, Dossier / Artículos y Ensayos, e000316. <https://doi.org/10.48102/if.2023.v3.n2.316>
- Martell, E. (2023). *Entre originarios y avecindados: Intensidades, emotions works y comunidades emocionales en de Morelos [Tesis de doctorado]*. El Colegio Mexiquense.
- Palma-Delgado, GM, y Barcia-Briones, MF (2020). El estado emocional en el rendimiento académico de los estudiantes es Portoviejo, Ecuador. *Dominó De Las Ciencias*, 6(2), 72-100. <https://doi.org/10.23857/dc.v6i3.1207>
- Pekrun, R. (2006). The expectancy-value theory of achievement motivation: Extensions and implications for educational research. In *Achievement motivation: From mechanisms to goals and uses* (pp. 13-53). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1534-2609\(05\)02003-4](https://doi.org/10.1016/S1534-2609(05)02003-4)
- Ridgeway, C. L., y Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender y society*, 18(4), 510-531. <https://doi.org/10.1177/0891243204265269>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. SAGE Publications.
- Riggio, R. E. (2020). *Introduction to industrial/organizational psychology*. Pearson.

3. Experiencias de colaboración en estudiantes universitarias durante el trabajo en equipo

Rojas, M. (2019). Importance of Emotions in Learning. Valencia: International University of Valencia, España.

Rowell, H.C., Ciarrochi, J., Deane, F.P., y Heaven, P.C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: A three year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125. <https://doi.org/10.1111/jora.12185>


Stahl, G., Koschmann, T., y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 17-43). Cambridge University Press.

UNESCO. (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. UNESCO Publishing

Woolley, A. W., Aggarwal, I., y Malone, T. W. (2023). Collective intelligence in teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 174, 104217.







Capítulo 4
Competencias docentes para el diseño
de recursos didácticos enfocados en
las necesidades de aprendizaje de los
estudiantes sordos

Adriana Janeth Tapia López
Universidad de Guadalajara
<https://orcid.org/0009-0006-5064-2951>

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

Resumen

La inclusión educativa de estudiantes sordos en el ámbito universitario presenta diversos desafíos, especialmente en la adaptación de recursos didácticos y la formación docente. Esta investigación analiza la carencia de competencias en el diseño de recursos didácticos accesibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje de estudiantes sordos, tomando como referencia la Universidad Veracruzana. Se empleó un enfoque cualitativo con un instrumento de diagnóstico aplicado a docentes para evaluar su nivel de conocimiento y prácticas en educación inclusiva. Los resultados muestran una limitada capacitación en estrategias inclusivas y un bajo dominio de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), lo que obstaculiza la comunicación efectiva en el aula y el aprendizaje de los estudiantes sordos. Asimismo, se identificó una carencia de recursos didácticos diseñados específicamente para esta población, lo que limita su acceso a una educación equitativa y de calidad.

A partir de estos hallazgos, se recomienda la implementación de programas de capacitación continua que incluyan formación en LSM, diseño de materiales accesibles y estrategias pedagógicas inclusivas. Además, se enfatiza la necesidad de incorporar tecnologías adaptativas y metodologías innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos. Esta investigación contribuye a la reflexión sobre la importancia de la educación inclusiva y destaca la urgencia de desarrollar políticas y prácticas que promuevan la equidad en la enseñanza superior.

Palabras clave: Educación inclusiva, docentes, recursos didácticos, estudiantes sordos, accesibilidad

Abstract

Educational inclusion of deaf students in the university environment presents various challenges, particularly in adapting teaching resources and teacher training. This research analyzes the lack of teaching competencies in designing accessible teaching resources adapted to the learning needs of deaf students, taking the Universidad Veracruzana as a reference. A qualitative approach was used with a diagnostic instrument applied to teachers. The results show limited training in inclusive strategies and a low command of Mexican Sign Language (LSM), which hinders deaf students' learning. The study concludes that it is necessary to implement continuous training programs, design accessible teaching resources, and adopt inclusive teaching strategies to improve the educational quality of this population.

Keywords: Inclusive education, teachers, didactic resources, teaching materials, deaf students, accessibility



Introducción

Contexto Educativo

El Centro para el Desarrollo Humano e Integral de los Universitarios (Cendhiu) tiene la responsabilidad de fomentar una cultura de la salud dentro de la comunidad universitaria. Su objetivo es concientizar a los estudiantes sobre la importancia del bienestar personal, familiar y comunitario, incentivando la adopción de un estilo de vida saludable que les permita desarrollar plenamente su potencial como seres humanos y disfrutar de una vida larga y sana. Para lograrlo, debe coordinarse con las entidades académicas para implementar estrategias que promuevan la salud en el ámbito universitario, así como organizar acciones regionales, a través de grupos promotores, con el propósito de generar entornos saludables.

El Cendhiu también es responsable de diseñar, facilitar e impartir talleres, cursos y diplomados enfocados en la prevención de la salud, así como de establecer redes de intercambio tanto a nivel nacional como internacional para la generación y difusión de conocimiento en esta área. Además, busca establecer convenios de colaboración con sectores públicos, sociales y privados para fortalecer las iniciativas de prevención de la salud.

Por otro lado, dentro del Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), el centro tiene la tarea de gestionar, en coordinación con las entidades académicas, medidas que favorezcan la inclusión de estudiantes con cualquier tipo de discapacidad en la vida universitaria. Esto implica realizar diagnósticos a alumnos de nuevo ingreso o reingreso para identificar a aquellos que viven con alguna discapacidad o que corren el riesgo de ser excluidos por esta condición. También proporciona apoyo psicopedagógico y gestiona recursos ante organismos públicos y privados, tanto nacionales como internacionales, para mejorar y adaptar la infraestructura de la Universidad Veracruzana a sus necesidades. Finalmente, promueve iniciativas para sensibilizar a la comunidad universitaria, fomentando actitudes de aceptación, respeto y reconocimiento hacia las personas con discapacidad.

La Universidad Veracruzana, a través de su Programa Universitario de Educación Inclusiva (PUEI), ha promovido iniciativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, persisten barreras en el acceso a recursos didácticos adaptados y en la capacitación docente en metodologías inclusivas. El programa ALAS ha intentado suplir esta carencia, pero los materiales didácticos existentes no son suficientes ni adecuados para atender las necesidades específicas de los estudiantes sordos.

El acceso equitativo a la educación de calidad sigue siendo un desafío para las personas con discapacidad auditiva debido a la falta de metodologías de enseñanza adaptadas a su realidad comunicativa. La implementación de

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

estrategias inclusivas es clave para asegurar que los estudiantes sordos puedan acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica y epistemológica del presente proyecto de intervención tiene como base las posturas teóricas conceptuales del paradigma constructivista con un enfoque cualitativo. De acuerdo con Schunk (2012), el constructivismo es “una perspectiva psicológica y filosófica que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden” (p.229). Los autores principales de esta teoría son Piaget y Vygotsky, quienes ponen énfasis en cómo se construye el aprendizaje.

Asimismo, está enfocado en las posturas teóricas conceptuales relacionadas a la cultura digital, ya que, al hablar de recursos didácticos para el aprendizaje de las personas sordas, nos centramos en una postura teórica como la narrativa Transmedia, la cual está asociada con la cultura participativa, en la que están presentes diversos formatos y géneros de contenido (Henry Jenkins, 2008).

Este tipo de conexiones, al momento de generar recursos o contenidos, permite tener una visión amplia de cómo relacionarlos y llevarlos al plano educativo.

Asimismo, en el presente proyecto de intervención está muy presente el poder aprender de forma colaborativa, en este sentido, la postura teórica de la inteligencia colectiva permite abordar el concepto como estructuras colectivas en las que cada individuo comparte información.

Al promover acciones de empatía y participación inclusiva, abordamos la postura de Ciudadanía Digital, la cual menciona que el usuario debe conocer la forma de comportarse en entornos virtuales sin ignorar el respeto, la participación, el intercambio, colaboración y convergencia con otros (Fernández, P., 2014). Ahora bien, otro aspecto importante es la externalización de la intimidad, ya que nos permite entender cómo la privacidad y el cuidado de los datos de las personas deben ser protegidos y respetados; esta implica una creciente externalización del yo, en la contraposición de la interioridad psicológica típicamente moderna (Sibilia, 2009). Es decir, hoy en día la mayoría de las personas muestran “su vida” en redes sociales con un afán de compartir con las demás personas su intimidad, lo cual resulta contraproducente en muchos casos.

Otra de las teorías que intervienen en este marco teórico es el conectivismo, ya que con el impacto de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se busca dar sustento teórico a la educación, por lo cual, de acuerdo con Siemens (2004), el conectivismo es “la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización” (p. 5). Esta teoría se enfoca en la inclusión de las TIC en los ambientes de aprendizaje; el papel del docente es orientar a sus estudiantes a elegir entre fuentes confiables a

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

aquellas que son útiles para su aprendizaje; mientras que el rol del estudiante es tener la habilidad para seleccionar entre diversas herramientas de información y comunicación que mejor se adapten a sus necesidades.

Aprendizaje constructivista

A diferencia del aprendizaje tradicional, que se basa en memorización y repetición, busca que el aprendiente construya su propio aprendizaje a partir de experiencias previas, es decir esta teoría conceptualiza el aprendizaje como una reconstrucción que hace cada persona a partir de la interacción con las experiencias vivida. A continuación, se menciona algunas características de los beneficios de este modelo educativo (Santander, 2022):

Cada persona construye su propio conocimiento. El proceso de aprendizaje va a depender del contexto actual del estudiante, así como el proceso cognitivo en el que se encuentre, (Santander, 2022).

El aprendizaje se basa en su propia experiencia. El estudiante antes de aprender algo nuevo ya tiene conocimientos o experiencias anteriores, por lo que al interactuar con el aprendizaje actual este se ve influido por estas, teniendo un mejor resultado en la construcción del mismo (Santander, 2022).

La enseñanza es individualizada. El constructivismo se adapta a las necesidades particulares de cada estudiante (Santander, 2022).

Aprendizaje significativo

Este se da cuando las ideas se relacionan con algún aprendizaje ya existente y cambia la estructura cognitiva del alumno. Es decir, en el proceso de aprendizaje se debe considerar los conocimientos previos de los estudiantes para establecer una relación con los nuevos. El aprendizaje significativo sucede cuando la nueva información se conecta con un conocimiento ya existente en su estructura cognitiva (Ausubel, 1983). Es decir, para que el estudiante adquiriera un verdadero significado de los conocimientos nuevos, es importante la estructura cognitiva previa y no esperar que el estudiante aprenda de cero, es importante conocer su contexto y sobre todo aquellos aprendizajes que ya tiene o se pueden mejorar, a través de nuevos procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje significativo.

Formación basada en competencias

Para Tobón (2015), la formación basada en competencias se propone desde un paradigma sistémico-complejo, es decir, desde un aprendizaje psico-cultural donde los seres humanos se forman de manera más adecuada y competente con el fin de trabajar colaborativamente y existan espacios de igualdad, libertad y confraternidad. Hoy en día, el contexto al que nos enfrentamos en la educación es un escenario donde la pedagogía se está desmitificando, el docente se enfrenta a nuevos retos y debe adquirir competencias que lo sitúan un paso más

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

adelante del escenario actual, esto tiene que ver con la ecuación mediada por tecnologías y el uso de herramientas para mejorar sus procesos de enseñanza de forma inclusiva.

Formación basada en competencias

Constituye una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico; fomenta la construcción del aprendizaje autónomo; y orienta la formación y el afianzamiento del proyecto ético de vida (Tobón, 2015, p. 15).

Enfoque socioformativo

Es un conjunto de lineamientos que permiten tener las condiciones pedagógicas para facilitar la formación de las competencias a partir de los aspectos sociales, comunitarios, económicos, políticos y religiosos, entre otros, estos generan las condiciones para implementar actividades de acuerdo a su contexto social, laboral o escolar.

Competencias

Las competencias son un concepto polisémico que a partir de los años se ha ido construyendo en perspectivas de diversos autores, sin embargo, en este marco teórico se aborda desde el enfoque de Sergio Tobón (2015), quien menciona que son “procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades... Integrando el saber ser, saber conocer y saber hacer” (p. 69).

Ambientes virtuales de aprendizaje

Los ambientes virtuales de aprendizaje son entornos que, acompañados de las TIC, permiten generar espacios donde el estudiante aprende de forma flexible siendo responsable de gestionar procesos que le permitan un aprendizaje significativo. De acuerdo con Adell y Castañeda (2010), los ambientes virtuales de aprendizaje son “un conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para poder aprender” (p. 6). Es decir, en un ambiente virtual de aprendizaje el estudiante tendrá diversas herramientas, las cuales serán fuentes de consulta, espacio para aplicar lo aprendido y espacios de colaboración, donde van a compartir con otros sus experiencias de aprendizaje.

Estos ambientes de aprendizaje deben ser pensados de forma pedagógica y con una metodología específica para estos entornos. Para garantizar una metodología pedagógica pertinente debe tener un diseño instruccional que articule todos los métodos y estrategias de forma coherente para poder alcanzar los objetivos de aprendizaje.



Diseño instruccional

Para poder realizar el desarrollo de un curso es importante que siga un proceso de forma consciente para diseñar y desarrollar acciones pedagógicas pertinentes para el logro de aprendizajes. El conocimiento de modelos es muy importante en este proceso para que el Diseñador Instruccional planee materiales y estrategias didácticas del curso.

El concepto de diseño instruccional ha sido amplio, sin embargo, de acuerdo con Bruner, consiste de “la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje” (Bruner,1969, cómo se citó en Belloch, 2017).

Existen diversos modelos que se pueden aplicar en el diseño instruccional, como es el caso de los siguientes:

- **Modelo Jonassen** (1999)

Se presenta un estudio para el diseño de ambientes de aprendizaje constructivistas que enfatiza el papel del aprendiz en la construcción del conocimiento (aprender haciendo).

- **Modelo ADDIE**

Proceso de diseño instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas (análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación).

- **Modelo MOPIO**

Es el conjunto de modelos, métodos y técnicas para integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), mediante la Tecnología Educativa (TE), en los procesos formativos de los estudiantes (Lonngi, 2019).

Ahora bien, analizado estos conceptos principales para entender los modelos para aplicar un ambiente de aprendizaje virtual, es importante también conocer que parte de las estrategias de aprendizaje son los recursos didácticos, los cuales se describen a continuación.

Recursos didácticos

Es el conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos pueden ser físicos y virtuales, los cuales permiten despertar el interés de los estudiantes, y adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos (Morales, 2012, cómo se citó en Vargas, 2017). Es decir, un recurso didáctico se usa para promover el aprendizaje, sin embargo, en algunos casos los recursos no están pensados en las necesidades específicas de los estudiantes, por lo tanto, no cumplen la función esperada.

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

Los recursos didácticos pueden ser materiales físicos o virtuales; los segundos tienen la ventaja de poder hacerlos dinámicos e interactivos, lo cual facilita la motivación e interés del alumno. Hoy en día hay diversas herramientas tecnológicas que nos permiten diseñar herramientas que se adapten a las necesidades de los estudiantes promoviendo la inclusión de ellos.

Objeto virtual de aprendizaje

La tecnología ha revolucionado la forma de aprender y día a día se introducen nuevos recursos para facilitar el aprendizaje de las personas. En este sentido, el material didáctico digital puede ser usado por docentes o estudiantes en cualquier momento. El Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), puede contener elementos como imágenes, audio, video, animaciones, simulaciones y ejercicios interactivos (Lobato, 2012).

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

La estrategia de enseñanza es utilizada como un medio o recurso la cual es aplicada por un facilitador de forma pedagógica. La estrategia de aprendizaje es internalizada por el estudiante el cual facilita el aprendizaje utilizando recursos, actividades y medios (Baque & Portilla, 2021). Es importante que como docentes tengan identificadas las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se van a utilizar con los estudiantes, para favorecer el aprovechamiento y sobre todo crear estrategias pedagógicas que intervengan en el aprovechamiento.

Conceptualización desde el ámbito clínico y educativo de las personas sordas

Las diversas formas de conceptualizar la sordera, influye en la situación y autopercepción de las personas con dificultades auditivas. Las dos posturas a las que se refiere abarcan el aspecto clínico visto como discapacidad y el aspecto antropológico sociocultural, visto como una minoría cultural, con su propia identidad y lengua (Pérez de la Fuente, 2014). Desde esta perspectiva se aborda el concepto de personas sordas desde una visión antropológica reconociendo su identidad cultural, su lengua y su derecho al acceso a la educación. Ya que desde este enfoque la sordera no se ve como una deficiencia, más bien es parte de la identidad del ser humano.

Educación bilingüe y bicultural para sordos

Actualmente la sociedad exige un cambio de paradigma en cuanto a la inclusión de diversos colectivos que piden que se les reconozca su identidad y dependencia, dentro de estos se encuentran las personas sordas. Asimismo, es importante conocer dentro del sistema educativo cómo atienden esta diversidad. Durante muchos años la escuela se ha centrado en el estudiante oyente, aislando al sordo, ya que el modelo educativo presente no atiende estas situaciones específicas del alumnado.

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

Ante las necesidades mencionadas anteriormente, surge un nuevo enfoque bilingüe/bicultural. A través de este modelo, la educación busca luchar contra las barreras de aprendizaje que se enfrenta el estudiante para lograr una educación inclusiva. Por tanto, las personas sordas han desarrollado una respuesta de tipo sociocultural y lingüística: la Lengua de Señas Mexicanas (LSM), estableciendo una metodología que favorece la interacción entre sordos y oyentes (Robles Gómez, 2012).

Este tipo de modelo busca dar respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes sordos y así lograr una escuela de calidad y verdaderamente inclusiva para todos, independientemente de su condición.

Diseño Universal para el Aprendizaje

La UNESCO promueve una serie de principios transversales para la mejora de la calidad educativa, uno de ellos es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se trata de un proceso en el cual los currículos (metas, métodos, material y evaluaciones) han sido creados para proporcionar un aprendizaje flexible e inclusivo que puede ser adaptado a necesidades individuales de los estudiantes (UNESCO, 2019). Para lograr una verdadera inclusión, es importante tener presente el DUA y los principios de no discriminación, acceso a la información e igualdad de género (UNESCO, 2019). Por lo tanto, a continuación, se aborda el concepto de educación inclusiva.

Educación inclusiva

Como parte de la agenda 2030 para el desarrollo sostenible conocida como “Objetivos de Desarrollo Sostenible” (ODS), el objetivo 4 establece que la educación debe garantizar el acceso, la equidad y la inclusión, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos (UNESCO, 2019). Asimismo, para que la inclusión en la educación se dé, se deben respetar los principios del DUA y la no discriminación, acceso a la información e igualdad, basándose en los derechos humanos (UNESCO, 2019). Es responsabilidad del sistema escolar garantizar la igualdad de oportunidades a todo estudiante para promover mejores prácticas educativas.

Otro de los aspectos importantes para promover una educación inclusiva de las personas sordas es contar con una metodología que permita atender a la diversidad estudiantil, ya que las que se emplean para personas oyentes difieren en muchos sentidos y no promueven un aprendizaje significativo en este colectivo.

Metodología de enseñanza para personas sordas

Es necesario el uso de metodologías que respondan a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes sordos, así como prácticas pedagógicas efectivas, los docentes deben contar con conocimiento de diversas estrategias de lenguaje oral y escrito para satisfacer las necesidades de sus estudiantes

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

(Herrera Fernández, 2014). Al no tener experiencia en este sector de la población, suelen recurrir a tácticas de exclusión, no cuentan con las herramientas y no se les brindan los recursos o apoyos necesarios por parte de la escuela.

Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales (personas sordas)

Es importante que las personas sordas desarrollen una competencia lectora, ya que esto les permite reflexionar sobre la realidad, se hacen conscientes del lenguaje, mejoran su percepción, tienen acceso a nuevas experiencias y estructuras cognitivas.

El analfabetismo en la población sorda es muy amplio, por eso los autores consideran que la dactilología puede facilitar la representación de palabras en los sordos, también sirve como un mecanismo para la adquisición de la lectura. Los niños sordos pueden mejorar su capacidad de lectura a través del uso alternativo de códigos visuales (Herrera Fernández, 2014).

Objetivo general

Capacitar a los docentes en el diseño de recursos didácticos accesibles para estudiantes sordos, mejorando la calidad educativa inclusiva en la Universidad Veracruzana.

Objetivos Específicos

Diseñar un curso de capacitación en metodologías inclusivas.

Implementar el diseño instruccional en un ambiente virtual de aprendizaje.

Evaluar la eficacia del curso en la mejora de competencias docentes.

Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo con la aplicación de cuestionarios a docentes para evaluar su nivel de conocimiento y prácticas en educación inclusiva. Se analizaron los resultados con categorías enfocadas en formación docente, uso de tecnologías educativas y percepción sobre estrategias de enseñanza adaptadas a estudiantes sordos.

Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario que, según Herrera (2017), “es una técnica diseñada para explorar opiniones dentro de un grupo relativamente amplio de sujetos, requiriendo de cada uno un tiempo mínimo de respuesta” (p. 18). En este caso, se utilizará un cuestionario descriptivo.

Instrumentos

Se aplicó un instrumento de tipo cualitativo para docentes de la Universidad Veracruzana que impartan clases a estudiantes sordos. Las preguntas serán de tipo abiertas y cerradas para obtener una información más enriquecedora. Se realizará por formulario de Google Forms y se enviará por correo electrónico a los docentes.



Análisis de los Resultados

El análisis de los resultados obtenidos a través del instrumento de diagnóstico aplicado a los docentes reveló múltiples áreas de oportunidad. Entre los principales hallazgos se identificó que más del 70% de los docentes encuestados no han recibido capacitación específica en estrategias de enseñanza para estudiantes sordos ni en el diseño de recursos didácticos adaptados a sus necesidades. Este dato resalta la carencia de formación en educación inclusiva dentro de los programas de actualización.

Asimismo, un 80% de los participantes indicó que su conocimiento sobre la LSM es nulo o básico, lo que limita la comunicación efectiva con los estudiantes sordos y dificulta la implementación de metodologías inclusivas en el aula. Esta barrera lingüística no solo impacta la comprensión del contenido académico, sino que también afecta la interacción social y el sentido de pertenencia de los alumnos dentro del entorno universitario.

En cuanto a los recursos didácticos empleados en la enseñanza, se identificó que la mayoría de utilizan materiales convencionales, como lecturas en formato de texto y diapositivas sin adaptaciones específicas para personas con discapacidad auditiva. Solo un 20% manifestó haber implementado recursos multimedia accesibles, como videos con interpretación en LSM o materiales visuales interactivos. Esta brecha evidencia la necesidad de promover el uso de herramientas tecnológicas y estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de este colectivo.

Otro hallazgo relevante fue que el 65% de los docentes considera que no cuenta con el apoyo institucional suficiente para atender las necesidades de los estudiantes sordos. Entre los principales desafíos que enfrentan en su práctica educativa mencionaron la falta de intérpretes, la ausencia de materiales diseñados para esta población y la escasez de espacios adaptados para la enseñanza inclusiva.

Estos resultados permiten concluir que la implementación de programas de formación docente en educación inclusiva es una necesidad urgente. La capacitación en LSM, el acceso a materiales accesibles y el desarrollo de competencias en el uso de tecnologías adaptativas son aspectos clave para garantizar una enseñanza equitativa y de calidad para los estudiantes sordos en el ámbito universitario.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Esta investigación aporta evidencia sobre la falta de formación docente en estrategias de enseñanza para estudiantes sordos, destacando la necesidad de capacitaciones especializadas. Además, proporciona un marco de referencia para futuras investigaciones sobre la implementación de tecnologías educativas y el diseño de materiales didácticos accesibles.

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

Los hallazgos obtenidos pueden servir como base para el desarrollo de políticas institucionales orientadas a la mejora de la educación inclusiva en universidades. La incorporación de estrategias pedagógicas innovadoras permitirá la creación de entornos de aprendizaje más equitativos, donde los estudiantes sordos puedan acceder a una formación de calidad en igualdad de condiciones que sus pares oyentes.

Asimismo, esta investigación subraya la importancia de generar modelos de formación docente que contemplen el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana como un requisito indispensable en la capacitación pedagógica. La carencia de comunicación efectiva sigue siendo una de las principales barreras para la inclusión educativa de las personas sordas, por lo que el fortalecimiento de programas que integren herramientas de enseñanza bilingüe y bicultural es fundamental.

El impacto de esta investigación se extiende a la implementación de tecnologías educativas que faciliten la accesibilidad en la enseñanza de estudiantes sordos. La integración de recursos multimedia interactivos, plataformas digitales con interpretación en LSM y materiales adaptados, permitirá que los docentes cuenten con herramientas que potencien la experiencia de aprendizaje de esta comunidad. De esta manera, se contribuye a la consolidación de un modelo educativo basado en la equidad, accesibilidad e innovación en el ámbito de la educación superior.

Conclusiones

Los hallazgos revelan la urgencia de fortalecer la capacitación docente en el diseño de recursos didácticos accesibles. La Universidad Veracruzana debe implementar programas de formación continua en educación inclusiva, promoviendo el uso de tecnologías adaptativas y el aprendizaje de la LSM. Se recomienda el desarrollo de materiales educativos que integren principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) para garantizar una educación de calidad para estudiantes sordos.

Asimismo, es crucial fomentar la sensibilización en la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión y la equidad en el aprendizaje. La creación de redes de colaboración entre docentes, especialistas en educación inclusiva y la comunidad sorda permitirá un mayor intercambio de conocimientos y experiencias, lo cual favorecerá la implementación de mejores prácticas pedagógicas.

Además, se recomienda la integración de plataformas digitales con herramientas de accesibilidad, como subtítulo en tiempo real y material en Lengua de Señas Mexicana, para mejorar la experiencia de aprendizaje de estos estudiantes. La educación en entornos virtuales debe contemplar recursos que faciliten la interacción y la comprensión, promoviendo así un aprendizaje más efectivo y participativo.



4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

El fortalecimiento de la capacitación en competencias digitales para docentes también es un aspecto fundamental. Dado el creciente uso de tecnología en la educación, es esencial que los profesores cuenten con habilidades en el uso de herramientas digitales que les permitan diseñar e implementar materiales didácticos inclusivos. La incorporación de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial aplicada a la accesibilidad educativa, puede representar una innovación clave en la enseñanza para este grupo.

Finalmente, es necesario que las instituciones educativas adopten una perspectiva holística de la inclusión, considerando no solo la formación docente, sino también la sensibilización de toda la comunidad académica. La educación inclusiva no solo es una responsabilidad de los docentes, sino de todos los actores del entorno educativo. La promoción de valores de equidad, diversidad y respeto en el nivel universitario es un paso esencial para garantizar un aprendizaje verdaderamente accesible para todos.

Referencias

- Álvarez, V. I. (2020). Virtualización de materiales para la enseñanza de habilidades morfosintácticas en estudiantes sordos (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).
- Borbor, M. L. M., Mantuano, D. E. R., Martínez, P. L. C., & Figueroa, Á. P. R. (2023). Elaboración de materiales didácticos, para la enseñanza de la lectoescritura en niños de octavo año con necesidades educativas específicas de la unidad educativa La Libertad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10486-10513.
- Baque, G., & Portilla, G. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza - aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(58), 75-86. <http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/2030>
- Caspi Caiza, A. A. (2023). El lenguaje visual en la creación de recursos didácticos para personas sordomudas en la ciudad de Ambato (Bachelor 's thesis).
- Ciudadanía digital y educación: nuevas ciudadanía para nuevos entornos. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21). <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68214/60529>
- Herrera Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. *Aportes desde las epistemologías de sordos. Educación y Educadores*, 17(1), 135-148. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83430693007>
- Lonngi, S. (2019). Modelo para el Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación de Experiencias Educativas con integración de Tecnologías de

4. Competencias docentes para el diseño de recursos didácticos enfocados en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes sordos

la Información y la Comunicación para facilitar el Aprendizaje Flexible en un sistema semipresencial intensivo. (1-11). <https://www.uv.mx/personal/slonngi/modelo-mopio/>

Meneses González, A., Pérez Parra, H. E., & Herrán Carvajal, Á. J. (2022). Recursos educativos digitales en LSC para la maestría en educación inclusiva e intercultural, en la Universidad El Bosque.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO Publishing. 978-92-3-300165-7


Pereira Medina, J. P. (2021). Entornos Personales de Aprendizaje en la Educación Superior: Una alternativa para construir Espacios de Innovación.

Revista Internacional. Tecnología Educativa Docentes 2.0, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.174>

Romero, S. (2022). Estas gafas inteligentes permiten a las personas sordas 'ver' conversaciones. Muy interesante. <https://www.muyinteresante.es/tecnologia/25525.html>

Santander Universidades. (2022). Qué es el aprendizaje constructivista | Blog Becas Santander. Becas Santander. <https://www.becas-santander.com/es/blog/aprendizaje-constructivista.html>





Capítulo 5

Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

José Luis Tornel Avelar

Universidad de Guadalajara
<https://orcid.org/0009-0007-0010-0318>

Gizelle Guadalupe Macías González

Universidad de Guadalajara
<https://orcid.org/0000-0002-4327-8710>

Resumen

En la sociedad del conocimiento, la educación superior enfrenta transformaciones profundas que reconfiguran el rol del profesorado universitario. Estas transformaciones —tecnológicas, culturales, económicas y pedagógicas— demandan un perfil docente más integral, ético y contextualizado. Sin embargo, en América Latina, tales exigencias se desarrollan en entornos caracterizados por desigualdades estructurales, escasa inversión en formación y condiciones laborales precarias, lo que dificulta el fortalecimiento de trayectorias profesionales.

Este artículo tiene como objetivo analizar críticamente los principales desafíos que enfrenta el profesorado universitario en este nuevo paradigma, con énfasis en la articulación de competencias pedagógicas, digitales, éticas, socioemocionales y de emprendimiento académico. La metodología adoptada fue de corte cualitativo, sustentada en una sistematización crítica de literatura científica publicada entre 2015 y 2025, priorizando fuentes de acceso abierto y enfoques latinoamericanos.

El análisis se estructuró en ocho ejes temáticos: formación continua, internacionalización inclusiva, innovación pedagógica, bienestar emocional, integración tecnológica, emprendimiento académico, colaboración interdisciplinaria y vinculación social. Estos ejes permitieron identificar tanto vacíos institucionales como oportunidades estratégicas para consolidar una docencia transformadora. Los hallazgos revelan la necesidad urgente de políticas sostenibles, estrategias institucionales, trayectorias formativas flexibles y una revalorización del rol del profesor como pilar de la universidad pública, democrática y socialmente comprometida. Se concluye que enfrentar los desafíos contemporáneos exige comprender la labor docente como una práctica situada, colaborativa y orientada al bien común.

Palabras clave: Profesorado universitario, formación docente, competencias docentes, sociedad del conocimiento

Abstract

In the knowledge society, higher education is undergoing profound transformations that are redefining the role of university faculty. These changes—technological, cultural, economic, and pedagogical—demand a more integrated, ethical, and context-sensitive teaching profile. However, in Latin America, such demands unfold within environments marked by structural inequalities, limited investment in faculty development, and precarious working conditions, which hinder the consolidation of sustainable academic careers.

This article aims to critically examine the main challenges faced by university faculty within this evolving paradigm, with a particular focus on the articulation of pedagogical, digital, ethical, socioemotional, and academic entrepreneurship competencies. The methodological approach is qualitative in nature, grounded

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

in a critical systematization of scientific literature published between 2015 and 2025, prioritizing open-access sources and Latin American perspectives.

The analysis is organized into eight thematic axes: continuing education, inclusive internationalization, pedagogical innovation, emotional well-being, technological integration, academic entrepreneurship, interdisciplinary collaboration, and social engagement. These axes reveal both institutional gaps and strategic opportunities for advancing a transformative faculty practice. Findings underscore the urgent need for sustainable policies, institutional strategies, flexible professional development pathways, and a renewed recognition of the teaching profession as a cornerstone of a democratic, socially engaged, and publicly oriented university. The study concludes that addressing contemporary challenges requires understanding academic work as a situated, collaborative, and socially committed.

Keywords: University professors, teacher training, teaching skills, knowledge society

Introducción

Durante las últimas dos décadas, la consolidación de la sociedad del conocimiento ha generado transformaciones estructurales en las funciones tradicionales de la educación superior. Este paradigma sitúa al conocimiento como un bien estratégico y un motor esencial del desarrollo humano, social y económico (Castells, 2010; Gibbons et al., 1997). En este contexto, las universidades se constituyen como nodos clave dentro de sistemas interconectados, cuya legitimidad y valor dependen de su capacidad para generar saber pertinente, contextualizado y aplicable.

La UNESCO ha sido una de las principales impulsoras de esta visión a través de su programa “Educación para la Ciudadanía Global” (GCE), el cual promueve una formación basada en derechos humanos, sostenibilidad, equidad y reconocimiento de la diversidad cultural (UNESCO, 2013; 2019). Este enfoque redefine el sentido ético y pedagógico de la educación superior al exigir la formación de profesionales capaces de desenvolverse en contextos interculturales, resolver problemas complejos y contribuir al bienestar colectivo (Brunner, 2021; Boice, 1992; UNESCO, 2015).

A nivel global, cuatro tendencias han impactado profundamente la configuración de la educación universitaria: los avances acelerados en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los flujos migratorios, la transformación del discurso educativo y las crisis socioambientales. Estas dinámicas han modificado las prácticas académicas, reorganizado los marcos epistémicos y reconfigurado el rol del profesorado, que ha transitado de un enfoque transmisivo hacia uno multifuncional, caracterizado por la facilitación del aprendizaje, la promoción de la investigación aplicada y la articulación con los sectores sociales (Gibbons, 2012; Drucker, 1994; Mateo, 2006; UNESCO, 2019).



5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Este nuevo escenario ha planteado exigencias crecientes para el profesorado, quien debe poseer no solo dominio disciplinar, sino también competencias pedagógicas, digitales, socioemocionales y éticas, en línea con los retos contemporáneos (Darling-Hammond & Oakes, 2021; Casillas-Martín, Caurcel Cara & Cabezas González, 2020). Estas han dejado de ser complementarias para convertirse en constitutivas de la práctica docente, especialmente en una educación superior que busca ser inclusiva, equitativa y contextualizada.

En América Latina, sin embargo, esta transición se desarrolla en medio de profundas desigualdades estructurales, inversión limitada en formación docente y condiciones laborales precarias (Tünnermann Bernheim, 2008; Rivas, 2020). A pesar de ello, diversas experiencias de innovación educativa han demostrado que el profesorado puede actuar como un agente crítico y transformador cuando cuenta con los recursos institucionales, pedagógicos y formativos adecuados.

Desde una perspectiva crítica, se identifican también vacíos importantes en torno a la integración efectiva de tecnologías emergentes —como la inteligencia artificial, el big data o la analítica del aprendizaje—, las cuales han transformado no solo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también las formas de producción y gestión del conocimiento (Redecker, 2017; Bates, 2022). A pesar de su potencial, estas tecnologías requieren una alfabetización digital avanzada y una regulación ética que aún no ha sido plenamente abordada por las políticas educativas (Cabero-Almenara et al., 2022; Silva & Herrera, 2022).

Asimismo, persiste una débil articulación entre la formación inicial y la formación continua del profesorado, lo que limita la consolidación de trayectorias docentes coherentes y adaptables a contextos dinámicos (Darling-Hammond & Oakes, 2021). Esta situación se complejiza aún más cuando se considera la ausencia de un enfoque interseccional en los procesos de desarrollo profesional docente, lo cual invisibiliza cómo género, etnicidad y condiciones socioeconómicas inciden en el acceso y la permanencia en la carrera académica (Rodríguez-Enríquez & Pautassi, 2021; Tornel Avelar et al., 2024).

Por otro lado, la creciente diversidad del estudiantado, la constante transformación disciplinar, las exigencias del mercado laboral y la presión institucional por cumplir con indicadores de desempeño han complejizado significativamente el rol del profesorado (Bernate & Guativa, 2020; OECD, 2019). Las agencias acreditadoras, las políticas públicas y los cambios curriculares añaden capas de exigencia que no siempre son acompañadas de procesos formativos adecuados. Este escenario pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la formación docente continua en aspectos claves como nuevas metodologías pedagógicas, investigación científica, competencias éticas y uso crítico de tecnologías emergentes (Cabero-Almenara et al., 2022; Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018). Desde un enfoque holístico, Tünnermann Bernheim (2008) sostiene que el quehacer docente debe integrar dimensiones técnicas, pedagógicas y humanas,

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

una visión que coincide con el modelo propuesto por Zabalza (2003), centrado en la autonomía estudiantil, la pertinencia del conocimiento y la innovación educativa.

En consonancia, autores como Dede (2010) y Barnett (2012) subrayan la importancia de las competencias genéricas del siglo XXI —pensamiento crítico, creatividad, comunicación, colaboración e iniciativa emprendedora— para formar ciudadanos globales y profesionales comprometidos con la transformación social.

Estas habilidades son clave para participar en redes globales de aprendizaje e investigación, así como para promover la justicia social desde el ámbito universitario (Voogt & Roblin, 2012; ACRL, 2016; Etzkowitz & Leydesdorff, 2000).

El emprendimiento académico, en este sentido, no debe entenderse solo como una competencia técnica, sino como una actitud ética y proactiva orientada a la generación de proyectos transformadores que articulen a la universidad con su entorno social, económico y político (Bates, 2022; Redecker, 2017). Esta visión sitúa al profesor como un actor estratégico de cambio, capaz de diseñar experiencias de aprendizaje significativas, liderar procesos investigativos y comprometerse activamente con el desarrollo sostenible.

A pesar del creciente interés en las competencias docentes y la innovación educativa, persiste una limitada evaluación crítica sobre su integración efectiva en las prácticas universitarias, especialmente en universidades públicas y en carreras no tecnológicas (Zabalza, 2003; Tünnermann Bernheim, 2008; Mateo, 2006). La ausencia de evidencia empírica contextualizada dificulta la elaboración de programas de formación, evaluación y acompañamiento pertinentes, lo que representa una deuda institucional con el profesorado.

En respuesta a estos desafíos, el presente estudio propone comprender de manera crítica el perfil, competencias y tensiones que enfrenta el profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Se busca aportar al diseño de estrategias formativas que reconozcan la complejidad del entorno, promuevan la innovación pedagógica, refuercen el compromiso ético y fortalezcan la capacidad del profesorado para incidir en los procesos de transformación social y educativa (Casillas-Martín et al., 2020; García Retana, 2011; Pedraja Rejas, 2012; NSTA, 2011).

Objetivo General

En este artículo se propone analizar los desafíos que enfrenta el profesorado universitario en el contexto dinámico de la sociedad del conocimiento, marcada por transformaciones profundas de carácter tecnológico, cultural, económico y educativo. En un entorno globalizado e interdependiente, el rol docente ha adquirido una dimensión ética, social y pedagógica que obliga a repensar las

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

competencias requeridas para su ejercicio profesional, más allá de la simple transmisión de contenidos.

Desde una perspectiva integral, se reconoce al profesorado como un actor estratégico en la construcción de sociedades más equitativas, inclusivas y sostenibles. Su labor implica incidir en la formación de estudiantes, en la producción de conocimiento y en la vinculación con el entorno desde un enfoque crítico, ético y comprometido con la transformación social. Este estudio, por tanto, analiza de manera crítica los principales retos estructurales, tecnológicos y pedagógicos que inciden en su práctica, particularmente en contextos influidos por la desigualdad, la digitalización y la presión institucional.

Asimismo, se examinan las competencias genéricas esenciales para enfrentar estos desafíos —como el pensamiento crítico, la creatividad, la alfabetización digital y la colaboración interdisciplinaria— y se profundiza en el emprendimiento académico como una vía para fortalecer el impacto de la educación superior en los territorios. El propósito final es contribuir al diseño de políticas y programas de formación docente continua e innovación pedagógica, con una mirada contextualizada, transformadora y orientada al desarrollo sostenible.

Fundamentación Teórica

El análisis permitió organizar los hallazgos de la sistematización de literatura en ocho ejes temáticos fundamentales, los cuales ofrecen una visión integral del perfil, competencias y desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. Cada eje revela tanto tensiones como posibilidades de transformación para una práctica docente situada, ética y comprometida con los retos contemporáneos.

Formación continua y desarrollo profesional

En un escenario universitario atravesado por la globalización, la incertidumbre y la aceleración tecnológica, la formación continua del profesorado se posiciona como un requisito esencial para garantizar una docencia de calidad, inclusiva y actualizada (Solís Muñoz et al., 2023). Esta debe comprender no solo el fortalecimiento del saber disciplinar, sino también el desarrollo de competencias pedagógicas, digitales, evaluativas y comunicativas, articuladas con la equidad y la innovación (Solís Muñoz et al., 2023; Sadera et al., 2024).

La institucionalización de estrategias sostenibles —como la inversión en formación, el acompañamiento entre pares y el reconocimiento de la identidad docente— ha sido destacada como condición clave para fortalecer las trayectorias académicas (Sadera et al., 2024). En esta línea, las prácticas informacionales emergen como un eje transversal, al permitir al profesorado acceder y aplicar conocimiento pertinente y validado (Naranjo Luzuriaga et al., 2023).

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

No obstante, persisten brechas significativas que afectan especialmente a docentes noveles, quienes enfrentan condiciones desiguales de acceso a formación y acompañamiento (Rose & Sughrue, 2021). Frente a ello, la colaboración entre profesores e investigadores, a través de metodologías como el estudio de lecciones, ha mostrado un alto potencial para resignificar la práctica educativa (Liang et al., 2024).

La literatura también llama la atención sobre la falta de modelos de formación continua que integren perspectivas interculturales, intergeneracionales e interdisciplinarias, urgencia que ha sido subrayada por organismos internacionales y autores especializados (OECD, 2021; Ramírez-Galindo & Bernal-Ballén, 2023).

Internacionalización inclusiva

La internacionalización de la educación superior, tradicionalmente entendida como movilidad física, ha evolucionado hacia formas más amplias como la “internacionalización en casa”, orientadas a democratizar el acceso al conocimiento y promover la justicia epistémica (Leal-López et al., 2021). Este proceso exige del profesorado competencias interculturales, dominio multilingüe y apertura a pedagogías inclusivas que respondan a una diversidad estudiantil creciente (De Wit & Hunter, 2015; Leal-López et al., 2021).

Desde una mirada crítica, Larsen (2024) propone sustituir los enfoques eurocéntricos por marcos multicéntricos que reconozcan la circulación horizontal del saber. Esta perspectiva dialoga con los planteamientos de De Sousa Santos (2010), quien aboga por una ecología de saberes que valore los conocimientos locales y ancestrales frente a las hegemonías académicas del Norte global.

Pese a estas aspiraciones, Mananay et al. (2024) identifican limitaciones estructurales como la escasa experiencia internacional del profesorado, la falta de redes académicas y el acceso desigual a recursos. A ello se suma la tensión derivada del uso del inglés como lengua vehicular, que si bien puede ampliar el acceso a redes globales, también puede excluir a quienes no cuentan con formación pedagógica o lingüística suficiente (Alhassan, 2021).

Korthals Altes et al. (2024) insisten en que una internacionalización genuinamente inclusiva debe ir más allá de lo idiomático o cultural, atendiendo a las debilidades institucionales internas. En este sentido, Witt (2023) destaca la necesidad de formar al profesorado desde marcos humanistas que integren ciudadanía global, justicia social y alianzas entre universidad y comunidad.

Innovación pedagógica

La innovación pedagógica se ha consolidado como un componente estructural del desarrollo docente en el siglo XXI. Frente a la diversidad del estudiantado y las demandas de una educación más pertinente y transformadora, el profesorado

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

debe adquirir competencias didácticas que le permitan planificar, gestionar y evaluar aprendizajes significativos (Marín Ube et al., 2025).

Modelos activos como el aprendizaje basado en problemas, proyectos o colaboración entre pares han demostrado potenciar el protagonismo estudiantil, la autonomía y el pensamiento crítico (Darling-Hammond et al., 2017). En este contexto, la capacidad docente para adaptarse a modalidades presenciales, virtuales e híbridas es indispensable (Bates, 2022).

Pelger (2022) subraya que la integración de la comunicación auténtica en el currículo fortalece el vínculo entre teoría, práctica y contexto, favoreciendo tanto el aprendizaje docente como la experiencia estudiantil. No obstante, la innovación enfrenta resistencias, particularmente cuando no existen condiciones institucionales adecuadas (López et al., 2018).

Autores como Collazo (2022) y Rodríguez-Martínez & Rincón-Fernández (2023) han comenzado a explorar cómo la innovación pedagógica puede incidir en la equidad educativa y la formación de ciudadanía crítica. Este enfoque amplía el concepto de competencia docente, integrando dimensiones éticas, sociales y políticas, indispensables para una educación universitaria comprometida con el derecho a aprender.

Bienestar emocional en la enseñanza

El bienestar emocional del profesorado universitario ha emergido como una condición estructural para la sostenibilidad del ejercicio docente. Frente a la sobrecarga laboral, la burocratización y la presión institucional, el desgaste emocional se ha vuelto una preocupación creciente (González-Calvo et al., 2021; Puertas et al., 2018).

El desarrollo de competencias socioemocionales —como la inteligencia emocional, la autorregulación y la empatía— permite generar entornos de aprendizaje seguros, motivadores y significativos (Ariza, 2017). Las emociones docentes influyen directamente en el clima del aula, la participación estudiantil y los aprendizajes (Trigwell, 2012; Pekrun, 2017).

Estudios recientes refuerzan esta visión. Stanley & Schutte (2023) destacan el papel de las relaciones interpersonales en el desarrollo cognitivo y motivacional. Del mismo modo, Deci, Olafsen & Ryan (2017) y Dweck (2016) demuestran que un ambiente emocional positivo fortalece la autonomía y la motivación intrínseca. Ramos Monsivais & Roque Hernández (2021) proponen incorporar la educación afectiva como parte estructural de la formación docente, lo que también es respaldado por Pelger (2022), quien vincula la comunicación emocional con la resiliencia profesional.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

A pesar de su relevancia, esta dimensión aún no se ha institucionalizado de manera sistemática en muchas universidades, lo que limita la capacidad docente para sostener su práctica en contextos de alta exigencia.

Integración tecnológica y alfabetización digital

La transformación digital ha reconfigurado el campo educativo universitario, exigiendo del profesorado nuevas competencias para ejercer una docencia crítica, innovadora y contextualizada (Cabero-Almenara et al., 2022). La integración efectiva de tecnologías no se limita al manejo técnico, sino que implica una postura ética y pedagógica frente a los recursos digitales (Casillas-Martín, Cabezas-González, Ibarra-Saiz & Gómez, 2020).

Sin embargo, persisten brechas estructurales en América Latina relacionadas con el acceso desigual a infraestructura, con la limitada formación en uso didáctico de TIC y la débil cultura digital institucional (Avalos-Bravo, González & Torres-Rivera, 2022). Peled et al. (2021) resaltan la necesidad de redefinir las competencias digitales del profesorado, especialmente las de aquellos que se sitúan entre generaciones de nativos e inmigrantes digitales.

Zabolotska et al. (2021) advierten que la baja competencia digital limita la innovación educativa, la enseñanza híbrida y la resolución de problemas reales en el aula. En esta línea, Andrade-Vargas et al. (2024) y Galustyan et al. (2025) destacan la alfabetización mediática como una competencia crítica para navegar en entornos hiperconectados y producir conocimiento con sentido social.

Existen otros desafíos que emergen de la subjetividad docente en entornos virtuales: aislamiento, espontaneidad contenida o tensiones comunicativas, como lo advierte Céspedes (2024). Por ello, se requiere acompañamiento emocional y profesional en los procesos de formación digital. García Vélez y Ortiz Cárdenas (2021), así como Mollo-Torrice et al. (2022) y Vega-Sampayo et al. (2022), enfatizan la importancia de estas competencias para mejorar la calidad del aprendizaje y aumentar la satisfacción estudiantil.

El avance de la inteligencia artificial (IA) representa una oportunidad y, a la vez, un reto. Vera (2023) y Southworth et al. (2023) reconocen su potencial en la personalización del aprendizaje, pero alertan sobre la necesidad de una formación docente que permita su uso ético, pedagógico y crítico. A pesar de ello, la capacitación en tecnologías emergentes sigue siendo un vacío estructural que debe ser atendido por políticas educativas integrales.

Emprendimiento académico y gestión de proyectos

En la universidad actual, el emprendimiento académico se configura como una competencia clave para que el profesorado actúe como motor de cambio, articulando docencia, investigación y vinculación social (Calderón-Martínez, 2017; Tornel Avelar et al., 2024). Esta capacidad no se reduce a funciones

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

administrativas, sino que implica liderar proyectos con impacto social, educativo o económico.

Gestionar proyectos requiere planificar estratégicamente, coordinar equipos interdisciplinarios y rendir cuentas, todo ello dentro de marcos institucionales que valoren el liderazgo docente (Arruti et al., 2021; Terán-Pérez et al., 2020).

Bajo esta perspectiva, surge la figura del docente emprendedor, capaz de diseñar experiencias educativas transformadoras y fomentar la creatividad, la autonomía y el pensamiento crítico del estudiantado.

Joensuu-Salo et al. (2021) afirman que la disposición del profesorado a asumir riesgos y proponer metodologías innovadoras se correlaciona con su nivel de orientación emprendedora. Por ello, diversos autores recomiendan que estas competencias se integren desde la formación inicial docente, como sugieren los marcos europeos EntreComp y EntreCompEdu (Arruti et al., 2021; Grigg, 2021).

No obstante, en América Latina persiste la escasa sistematización de buenas prácticas en emprendimiento académico (Hernández, 2021; Kantis & Angelelli, 2020; Rincón Soto et al., 2022). Muchas experiencias se desarrollan de forma aislada y sin respaldo institucional, lo que limita su sostenibilidad. Por tal motivo, Tornel Avelar et al. (2024) insisten en que el emprendimiento debe concebirse como una actitud transformadora, articulada con los territorios y orientada a la construcción de soluciones con impacto social.

Colaboración interdisciplinaria

La colaboración interdisciplinaria ha adquirido relevancia como una práctica esencial para afrontar la complejidad de los problemas educativos y sociales contemporáneos. Implica el diálogo entre saberes, la cooperación entre docentes de distintas disciplinas y la creación de comunidades de aprendizaje que co-construyan conocimiento contextualizado (Grácio et al., 2023; Hernández-Armenta & Domínguez, 2019; Real Roby et al. 2024).

Este enfoque desafía la fragmentación del conocimiento y propone una lógica dialógica en la formación docente. Grácio y sus colaboradores (2023) proponen un modelo de acción colaborativa basado en la autonomía, el ritmo compartido y la co-creación, donde el conocimiento circule a través de procesos horizontales.

Desde esta perspectiva, la interdisciplinariedad potencia la producción colectiva de soluciones educativas con mayor pertinencia social, ampliando los márgenes de actuación del profesorado (Acosta Aguinaga, 2025; Álvarez-Milán & Villareal, 2019). No obstante, su implementación sistemática enfrenta obstáculos como la falta de estructuras institucionales, la escasa valoración en los sistemas de evaluación docente y la falta de políticas de reconocimiento y sostenibilidad.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

La colaboración efectiva requiere, además, competencias específicas: habilidades comunicativas interprofesionales, negociación epistémica, apertura intercultural y manejo de conflictos. Estas destrezas fortalecen comunidades docentes resilientes, adaptativas e innovadoras.

Una lectura crítica del fenómeno también exige cuestionar las barreras culturales, tecnológicas y administrativas que limitan la colaboración interdisciplinaria. La estandarización de la tutoría, la segmentación curricular y la falta de espacios para la reflexión conjunta son obstáculos que deben superarse para fomentar verdaderas experiencias interdisciplinarias.

Conexión con demandas sociales

El profesorado universitario desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanías críticas, solidarias y comprometidas con la transformación de sus contextos. Su tarea trasciende la enseñanza de contenidos para constituirse en un agente ético y político, capaz de incidir en problemáticas urgentes como la desigualdad, la migración, el cambio climático y la sostenibilidad (UNESCO, 2013, 2015, 2019; OECD, 2018).

La UNESCO (2015) promueve una ciudadanía global que articule lo local y lo global mediante valores como justicia social, derechos humanos y diversidad cultural. Esta visión exige una pedagogía comprometida, capaz de generar saberes situados y orientados a la construcción del bien común.

Autores como Aguilar Esteva et al. (2021) destacan el enfoque socioformativo como vía para conectar el currículo universitario con los problemas reales del entorno. En esta línea, se refuerza el rol del docente como mediador entre el conocimiento científico y las necesidades sociales, promoviendo el pensamiento crítico y el emprendimiento con impacto ambiental.

García Retana (2011) y De Sousa Santos (2010) subrayan la urgencia de democratizar los saberes, reconociendo los aportes de comunidades locales, pueblos originarios y conocimientos ancestrales. Esta ecología de saberes plantea una educación crítica que valore la diversidad epistémica frente a los modelos hegemónicos.

A pesar de avances normativos, aún hay escasa medición del impacto social de la docencia, y una débil articulación entre formación, investigación y responsabilidad social universitaria. Witt (2023) propone replantear la preparación del profesor desde un enfoque transformador, basado en alianzas entre universidades y comunidades, guiadas por la justicia social, la ética pública y el compromiso con los territorios.

A fin de facilitar una visión comparativa e integrada, se presenta a continuación la Tabla 1, que sintetiza los principales aportes, desafíos y oportunidades en

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

cada uno de los ejes temáticos analizados. Esta tabla constituye un recurso interpretativo que orienta la comprensión de las múltiples dimensiones involucradas en la profesionalización docente actual, así como las implicaciones formativas, institucionales y sociales que de ellas se derivan.

Metodología

La metodología adoptada en este estudio se sustentó en un análisis de literatura científica, desde un enfoque cualitativo, exploratorio y reflexivo (Creswell & Poth, 2016; Hernández-Sampieri, 2018; Linares-Espinós et al., 2018). Esta estrategia permitió identificar, analizar e interpretar de manera rigurosa las principales tendencias, tensiones y vacíos teóricos en torno al rol del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento, así como las competencias requeridas para su desempeño en escenarios cada vez más complejos, diversos y digitalizados. El objetivo fue construir una mirada integral y contextualizada, basada en evidencia científica y orientada a la transformación educativa.

La revisión documental se concentró en 50 estudios publicados entre 2015 y 2025, priorizando fuentes de acceso abierto e indexadas en bases académicas reconocidas por su calidad —como Scopus, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar—, con especial atención a las contribuciones latinoamericanas relevantes para el análisis del contexto regional.

El proceso metodológico se estructuró en tres momentos interrelacionados: la selección de fuentes pertinentes sobre competencias docentes, innovación, formación continua, bienestar emocional y vinculación universidad-sociedad; la organización temática de los hallazgos en ocho ejes analíticos que facilitaron una lectura transversal e interpretativa; y un análisis reflexivo que integró una perspectiva crítica y humanista del fenómeno educativo. Esta lectura permitió no solo profundizar en los desafíos contemporáneos del profesorado, sino también generar propuestas orientadas a fortalecer su rol transformador.

Dado que esta contribución se inscribe en la modalidad de reflexión teórica, su alcance está determinado por las posibilidades y restricciones propias del análisis documental. El estudio no incluyó una revisión sistemática con criterios formales de inclusión y exclusión, ni aplicó herramientas específicas de evaluación de calidad metodológica de las fuentes. Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí invitan a futuras investigaciones empíricas que profundicen, verifiquen o amplíen la complejidad vivida del ejercicio docente en la sociedad del conocimiento.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

A partir de la sistematización crítica de literatura científica especializada, este estudio ofrece una comprensión profunda y articulada sobre el rol que desempeña el profesorado universitario en el contexto contemporáneo de la sociedad del conocimiento. Los hallazgos permiten reconocer una transformación

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

paradigmática en la función docente, que ha dejado atrás el modelo centrado en la transmisión de contenidos, para dar paso a un perfil complejo y multifuncional como facilitador de experiencias formativas, investigador crítico, innovador pedagógico y agente de transformación social. Este giro epistemológico y práctico redefine la identidad profesional docente, interpellando a los sistemas de formación a integrar una perspectiva más amplia e integral, donde converjan lo pedagógico, lo disciplinar, lo ético, lo emocional y lo tecnológico.

Eje temático	Aportes conceptuales	Principales desafíos	Oportunidades
Formación continua y desarrollo profesional	Actualización docente integral; identidad profesional; prácticas informacionales	Brechas formativas; desigualdad en condiciones laborales; falta de sistematización.	Diseño de trayectorias flexibles; acompañamiento entre pares; estándares éticos
Internacionalización inclusiva	Ciudadanía global; internacionalización en casa; justicia epistémica	Falta de recursos; acceso desigual a redes globales; tensiones lingüísticas	Currículos multicéntricos; alianzas internacionales; enfoque decolonial.
Innovación pedagógica	Metodologías activas; evaluación formativa; diseño didáctico inclusivo.	Resistencias al cambio; implementación parcial; escaso reconocimiento institucional.	Cursos centrados en comunicación auténtica; entornos híbridos innovadores.
Bienestar emocional en la enseñanza	Competencias socioemocionales; inteligencia emocional; resiliencia.	Alta presión institucional; escasa formación en educación emocional.	Programas institucionales de bienestar docente; formación en regulación emocional.
Integración tecnológica y alfabetización digital	Competencias digitales críticas; alfabetización mediática; IA educativa.	Brechas tecnológicas; formación limitada en uso pedagógico de tecnologías.	Incorporación de competencias mediáticas; uso ético de IA; estrategias institucionales.
Emprendimiento académico y gestión de proyectos	Gestión de proyectos con impacto; emprendimiento transformador; liderazgo docente.	Débil institucionalización del emprendimiento; falta de políticas de fomento.	Formación en marcos como EntreComp; incentivos al emprendimiento docente.
Colaboración interdisciplinaria	Co-creación de conocimiento; comunidades de práctica; innovación colaborativa.	Ausencia de estructuras formales; fragmentación curricular; valoración limitada.	Fomento de la interdisciplinariedad desde la formación inicial; políticas de reconocimiento.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Conexión con demandas sociales.	Responsabilidad social; ciudadanía crítica; educación situada y contextualizada.	Desconexión universidad-sociedad; baja medición del impacto social.	Pedagogías situadas; vinculación crítica con el entorno; proyectos con impacto social.
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Síntesis comparativa de los ejes temáticos sobre el rol del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento (elaboración propia a partir de la sistematización crítica de literatura científica).

En esta línea, uno de los aportes más significativos se refiere a la comprensión de que las competencias del siglo XXI no pueden reducirse al dominio técnico de la disciplina. Tal como lo señalan Voogt y Roblin (2012) y la ACRL (2016), se vuelve indispensable fortalecer habilidades genéricas como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación estratégica, la alfabetización digital y la gestión de la información. Estas no solo facilitan la adaptación del profesorado a contextos de cambio acelerado, sino que lo posicionan como un actor activo en la construcción de comunidades académicas y redes científicas con impacto social.

En ese sentido, el concepto de emprendimiento académico adquiere una relevancia especial como una competencia estratégica que va más allá del paradigma empresarial. Lejos de restringirse a la creación de proyectos económicos, esta dimensión refleja la capacidad del para generar propuestas innovadoras, establecer alianzas con actores sociales y productivos, liderar procesos con impacto y transferir conocimiento con un enfoque ético, comprometido y transformador (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Joensuu-Salo et al., 2021). Esta mirada amplía el rol del docente en la universidad como generador de soluciones y dinamizador del vínculo entre conocimiento y sociedad.

Por otro lado, el análisis realizado subraya la necesidad urgente de políticas institucionales sostenibles que garanticen la formación continua del profesorado, fomenten la innovación pedagógica y resguarden el bienestar emocional. En escenarios marcados por altas exigencias, burocracia y ritmos vertiginosos, la estabilidad emocional y la salud mental del personal académico se convierten en condiciones imprescindibles para el ejercicio de una docencia de calidad (González-Calvo et al., 2021; Ramos Monsiváis & Roque Hernández, 2021). Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias socioemocionales y resilientes cobra un lugar prioritario en la vida universitaria, alineándose con una visión más humana y dignificante del quehacer educativo.

Además, se reconoce que esta transformación no es únicamente operativa, sino también epistemológica y política. El profesorado se sitúa en el centro de un proceso de reconfiguración estructural, impulsado por la globalización, la innovación tecnológica y la necesidad de generar conocimiento que dialogue

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

con las realidades sociales. Esto exige repensar el perfil docente, integrando saberes pedagógicos, capacidades digitales, habilidades emocionales y un fuerte sentido ético (Solís Muñoz et al., 2023; Cabero-Almenara et al., 2022).

En cuanto a la formación continua, las fuentes revisadas coinciden en señalar la importancia de construir modelos sostenibles, con respaldo institucional efectivo, colaboración entre pares y trayectorias flexibles que reconozcan la diversidad epistémica y la identidad docente como núcleo articulador (Sadera et al., 2024; Liang et al., 2024). Esta formación no puede responder únicamente a estándares homogéneos globales, sino que debe adaptarse a los contextos locales, incorporando pedagogías críticas y enfoques decoloniales que reconozcan la pluralidad de saberes (De Sousa Santos, 2010; Witt, 2023).

Por su parte, la internacionalización de la educación superior se presenta como una dimensión ambivalente. Si bien posibilita la inserción del profesorado en redes globales de producción de conocimiento, también expone tensiones vinculadas con barreras lingüísticas, escasez de sistemas de colaboración y la presión por responder a lógicas de productividad académica propias del Norte global (Leal-López et al., 2021; Mananay et al., 2024). Frente a ello, la literatura señala la urgencia de promover estrategias de internacionalización “en casa” que sean inclusivas, accesibles y que valoren los saberes diversos, especialmente aquellos históricamente marginados.

En paralelo, la dimensión socioemocional se manifiesta como un eje ineludible en la profesionalización docente. Estudios recientes han demostrado que el bienestar afectivo del profesorado está estrechamente vinculado a su motivación, compromiso pedagógico, creatividad y capacidad de generar ambientes de aprendizaje saludables (González-Calvo et al., 2021; Puertas et al., 2018). No atender esta dimensión puede derivar en fenómenos de desgaste profesional, desmotivación e impactos negativos en la calidad educativa. Por ello, resulta indispensable que las competencias socioemocionales se integren de manera sistemática a los programas de desarrollo profesional.

Respecto a la transformación digital, la alfabetización crítica en tecnologías de la información se reafirma como una competencia transversal de gran alcance. Su importancia no se limita al uso instrumental de herramientas, sino que abarca la capacidad de diseñar propuestas didácticas significativas, adaptarse a entornos digitales y utilizar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, con responsabilidad ética y sentido pedagógico (Zabolotska et al., 2021; Vera, 2023). Sin embargo, las desigualdades de acceso y formación, particularmente en el Sur Global, aún representan un reto urgente de atender (Casillas-Martín et al., 2020).

En el mismo tono, el fortalecimiento del emprendimiento académico aparece como una vía concreta para articular docencia, investigación y vinculación social.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Un profesorado con capacidades para diseñar, liderar y gestionar proyectos no solo amplía sus horizontes profesionales, sino que también contribuye activamente al desarrollo institucional y al impacto social del conocimiento generado (Joensuu-Salo et al., 2021; Arruti et al., 2021).

En relación con ello, la colaboración interdisciplinaria se valora como una práctica clave para innovar en la enseñanza, crear conocimiento compartido y responder a los desafíos educativos desde una mirada integradora. Reconocer esta competencia supone aceptar que los procesos de enseñanza-aprendizaje y la investigación universitaria son, en esencia, experiencias colaborativas, profundamente conectadas con el diálogo de saberes, la diversidad y la cocreación (Grácio et al., 2023).

A la par, se reafirma que el vínculo entre la docencia universitaria y las demandas sociales no puede entenderse como un elemento accesorio. En una institución que aspira a ser pertinente y transformadora, el profesorado debe asumir una actitud pública, con la capacidad de incidir en políticas educativas, imaginar futuros justos y contribuir a la construcción de comunidades más equitativas (UNESCO, 2015, 2019). Esta dimensión ética y política del trabajo docente resulta central en la revalorización del papel de la universidad en el mundo contemporáneo.

Desde esta perspectiva, la profesionalización del docente universitario no puede concebirse como un proceso unidimensional ni descontextualizado. Requiere ser comprendida como una construcción situada, compleja y transformadora, que articule formación continua, alfabetización digital crítica, bienestar emocional, compromiso social, innovación pedagógica y acción ética. Esta visión demanda políticas educativas sostenibles y contextualizadas, que reconozcan al profesorado como pilar fundamental de una educación superior más democrática, inclusiva y con profundo sentido social

Conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este estudio permite afirmar que el profesorado universitario se sitúa en un momento de inflexión, condicionado por tensiones estructurales, transformaciones tecnológicas aceleradas y nuevas demandas sociales. En este contexto, se vuelve urgente repensar su perfil profesional desde una perspectiva integral, que trascienda la transmisión de contenidos y articule competencias pedagógicas, digitales, socioemocionales, éticas y emprendedoras.

La revisión sistemática de la literatura evidencia que el ejercicio docente en la sociedad del conocimiento requiere un conjunto de capacidades complejas e interrelacionadas: pensamiento crítico, alfabetización digital, resiliencia emocional, liderazgo educativo y apertura a la colaboración interdisciplinaria. Estas competencias no se desarrollan de manera espontánea ni aislada, sino

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

que demandan entornos institucionales que valoren la formación continua, garanticen condiciones laborales dignas y promuevan la participación docente en la toma de decisiones académicas.

Asimismo, se reafirma la importancia de consolidar modelos de internacionalización inclusiva, que superen las lógicas hegemónicas y promuevan la justicia cognitiva, la cooperación horizontal y el reconocimiento de saberes diversos. En este marco, el profesorado debe estar preparado para actuar en contextos interculturales, globalizados y epistémicamente plurales.

Otro hallazgo relevante es la necesidad de fortalecer la dimensión emocional de la docencia, reconociendo el impacto que las transformaciones educativas tienen sobre el bienestar docente. La implementación de estrategias de cuidado, educación emocional y autocuidado resulta clave para una educación superior humanizada y sostenible.

Finalmente, el emprendimiento académico se posiciona como una competencia estratégica que permite al profesor generar conocimiento útil, liderar proyectos de impacto y articularse con sectores sociales y productivos. Este rol, profundamente transformador, exige reconfigurar tanto la formación inicial como los programas de desarrollo profesional.

Responder a los desafíos contemporáneos implica, por tanto, revalorizar al docente como actor público, ético y comprometido, capaz de liderar procesos educativos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y sostenible. La transformación solo será posible si se reconoce al profesor como pilar fundamental de una universidad con sentido social, orientada al bien común y al fortalecimiento de la vida democrática.

Referencias

Acosta Aguinaga, K. R. (2025). Estrategias de liderazgo docente para fomentar la colaboración interdisciplinaria en la investigación científica universitaria. *Bitácora Journal*, 2(3), 1-24. <https://www.revistastls.com/index.php/tls/article/view/96>

ACRL. (2016). Framework for information literacy for higher education. Association of College and Research Libraries: <https://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Aguilar-Esteva, V., Juárez-Hernández, L. G., & Acosta-Banda, A. (2021). Construct validity and reliability of an instrument to evaluate the integration of the socioformative approach in teaching. *Revista Fuentes*, 23(2), 178 - 189. doi:<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12905>



5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

- Alhassan, A. (2021). Challenges and Professional Development Needs of EMI Lecturers in Omani Higher Education. *SAGE Open*, 11(4). doi:<https://doi.org/10.1177/21582440211061527>
- Alvarez-Milán, A., & Villareal, M. E. (2019). Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, (8), 96-105.
- Andrade-Vargas, L., Portugal, R., Sandoval-Romero, Y., & Labanda-Jumbo, C. (2024). Youtube and Instagram in higher education: media competencies of university teachers. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(2). doi:<https://doi.org/10.5944/ried.27.2.39080>
- Ariza, M. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>.
- Arruti, A., Morales, C., & Benitez, E. (2021). Entrepreneurship competence in pre-service teachers training degrees at spanish jesuit universities: A content analysis based on entrecomp and entrecompedu. *Sustainability (Switzerland)*, 13(16), 8740. doi:<https://doi.org/10.3390/su13168740>
- Avalos-Bravo, V., González, J. T., & Torres-Rivera, A. D. (2022). Digital Transformation of Higher Education: Mexico City-IPN as a Practical Case. En M. Mata-Rivera, Z.-F. R., & C. Barria-Huidobro (Edits.), *Telematics and Computing. WITCOM 2022. Communications in Computer and Information Science (Vol. 1659, págs. 352 - 363)*. Springer, Cham. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-031-18082-8_22
- Barnett, R. (Ed.). (2012). *The future university: Ideas and possibilities*. Routledge.
- Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning. (Third Edition ed.)*. Ontario: BCcampus. Obtenido de <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev3m/>
- Bernate, J. A., & Fonseca, I. P. (2023). Impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación en la educación del siglo XXI. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 227-242. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8822438>
- Bernate, J., & Guativa, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 141-154. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7599937>

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

- Boice, R. (1992). *The new faculty member: Supporting and fostering professional development*. Jossey-Bass.
- Brunner, J. J. (2021). *Educación superior 2050: Innovaciones disruptivas y adaptaciones incrementales*. Cátedra UNESCO de Sistemas y Políticas Comparadas de Educación Superior. Universidad Diego Portales, Chile: IESALC-UNESCO, *Futures of higher education*. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion1/Brunner2021_Unesco2050
- Cabero Almenara, J., & Llorente Cejudo, M. D. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193. doi:<https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a19>
- Cabero-Almenara, J., Valencia-Ortiz, R., & Llorente-Cejudo, C. (2022). Ecosistema de tecnologías emergentes: realidad aumentada, virtual y mixta. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación* (23), 7-22. doi:<https://doi.org/10.51302/tce.2022.1148>
- Calderón-Martínez, M. G. (2017). Tercera misión de la universidad. Una revisión de la literatura sobre emprendimiento académico. *Vincula Tégica EFAN*, 3(1), 364-373.
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., Ibarra-Saiz, M. S., & Gómez, G. R. (2020). University professors in the knowledge society: Management and attitude towards ict. Bordon. *Revista de Pedagogía*, 72(3), 45 - 63. doi:<http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2020.76746>
- Castells, M. (2010). Internet y la Sociedad Red. *La Factoría*, 14(15), 1-13.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: Naciones Unidas.
- Cespedes, A. A. (2024). Moving on from emergency-remote-teaching: university teachers' perceived challenges of networked learning. *Computers and Education Open*, 7(100217). doi:<https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100217>
- Collazo, M. (2022). Currículo universitario y calidad de la educación. Aportes teóricos y metodológicos para la investigación de los campos de formación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 181-205. doi:<https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.538>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage publications, Inc.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Learning Policy Institute. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=ED606462>

Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2021). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. Utopía y praxis latinoamericana, 16(54), 17-39. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

de Wit, H., & Hunter, F. (2015). The future of internationalization of higher education in Europe. *International higher education*(83), 2-3. doi:<https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. 20(2010), 51-76. En J. Bellaca, & R. Brandt (Edits.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (págs. 51-76.). Solution Tree Press.

Didriksson Takayanagui, A. (2022). La educación superior en la UNESCO: ¿avance o retroceso? *Universidades*, 73(94), 10-24. doi:<https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2022.94.657>

Drucker, P. (1994). *La Sociedad Post Capitalista*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Dweck, C. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. Penguin Random House LLC.

Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 109-123. doi:[https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4)

Galustyan, O. V., Vlasyuk, I. V., Zhirkova, G. P., Gamisonija, S. S., Zhang, J., & Liu, S. (2025). Formation of media competence based on organization of project activities of future teachers within blended learning. *Journal of Education and Learning*, 19(2), 757-763. doi:<https://doi.org/10.11591/edulearn.v19i2.21860>



5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

- García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad.
- García Vélez, K., & Ortiz Cárdenas, T. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000300020&script=sci_arttext
- Gibbons, M. (2012). The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies. *SAGE*, 28(11). http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_tc/article/view/8400
- Grácio, H., de Aboim Borges, M., & Rijo, C. (2023). Building Interactions Through Participative Methodologies: Co-creation Between Crafts and Design in an Academic Context. En D. N. Raposo, L. Correia Castilho, & R. Dias (Edits.), *Advances in Design, Music and Arts II. EIMAD 2022. Springer Series in Design and Innovation* (Vol. 25, págs. 829-840). Springer, Cham. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-031-09659-4_56
- Grigg, R. (2021). EntreCompEdu, a professional development framework for entrepreneurial education. *Education + Training*, 63(7/8), 1058-1072. doi:<https://doi.org/10.1108/ET-06-2020-0166>
- Hernández, P. P. (2021). Hacia una taxonomía de la literatura del emprendimiento académico: aportaciones para Latinoamérica. *Revista Universidad y Empresa*, 23(41), 293-323. doi:<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.8946>
- Hernández-Armenta, I., & Domínguez, A. (2019). Evaluación de percepciones sobre la Interdisciplinariedad: Validación de instrumento para estudiantes de educación superior. *Formación universitaria*, 12(3), 27-38. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300027>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
- Immordino Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3-10. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Joensuu-Salo, S., Peltonen, K., Hämäläinen, M., Oikkonen, E., & Raappana, A. (2021). Entrepreneurial teachers do make a difference – Or do they? *Industry and Higher Education*, 35(4), 536 - 546. doi:<https://doi.org/10.1177/0950422220983236>

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Kantis, H., & Angelelli, P. (2020). Emprendimientos de base científico-tecnológica en América Latina: Importancia, desafíos y recomendaciones para el futuro. doi:<https://doi.org/10.18235/0002156>

Korthals Altes, T., Willemse, M., Goei, S. L., & Ehren, M. (2024). Higher education teachers' understandings of and challenges for inclusion and inclusive learning environments: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 43(100605). doi:<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100605>

Larsen, M. A. (2024). *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*,. Internationalization of higher education – Reflections from a Canadian scholar: Interview with Prof. Marianne A. Larsen., 5(1), 180-185. doi:<https://dx.doi.org/10.61186/johepal.5.1.180>

Leal-López, R. H., Rojas-Millán, R. H., Treviño-Montemayor, J. G., & Casadiego-Cardona, R. E. (2021). Internationalization at Home (IaH) as an Alternative for Academic Cooperation: A Mexico-Colombia Case. En T. Guarda, F. Portela, & M. F. Santos (Edits.), *Advanced Research in Technologies, Information, Innovation and Sustainability. ARTIIS 2021. Communications in Computer and Information Science* (Vol. 1485, págs. 447 - 459). Springer, Cham. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-030-90241-4_34

Liang, H., Qi, C., Huang, R., Zuo, H., & He, J. (2024). Mathematics teachers' interaction patterns and role changes in online research-practice partnerships: A social network analysis. *Computers & Education*, 2018, 105077. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105077>

Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrig, J., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., . . . Ribal, M. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42(8), 499-506. doi:<https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>

López, M. d., León Guerrero, M. J., & Pérez García, M. P. (2018). El enfoque por competencias en el contexto universitario español. La visión del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 529-545. doi:<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.314351>

Mananay, J. A., Sanchez, J. M., Beltran, N. Y., & Boholano, H. B. (2024). Patterns and Pathways: Teachers' Perceptions, Readiness, Support, and Barriers to Internationalization in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 401-431. doi:<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.21>



5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

- Marín Ube, S. E., Jiménez Aldaz, J. V., Cortez Alvarado, L. E., & Morales Fischer, B. R. (2025). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el desarrollo de competencias comunicacionales: Una revisión sistemática de literatura con el Método SALSA. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 203-221. doi:<https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1483>
- Mateo, J. L. (2006). Sociedad del conocimiento. *Arbor*, 182(718), 45-151. doi:<https://doi.org/10.3989/arbor.2006.i718.18>
- Mollo-Torrico, J. P., Lázaro-Cari, R. R., & Crespo-Albares, R. (2022). Implementación de Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior: Revisión sistemática. *Revista Ciencia & Sociedad*, 16-30. <https://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/58>
- Naranjo Luzuriaga, E. J., Terán Lilian, F. H., Campaña Muñoz, L. C., & Cacpata Calle, W. A. (2023). Analysis of university teachers' information practices Bibliotecas. *Anales de Investigacion*, 19(3).
- NSTA. (2011). Quality Science Education and 21st-Century Skills. Obtenido de National Science Teaching Association: <https://www.nsta.org/nstas-official-positions/quality-science-education-and-21st-century-skills>
- OECD. (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030 A Series of Concept Notes*. OECD. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17367>
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Pedraja Rejas, L. (2012). Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 136-144.
- Pekrun, R. (2017). Emotion, Lernen und Leistung. En M. Huber, & S. Krause (Edits.), *Bildung und Emotion* (págs. 215-231). Springer VS.

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

- Peled, Y., Kurtz, G., & Avidov-Ungar, O. (2021). Pathways to a knowledge society: A proposal for a hierarchical model for measuring digital literacy among Israeli pre-service teachers. *Electronic Journal of e-Learning*, 19(3), 118 - 133. doi:<http://dx.doi.org/10.34190/ejel.19.3.2217>
- Pelger, S. (2022). Academic development to overcome STEM teachers' challenges in teaching communication. *International Journal for Academic Development*, 27(1), 17 - 30. doi:<https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.1891905>
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial Ruz, R., & Martinez, A. G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Ramírez-Galindo, F., & Bernal-Ballén, A. (2023). El Desarrollo Profesional Docente para el fortalecimiento de la competencia digital en prácticas pedagógicas en educación básica: Una revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 12(2), 100-114. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9993187>
- Ramos Monsivais, C. L., & Roque Hernández, R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Real Roby, R. A., Mora Herrera, E. Y., & Contreras Moscol, D. F. (2024). Hacia un futuro sostenible: el impacto transformador de la tecnología educativa en la educación superior. *Revista InveCom*, 4(2). doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.10558708>
- Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators DigCompEdu. (J. R. Centre., Ed.) JRC Research Reports(JRC107466). <https://econpapers.repec.org/paper/iptiptwpa/jrc107466.htm>
- Rincón Soto, I. B., Rengifo Lozano, R. A, Hernández Suárez, C. A., & Prada Núñez, R. (2022). Educación, innovación, emprendimiento, crecimiento y desarrollo en América Latina. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(3), 110-128. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8526446>
- Rose, A. L., & Sughrue, J. A. (2021). Professional development needs of novice alternatively certified teachers in Florida: teachers' perspectives. *Teacher Development*, 25(4), 449 - 464. doi:<https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1947887>

5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Sadera, E., Suonio, E. E., Chen, J. C., Herbert, R., Hsu, D., Bogdan, B., & Kool, B. (2024). Strategies and approaches for delivering sustainable training and professional development of graduate teaching assistants, teaching assistants, and tutors: a scoping review. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(5), 2199-2215. doi:<https://doi.org/10.1108/JARHE-08-2023-0323>

Solís Muñoz, J. B., Cevallos Jiménez, P. F., & Erazo Álvarez, J. C. (2023). Factores asociados al perfil docente universitario innovador. *Conrado*, 19(90), 8-14. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s1990-864420230001000008&script=sci_arttext

Southworth, J., Migliaccio, K., Glover, J., Glover, J. N., Reed, D., McCarty, C., Brendemuhl, J., & Thomas, A. (2023). Developing a model for AI Across the curriculum: Transforming the higher education landscape via innovation in AI literacy. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.1016/J.CAEAI.2023.100127>

Stanley, P. J., & Schutte, N. S. (2023). Merging the Self-Determination Theory and the Broaden and Build Theory through the nexus of positive affect: A macro theory of positive functioning. *New Ideas in Psychology*, 68(100979). doi:<https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100979>

Tacca Huamán, D. R., Tacca Huamán, A. L., & Alva Rodríguez, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 10(2), 15-32. doi:<https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2905>

Terán-Pérez, B. M., Lafarga, C. V., & Félix, A. M. (2020). Emprendimiento académico y spin-off universitario: una revisión sistemática de la literatura. *Revista perspectiva empresarial*, 7(1), 87-103. doi: <https://doi.org/10.16967/23898186.630>

Tornel Avelar, J. L., Jiménez Padilla, A. A., & Carranza Alcántar, M. d. (2024). La alfabetización del profesorado universitario para el ejercicio de la enseñanza actual. En M. d. Carranza Alcántar, M. O. González Fernández, & C. Islas Torres, *Innovación en la docencia para el fomento de las habilidades del siglo XXI* (págs. 91-111). Ediciones Octaedro. Obtenido de <https://octaedro.com/libro/innovacion-en-la-docencia-para-el-fomento-de-las-habilidades-del-siglo-xxi/>

Trigwell, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. 40, 607-621. doi:<https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>



5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Tünnermann Bernheim, C. (2008). La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998. Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO IESALC. (2021). La educación superior en América Latina y el Caribe en tiempos de pandemia. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org>

UNESCO IESALC. (2023). ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior: guía de inicio rápido. UNESCO. doi:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa

UNESCO. (2013). Global Citizenship Education: An Emerging Perspective. Bangkok, Tailandia.

UNESCO. (2015). Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. UNESCO: Paris.

UNESCO. (2015). Rethinking Education. Towards a global common good? Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2019). Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos. París: Ediciones UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000263618_spa

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO. doi:<https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

Vega-Sampayo, Y., Olivero-Vega, E., & Acosta-Prado, J. C. (2022). Mediating effect of information and communication technologies (ICTs) on the relationship between innovation capability and student satisfaction, in higher education institutions. *Formación Universitaria*, 15(3), 107-118. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000300107>

Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades | Transformar. *Transformar*, 4(1), 17-34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84>

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299-321. doi:<https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>




5. Desafíos del profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: una reflexión crítica desde la literatura educativa

Witt, A. (2023). Postpandemic futures of Global Citizenship Education for preservice teachers: Challenges and possibilities. *Prospects*, 53, 299–312. doi:<https://doi.org/10.1007/s11125-022-09599-5>

Zabalza, M. Á., & Beraza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea ediciones.

Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., & Alienko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*, 14(1), 43 - 50. doi:<https://doi.org/10.22094/joie.2020.677813>





Capítulo 6

La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

Aída Figueroa Bello

Universidad Autónoma de Nuevo León
<https://orcid.org/0000-0002-2699-642X>

Resumen

La enseñanza del derecho en nuestro país se ha caracterizado por la impartición de cátedra basada en el aprendizaje dogmático y memorístico, esto es, basado en el denominado modelo de repeticiones. De hecho, desde otras visiones del conocimiento y facultades universitarias, a quienes enseñamos o estudian derecho, nos perciben con una memoria casi sobrenatural, capaces de acumular en nuestra mente todo el conjunto de normas existentes que integran el ordenamiento jurídico, percepción en su mayoría errónea, aunque gran parte de la planta docente desarrolla ese tipo de método y modalidad de conocimiento. La propuesta de este trabajo es poner en marcha métodos que no solo adviertan repeticiones conceptuales, sino la efectiva comprensión de definiciones, tomando en cuenta que formamos parte de una realidad en constante cambio y transformación y que, en gran medida, ésta se impone frente a lo expresado en las leyes y códigos escritos. Se requiere evitar el aprendizaje basado en memorización, dando prioridad a la reflexión, comprensión y, sobre todo, al fomento de la iniciativa y proacción del estudiantado de las escuelas de derecho en México.

De tal manera, la actual propuesta radica esencialmente en el planteamiento de un modelo integrador de las visiones y modelos pedagógicos de corte tradicional, conductista, constructivista y especialmente, humanista, en la enseñanza del derecho, conformando así una perspectiva integral desde el punto de vista social, científico, cultural, jurídico, artístico, entre otras.

Palabras clave: Enseñanza jurídica, modelo integral: tradicional, conductista, constructivista y humanista, educación jurídica tradicional vs. novedosa

Abstract

The teaching of law in our country is based on dogmatic and memorized learning, i.e., the so-called model of repetitions. In fact, it is based on other visions of knowledge and other university faculties. Those of us who teach and study law know that we must have an almost supernatural memory to be able to accumulate in our mind the whole set of existing rules that make up our legal system. This perception is erroneous, though with some truth, as many teachers employ this method and knowledge modality. This work proposes implementing methods that not only warn of conceptual repetitions, but also ensure effective understanding of definitions. It is crucial to consider that we are part of a reality in constant change and transformation, which significantly impacts what is expressed in laws and written codes. Rather than learning by memorization, we must promote reflection, understanding, and the promotion of initiative and pro-action among students of Mexican law schools.

Consequently, our proposal is predicated on a model that integrates traditional, behaviorist, constructivist, and especially humanist visions and pedagogical models in the teaching of law. This model forms an integral perspective from the social, scientific, cultural, legal, artistic, and other points of view.

Keywords: Legal education, integral model: traditional, behaviorist, constructivist and humanist, traditional vs. novel legal education.

Introducción

Resulta indudable que la enseñanza del derecho ha sido una labor que, a lo largo de la historia, se ha tornado sumamente dogmática, esto es, siguiendo un modelo tradicional basado en repeticiones, sin dar mayor pauta ni oportunidad, en la mayoría de los casos, a que el alumnado se cuestione lo que se enseña, reflexione y analice los contenidos que son vertidos, mayormente a través de “clases magistrales” (Cachón, 2021) de quienes, si bien se asumen como docentes, una gran parte carece de formación pedagógica que le habilite para la enseñanza jurídica.

Se ha considerado que basta con la obtención de un título de licenciatura para desempeñarse como docente y así contar con las habilidades pedagógicas básicas y suficientes para impartir cátedra jurídica, sin distinguir entre la formación disciplinar y la de carácter pedagógico per se. Además, tampoco resulta de gran ayuda, sino al contrario, que el derecho ha contribuido y ha perpetuado modelos de enseñanza tradicionales, en donde prácticamente resulta incuestionable lo dicho por quién asevera posee el conocimiento científico, en gran medida teórico, ya que si pudiéramos ejemplificar que la teoría y la praxis son evidentemente distantes (Díez-Picaso, 2022), sería justamente en la enseñanza del derecho en nuestro país.

El derecho representa una de las profesiones en la que la tradición es uno de sus rasgos más característico, tanto en el contenido normativo como en su enseñanza, la cual ha sabido permanecer a pesar de los cambios y avances tecnológicos, mismos muestran la necesidad imperiosa de adecuarla a las nuevas herramientas pedagógicas y a la diversidad de metodologías que han ido superando la tradicional, a través de la innovación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las áreas jurídicas. Resulta imprescindible la necesidad de un nuevo modelo integral, cuyo sello principal sea la renovación pedagógica, en clara congruencia con el siglo XXI y el mundo digitalizado (Perilla, 2024).

En tal sentido, se torna caduco el modelo basado en la participación del docente en clases expositivas frente a un alumnado pasivo-receptor que prácticamente y de manera más que cautiva, se limita a escuchar (Corona y Muñoz, 2020) y en el mejor de los casos, a integrar y plasmar los mensajes que recibe del emisor, consolidando y perpetuando un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en repeticiones, sin mayores cuestionamientos ni reflexiones, configurándose así la dogmatización jurídica.

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

Partiendo de lo anterior, se consideran fundamentalmente dos perspectivas teóricas que brindan elementos suficientes para el desarrollo de este trabajo. La primera de ellas, la Teoría Crítica del Derecho (Critical Legal Studies), contempla una postura en la que el modelo tradicional ha perpetuado ciertas características que, a lo largo del tiempo, han predominado en el sistema normativo jurídico, especialmente en lo que se refiere a la continuidad del fenómeno de enseñanza-aprendizaje acrítico e irreflexivo. Por su parte, la Teoría de la Pedagogía Crítica del Derecho también expone elementos que sustentan dicha posición, postula una óptica en la que el estudiante asume un papel transformador, a través de un constante cuestionamiento de los acontecimientos de la realidad política y ética.

Ambas posturas priorizan la reflexión, discusión, debate y cuestionamiento del derecho.

Objetivo General

Uno de los principales objetivos de este trabajo es plantearnos un acercamiento inicial, contemplando como problema central el desfase que implica el modelo ortodoxo y tradicional de enseñanza del derecho que se ha perpetuado hasta nuestros días, fundamentalmente a nivel universitario. En dicho entorno pareciera que predomina una especie de conformismo docente, esencialmente de carácter dogmático, en el que el papel central del proceso educativo corresponde al profesorado, asumiendo un rol de transmisor de conocimiento, mientras que el alumnado, con plena resignación, sigue un papel de receptor plenamente pasivo frente a quien se cree posee el perfil pedagógico esperado para el desempeño de la labor docente, lo cual está claramente alejado de toda realidad.

Asimismo, un segundo objetivo central de esta contribución es dar a conocer algunos de los factores que caracterizan dicho modelo de corte tradicional, percepciones y algunas reflexiones subjetivas, basadas en la experiencia docente a lo largo de prácticamente veinte años. Seguramente, de entre quienes integran la planta docente de la facultad, algunos se habrán formulado también estas reflexiones y consideraciones, pero no han contado con las vías o canales de comunicación.

Atendiendo a la coloquial leyenda “renovarse o morir”, se da a conocer la necesidad, y sobre todo la urgencia, de desarrollar diversas estrategias innovadoras para ubicar a la enseñanza y aprendizaje jurídico a la par del auge tecnológico del mundo globalizado y digitalizado, pero particularmente en lo que se refiere a incentivar al alumnado a asumir un rol mayormente activo, interesado en la labor reflexiva, analítica e incluso crítica del derecho, motivando su participación para ser un agente involucrado en asignaturas como: Introducción al estudio del derecho, derechos humanos, ética, filosofía del derecho y otras más que por ser esencialmente teóricas (Granados, 2020), se tornan bajo el modelo tradicional, materias en las que el tedio y por supuesto, los bostezos están más que presentes. Desde este punto surge la propuesta de incorporar un nuevo modelo



de enseñanza del derecho, integrando fundamentalmente cuatro prismas: corte tradicional, conductista, constructivista y humanista.

Fundamentación Teórica

Se ha llevado a cabo una búsqueda de fuentes bibliohemerográficas, y atendiendo a la sistematización de su revisión, se cuenta con una cantidad relativamente menor de obras en las que se analiza de manera crítica la problemática que prevalece en cuanto al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje de la ciencia jurídica. Hemos de referirnos necesariamente a las obras publicadas por Jorge Witker (1975), Carlos Arellano García (1979), Jorge González Galván (2013), por citar solo algunos de los que han postulado que se requiere un cambio de paradigma de enseñanza y aprendizaje, pero también de investigación del derecho en nuestro país, dejando más que evidente que dicho modelo, a estas alturas, no corresponde a la actualidad global que resulta más que abrumadora; por ello, es indispensable que tanto en la enseñanza como el aprendizaje jurídico se pase de un modelo memorístico a uno más adecuado y acorde a los cambios que se presentan, puesto que el tradicional resulta prácticamente obsoleto y anquilosado.

En tal sentido, la obra de Jorge Witker *La enseñanza del derecho: un enfoque crítico*, publicada en 1975, nos brinda la pauta para nuestro trabajo, al destacar como piezas fundamentales la crítica, la reflexión y en especial, la interdisciplinariedad que debe prevalecer en el derecho, en donde el estudiante ha de analizar el contenido normativo-jurídico y no solo limitarse a un proceso meramente memorístico. De su trabajo debemos destacar de manera especial su posición en cuanto a que los estudiantes han de resolver casos, ya sea reales o hipotéticos, pero con un enfoque crítico, reflexivo e interdisciplinar, puesto que el derecho es un instrumento de cambio y dinámica social. En un material audiovisual mucho más actual (Universidad de Valparaíso, 2021) reflexiona sobre los escenarios en los que la rampante globalización económica y digital trastocan sensiblemente todo sistema normativo y panorama jurídico, de ahí que necesariamente el derecho ha de adaptarse a tales cambios de la realidad actual, y en particular, el modelo de enseñanza y aprendizaje.

En esa misma línea se ubica la aportación de Carlos Arellano García con su obra titulada *Manual del abogado* (1979), en el que señala la importancia de la práctica jurídica y su conexión ineludible en la enseñanza; a manera decálogo, plantea tal necesidad en el ejercicio docente del derecho, enfatizando en la calidad moral y exaltando los valores éticos que todo abogado debe contemplar en la resolución de cualquier problema jurídico.

Y por lo que se refiere a Jorge González Galván, debemos afirmar que su artículo *Educación jurídica, investigación y derechos humanos* publicado en 2013, realmente rompe con toda la visión del modelo memorístico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho, dado que fundamenta que el ser humano

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

goza de diversas inteligencias, no solo la de índole lógico-racional, siendo que es un pequeño ápice de toda una diversidad que poseemos por naturaleza.

Genera una propuesta, transitando de un modelo de repeticiones a uno repleto de novedades, descubrimientos e innovaciones, tanto dentro como fuera de las aulas de clase, verdaderamente una visión pedagógica novedosa del derecho.

Ha de observarse que desde hace casi un lustro es que ha persistido y continuado la inquietud central de cambiar el modelo pedagógico jurídico; sin embargo, y como muestra de las resistencias a la renovación es que aún en la actualidad tal modelo sigue vigente, y no precisamente por sus virtudes, sino más bien, por asumir que continuar con su aplicación, sería parte componente en sí mismo del derecho, es decir, por seguir la tradición. Cuestión que en la actualidad resulta por demás lejana. Y que hay que decirlo también, dicha visión renovadora muy poco ha sabido permear en las mentes directrices de tipo institucional-universitario (Parada Trujillo et al, 2024), quienes asumen dicho modelo como una especie de zona de confort.

Un estudio muy completo es el libro de Miguel Ángel Granados (2020) quien nos muestra toda una radiografía en cuanto a la manera en que se ha enseñado el derecho, cuestionando el modelo tradicional, pero de igual modo, proponiendo diversos métodos pedagógicos, haciendo las oportunas distinciones entre éstos y las muy variadas técnicas de enseñanza y aprendizaje. De igual modo, nos propone un importante número de vías e instrumentos que muy lejos de las tradicionales, contribuirían a que el docente imprima aire fresco a su quehacer pedagógico.

Otra obra de importancia es la de Corona y Muñoz con el título La enseñanza del Derecho como un derecho humano: problemática triangular quienes contemplan a la enseñanza del Derecho como un derecho humano bajo una visión tripartita: derecho, enseñanza y enseñanza del derecho, para lo cual desarrollan un estudio comparativo de los planes curriculares de ocho universidades nacionales, destacando sus principales características y la perspectiva que se contempla como formadores del estudiantado de Derecho.

Por su parte, Xavier Díez de Urduy en La Formación Jurídica del siglo XXI (2012) da cuenta de la necesidad de transformar los métodos y las técnicas en las que el derecho se materializa en las aulas universitarias, criticando los efectos del modelo tradicional, perpetuando los vicios que en la actualidad persisten, representando una obra de obligada referencia ante quienes nos postulamos por una urgente renovación pedagógica en la materia.

Así, principalmente en contextos educativos, el derecho se ha caracterizado por su anquilosamiento y tradición, cuyo fenómeno de enseñanza y aprendizaje resulta por demás inmutable. Un importante número de trabajos se orientan justamente

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

a ese tipo de planteamientos críticos, algunos enfatizando la necesidad de un nuevo modelo pedagógico (Manelli, 2023; Pérez, 2024; Pérez Lledó, 2024; Téllez y Pineda, 2024;), otros más poniendo un mayor acento en la renovación de técnicas desarrolladas por el docente (Camarillo, 2024; Bolesina y Gervasoni, 2024; Alí y Baldo, 2023), y todos concuerdan en que resulta impostergable aplicar una nueva visión en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno jurídico.

En este mismo sentido es que se formula el planteamiento de incorporar un esquema integral (Granados, 2020) con nuevas perspectivas de los modelos pedagógicos que hoy en día ya no resultan convergentes a la revolución tecnológica, marcando la pauta para detonar los cambios y las transformaciones que las universidades requieren, convirtiéndose en actores protagónicos de tales procesos de metamorfosis pedagógica. A quienes representan y conforman las capas del alumnado de las Facultades de Derecho, en clara congruencia con los constantes cambios de la era digital, también les corresponde ser parte activa de este proceso de renovación como agentes del cambio pedagógico en el área jurídica en un mundo ineludiblemente globalizado.

Metodología

Resulta evidente que la enseñanza del derecho se torna un objeto de estudio, pero también de reflexión y preocupación común entre el profesorado, que si bien, continúa implementando un modelo de antaño, en la actualidad se configura como un desafío común, ineludible e impostergable para asumir la labor en clara concordancia a los tiempos y dinámicas por demás cambiantes y ávidos de innovación pedagógica que impulsen un nuevo paradigma de enseñanza y aprendizaje del derecho en México.

Para el desarrollo de este trabajo, se plantea una metodología de corte cualitativa no experimental, exploratoria y descriptiva, cimentada esencialmente en la investigación documental pedagógica, humanista y socio jurídica de las fuentes de información y de la literatura en general, las cuales brindan los elementos suficientes para su análisis, y a la vez dejando en claro que, por lo menos en lo que se refiere al terreno jurídico, la temática no ha gozado de gran estudio, atendiendo precisamente al carácter dogmático del derecho (Pérez Lledó, 2024). No obstante, se pretende que esta investigación sea una posible contribución a desvelar la urgente necesidad de cambio de paradigma en la enseñanza y aprendizaje de los tópicos de la materia, para estar en clara consonancia con los tiempos y las transformaciones actuales.

Aporte al conocimiento en el ámbito de educación

Aquí cabe destacar que, sin duda, la visión positivista del conocimiento, ha ejercido una acentuada influencia en el modelo tradicional de enseñanza del derecho, básicamente de corte normativo, en el que los docentes se limitan a enunciar (y a transmitir) el contenido de la ley, llamándolos incluso “codigeros”,

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

aludiendo justamente a que sin mayor análisis ni estudio, imparten sus clases con la ley o el código en mano (Mora, 2022), cubriendo su horario docente frente al grupo que se muestra atento a la escucha, pero sin llevar a cabo ninguna reflexión, cuestionamiento o pregunta : ¿por qué? o ¿para qué debería hacerlo?

El docente es el que sabe, es quien cuenta con el conocimiento, la experiencia, él es quien asume el rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado pasivamente recoge las ideas y el saber transmitido.

Y no es que el docente limite o niegue su participación—aunque habrá quienes perciban la eventual motivación del alumnado por intervenir o cuestionar, como afrenta, especialmente, quienes integren el profesorado de la vieja guardia—sino que simple y sencillamente, el alumnado, junto con las manecillas del reloj, confabulan (solo el primero, pasiva e impaciente) para que llegue el momento de término de la clase, en especial si se imparte alguna asignatura teórica; incluso en muchas ocasiones podrían referirse a ellas como “la molesta teoría que no sirve para nada”.

Atendiendo a todo lo anterior, no hay que dejar de lado el carácter formalista del Derecho (Pérez Lledó, 2024) que, por esencia, también ha contribuido y predominado a que sea impartido, en mayor preponderancia, de manera pasiva.

No por nada, quienes nos hemos dedicado a la labor docente tenemos claro que la fórmula del ser y del deber ser (Granados, 2020) en el aula, como en otros muchos más contextos sociales, hace gala de presencia, y en la asignatura de Derechos Humanos es un botón que muestra tal situación en los tres niveles académicos.

Otra de las problemáticas latentes como efecto y resultado de la aplicación del modelo memorístico (Mora, 2022) ha sido la incapacidad del alumnado para conceptualizar, esto es, para llevar a cabo un proceso cognitivo mediante el cual se tenga la oportunidad de asimilar semánticamente significados de las diferentes figuras jurídicas, cuyo aspecto lingüístico técnico es representativo del derecho.

A pregunta expresa del docente respecto a un tema, el estudiante comúnmente recurre a repetir el mismo término interrogado, lo que muestra una ausencia de elementos básicos y esenciales de índole teórico y la utilización la memorización sin ningún tipo de análisis/reflexión para comprender significados. En realidad, aunque en el campo docente jurídico no todo son conceptos, sí conforman un punto de partida y es básico no solo comprenderlos, sino analizarlos y discutirlos.

No debemos pasar por alto el elemento de la escritura. El alumnado que se forma profesionalmente en el ámbito jurídico carece de una buena ortografía, y, por ende, de hábitos de lectura apropiados (Díez de Urdanivia, 2012). Considerando

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

que en el derecho, la habilidad de escribir es una de las aptitudes esenciales; habrá quienes desearán desempeñarse en el mundo burocrático estatal, por ejemplo, en la investigación o en el ramo empresarial, entre otros, pero al configurarse como una disciplina teórica, resulta fundamental la redacción, la ortografía, sintaxis, etc. Se torna llamativo, por decir lo menos, en la revisión de trabajos finales o en exámenes, los errores ortográficos verdaderamente garrafales. Esta problemática plantea una serie de ajustes que deben atenderse y llevarse a cabo; repensar y construir un nuevo modelo pedagógico de la materia (Manelli, 2023).

De igual manera, conviene hacer la puntualización respecto a las modificaciones de los programas analíticos, que resultan muy alejadas a lo deseable, en particular, en lo referente a la congruencia y consistencia temática. Se opta por ubicar asignaturas históricas, por ejemplo, Derecho Romano, en semestres diferentes al primero o segundo, cuando integran conocimiento básico y elemental para la comprensión de figuras jurídicas de mayor especialización y técnica; estas modificaciones carecen del acierto académico esperado, porque son cambios puestos en marcha por quienes se dedican en mayor grado, al desempeño administrativo y no al esencialmente académico-docente.

Otro de los obstáculos que como docente resulta evidente es la falta de visión en cuanto al contenido de los planes de estudio en general, tanto de las carreras de Derecho como de Criminología, pues existe la ausencia de asignaturas que formen al alumnado para desarrollar tareas de investigación. La reciente modificación de ambas carreras, incorporó, a lo sumo, dos asignaturas encaminadas a dicha labor.

En este sentido, recordemos que junto con la práctica profesional litigiosa y la aspiración a un puesto en la Administración Gubernamental, la investigación es uno de los campos en el que el egresado podría desempeñarse; y qué decir, si se decide a continuar con su formación en estudios de posgrado, tales ausencias resultan más que importantes al momento de llevar a cabo un trabajo recepcional, ya sea una tesis o un producto integrador de aprendizaje, constituyendo así como lagunas que se van perpetuando en la formación académica del estudiantado.

Por consiguiente, se torna urgente una revisión completa, integral y a conciencia de los planes de estudios de ambas carreras profesionales, con el único objetivo de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje sólido, capaz de atender las diversas expectativas de los campos profesionales (Pérez, 2024) en los que el egresado de la facultad se pueda desempeñar, con la responsabilidad social y ética (Pérez Lledó, 2024) que es debida.

Resulta de obligada cita la postura de López-Calva (2009), al asumir una educación humanista y retomar la importancia del papel que juegan los agentes sociales en la construcción, sobre todo ética, de la interacción del ser humano en el conglomerado grupal, particularmente en el enfoque educativo,

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

denominada la construcción de la humanidad en la sociedad. De igual modo, se requiere humanizar esta visión social en el proceso universitario, a través de una resignificación y transformación de la enseñanza y del aprendizaje, y, por ende, a la democratización del acceso al conocimiento, dado que se ha dejado de lado e incluso minimizado el papel humanista de la formación.

Congruente con lo anterior, y continuando con la propuesta de este trabajo, se considera relevante incorporar la perspectiva conductista al modelo de enseñanza del derecho, conocida también como modelo pedagógico activo, fundamentalmente por dos razones: 1) implica una participación esencialmente activa en la que el binomio estímulo-respuesta determina en gran medida la relación docente-estudiante, compartiendo ambos agentes sus roles e intercambiando sus posturas e ideas temáticas, reforzando así la construcción cognitiva del aprendizaje; 2) rescata el papel del estudiante como actor social, ya no solo en su rol pasivo y receptor, sino como un sujeto cuyo compromiso social y ético resulta valioso para contribuir a las transformaciones de la realidad, es decir, destaca en preponderancia la característica de participar en colectivo del estudiante como parte integrante de una comunidad, anteponiendo lo social frente a la visión individualizada. Una muestra de este modelo por ejemplo, es la actividad expositiva de algún tópico jurídico, en el cual integrados en equipos, los estudiantes trabajan frente a grupo, empleando diversas técnicas e instrumentos de contenido temático, e incluso desarrollando a su vez, actividades cuya finalidad es motivar y fomentar la participación activa de sus compañeros, que sin duda alguna complementan su labor expositiva, misma que es reforzada por parte del docente, aclarando diversas cuestiones que el grupo tuvo a bien señalar.

Una tercera perspectiva que se postula, encaminada a un modelo integral de cómo se enseña y se aprende la ciencia del derecho es aquella basada en la experiencia, visión representada por el pedagogo francés Jean Piaget, quien destaca diversas virtudes de este paradigma educativo, siendo uno de sus rasgos característicos la acción en comunidad. Esta postura maneja como objetivo el bienestar común, basado en la ayuda mutua, porque los individuos nacemos en sociedad y por ello debemos actuar en colectividad y vivir en comunidad. La vida está llena de experiencias, vivencias, y el proceso enseñanza-aprendizaje es una muestra de esa diversidad. Experimentar es la clave, por ejemplo, como docente de la asignatura de Derechos Humanos, se ha propuesto a mis grupos vivir la experiencia de investigar primero la ubicación de la Comisión Estatal de

Derechos Humanos de Nuevo León y acudir in situ para saber y vivenciar que existe dicho órgano. Gran parte del grupo ni siquiera sabía de su existencia, lo que da a conocer el grado de conciencia de Derechos Humanos en estudiantes de una Facultad dedicada a dicha labor, ya ni decir, para exigir su respeto y garantía. Claramente, dicho paradigma educativo ubica su postulado en la posibilidad de vivir el proceso formativo jurídico, fomentando la motivación del alumnado, básicamente un aprendizaje empírico y vivencial, que atiende a una



6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

de las facetas del campo jurídico: la praxis, no solo la litigiosa, sino desde un punto de vista general, es decir, acción que transforma su conducta, frente a la pasividad que en el modelo tradicional es personificada por el estudiantado.

Una cuarta y última visión que se propone integrar es la perspectiva humanista que, observando lo que respecta al ámbito axiológico, es evidente su ausencia.

El grado de criminalidad acechante en nuestro entorno nos habla de una crisis de inseguridad, pero en el fondo una involución en cuanto a la vigencia de los valores imprescindibles en sociedad, y ello también se observa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho, en el que el estudiantado considera acudir a las aulas como mero instrumento o medio para contar con un título profesional y seguir desacreditando la profesión jurídica.

En realidad, la percepción de la ciudadanía continúa siendo negativa, pues, de alguna manera, el modelo tradicional también ha contribuido a generar una desconfianza en el ejercicio de la abogacía. Es tal ausencia de valores éticos la que ha generado un desaliento social frente a quienes se desempeñarán en las diferentes ramas del ejercicio profesional jurídico. Términos como “abogansters” son los que surgen en el ambiente universitario; el dicho conocido de “se estudia Derecho para ejercer chueco”, muestra con todas sus letras la realidad de nuestra formación profesional.

Tomando todo esto en cuenta es que se pugna por un repensar, una renovación del modelo tradicional que se implementa en las aulas de enseñanza jurídica, y resignificar nuestra labor como docentes y estudiosos del derecho. Se considera que los modelos de la pedagogía social han de reconducir la visión y actuar como agentes docentes, reconectando al derecho con las diferentes disciplinas, especialmente las de carácter social, para así, asumir un papel activo, docente y alumnado, en el camino de la enseñanza-aprendizaje de las cuestiones jurídicas, exponiendo al Derecho no desde un punto de vista parcial (teórico), sino como un universo temático en el que la teoría y la práctica representen un conocimiento fusionado e interrelacionado.

Conclusiones

En general, podemos señalar que prevalece una resistencia al cambio de modelo y de paradigma en la manera en que se enseña y por consecuencia, se aprende el derecho en nuestro país. Se continúa con el desfase en el proceso educativo: el contenido normativo y legal se expone de forma aislada, sin reflejar fielmente la realidad social y cultural del acontecer dinámico y cambiante, perpetuando el anquilosamiento de las estructuras y los modelos pedagógicos del derecho, cuya característica fundamental es una enseñanza-aprendizaje basado en el denominado modelo de corte tradicional, un estilo cimentado en la transmisión de ideas, de repeticiones cuyo margen de reflexión, cuestionamiento y debate, son mínimas o hasta inexistentes.



Resulta oportuno e impostergable un proceso de transformación del modelo pedagógico en el derecho, tomando solo como un punto de despegue el modelo tradicional que caracteriza al iuspositivismo (lógico-normativo), pero solo en su justa proporción, para luego incorporar otros modelos: conductista, constructivista y humanista.

Se afirma con seguridad, que, si se sigue un modelo integral, basado en las cuatro perspectivas que se han desarrollado previamente, la educación jurídica representará aquel proceso de cambio significativo, de un nuevo paradigma en la enseñanza del derecho. Este tendría como rasgo fundamental un mayor potencial humano y científico de la rama del conocimiento, con una relación en la que docente-alumno representen un binomio coordinado y compenetrado, asumiendo ambos sus roles y compartiendo no solo aspectos cognitivos, sino experiencias; abiertos al cambio, a un constante y continuo mejoramiento de las prácticas educativas del campo jurídico, tanto en la teoría como en la praxis profesional.

Referencias

Arellano García, C. (1979). Manual del abogado. Porrúa.

Alí Pini, C. V. y Baldo, M. J. R. (2023). La enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo a través de la pintura, la tecnología y los sentidos. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 37-58. DOI 10.5354/0719-5885.2023.69108

Bolesina, I. y Gervasoni, T. A. Gamificação no ensino jurídico: Elementos estruturantes aplicados em uma experiência. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), 241-262. DOI 10.5354/0719-5885.2021.57144

Cachón Cadenas, M. (2021). Un siglo de predominio de la lección magistral con preocupación por la enseñanza práctica del Derecho Procesal. En J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí, C. Navarro Villanueva y E. Cerrato Guri (dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del derecho Procesal*, (pp. 25-36). J.M. Bosch.

Camarillo Hinojoza, H. M. (2024). ¿Innovar y ser disruptivo en el salón de clases? Tres estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 11(2), 71-88. DOI 10.5354/0719-5885.2024.73455

Corona Nakamura, L. A., y Muñoz Dávila, X. V. (2020). La enseñanza del derecho como derecho humano, problemática triangular. *Revista Jurídica Jalisciense*. 1(1), 291-322. <https://doi.org/10.32870/rjj.v1i1.6>

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

- López-Calva, M. (2009). Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morín. Gernika.
- Díez de Urdanivia, X. (2012). La formación jurídica en el siglo XXI. En X. Díez de Urdanivia, Ma. C. Galván Tello, y C. Díaz Díaz, Los derechos humanos en la educación jurídica (pp. 19-61). Plaza y Valdés Editores.
- Díez-Picaso, L. M. (2022). Sobre la enseñanza del Derecho en España. Un alegato. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*. 22, 469-475. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6829>
- González Galván, J. A. (2013). Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. 4(137), 499-527. <https://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n137/v46n137a3.pdf>
- Granados Atlaco, M. A. (2020). Enseñanza del Derecho. Editorial de la Escuela de Estudios Jurídicos y Fiscales Cisneros Rico. <https://elibro.net/es/ereader/consorcioitesm/247350>
- Manelli, M. (2023). La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica. *Revista de Educación y Derecho*, (29), <https://doi.org/10.1344/REYD2024.29.44830>
- Mora Amézcua, H. M. (2022). Reflexiones en torno a la enseñanza del derecho en un contexto latinoamericano. *Educación XXXI* (60). <https://doi.org/10.18800/educacion.202201.014>
- Parada Trujillo, A. E., Moreno Echeverry, C., Aguilar-Barreto, A. J. y Kaipl, E. (2024). Percepciones de estudiantes universitarios sobre la enseñanza del Derecho y la formación de abogados. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 54(141), 1-22. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/8432/7371>
- Pérez Lledó, J. A. (2023). La enseñanza del Derecho en España. Un diagnóstico crítico y algunas propuestas. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 46, 347-365. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/133387/1/Doxa_46_20.pdf
- Pérez Tinajero, G. L. (2024). El modelo híbrido-dual en la Universidad Rosario Castellanos: transformando la enseñanza del Derecho a través de casos prácticos. *Revista Científica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-UNNE*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.30972/rcd.317346-CCBY-NC>

6. La necesidad de un nuevo modelo de enseñanza del derecho en México

Perilla Granados, J. S. A. (2024). La inteligencia artificial en las facultades de Derecho a través de generadores de respuestas automáticas. *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica de Derecho*, 11(2), 55-70. DOI 10.5354/0719-5885.2024.72696

Téllez, R. y Pineda, R. (2024). Los Moot Court, una estrategia didáctica para la enseñanza del derecho. *Saber, ciencia y libertad*, 19(2), 340-358. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2024v19n2.12254>

Universidad de Valpaíso. (21 de diciembre de 2021). Jorge Witker, doctor honoris causa UV Reflexiones sobre la enseñanza e investigación jurídicas [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=8es73zQRRlg>

Witker, J. (1975). *La enseñanza del derecho: un enfoque crítico*. Editorial Editora.





Capítulo 7

La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

Benjamín Villegas Alcántar

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0000-6152-6530>

Roxana Castellanos Carranza

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0008-1381-1511>

Resumen

El conocimiento sobre los factores de personalidad y su relación con el aprendizaje ha sido un tema relevante en la psicología educativa, ya que permite comprender cómo las características individuales influyen en los procesos formativos. Esta reflexión tiene como objetivo analizar la manera en que el entendimiento de los rasgos compartidos entre estudiantes de áreas disciplinares similares puede ser clave en el diseño de modelos educativos que promuevan un aprendizaje profundo.

Para ello, se llevó a cabo una revisión documental que incluyó investigaciones recientes sobre teorías de la personalidad y su impacto en la educación superior, complementada con un análisis comparativo de estrategias didácticas aplicadas en diferentes disciplinas, los hallazgos destacan que considerar los rasgos predominantes en grupos específicos, como la apertura a nuevas experiencias o la responsabilidad, facilita la creación de herramientas pedagógicas adaptadas, fomentando no solo el interés, sino también la retención de conocimiento.

Este enfoque ofrece un aporte significativo al campo educativo, al proponer un modelo dinámico que integra aspectos psicológicos y pedagógicos, lo cual representa una innovación en la planificación didáctica. En conclusión, se argumenta que atender a la personalidad no solo mejora la efectividad del aprendizaje, sino que también fortalece el vínculo entre los estudiantes y su entorno académico, abriendo nuevas posibilidades para la construcción de experiencias formativas más integrales y significativas. Este trabajo subraya la importancia de una educación centrada en el estudiante como ser único y con necesidades específicas.

Palabras clave: Educación, personalidad, aprendizaje, enseñanza

Abstract

Knowledge about personality factors and their relationship with learning has been a key topic in educational psychology, as it helps to understand how individual traits influence learning processes. This study analyzes how recognizing shared traits among students in similar disciplinary fields can enhance the design of educational models that foster deep learning. A document review was conducted, including recent research on personality theories and their impact on higher education, along with a comparative analysis of teaching strategies applied across different disciplines, the findings suggest that considering dominant traits in specific groups, such as openness to new experiences and conscientiousness, facilitates the development of tailored pedagogical tools that increase both student engagement and knowledge retention. This dynamic approach integrates psychological and pedagogical factors, representing an innovation in instructional planning, moreover, adapting educational strategies to students' personality traits strengthens their connection to the academic environment and enhances overall learning effectiveness, my recognizing students as unique

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

individuals with distinct needs, this model encourages the creation of more meaningful and comprehensive learning experiences, the study underscores the importance of a student-centered educational approach, where understanding personality traits allows educators to design more effective teaching methods, improve student motivation, and foster long-term knowledge retention. In conclusion, integrating personality factors into educational models not only enhances academic performance but also strengthens the relationship between students and their learning environment, highlighting the value of personalized education in improving overall educational outcomes.

Keywords: Education, personality, learning, teaching

Introducción

Influencia de la personalidad en el rendimiento académico y la adaptación universitaria

La importancia de la personalidad en el rendimiento académico ha representado un tema de estudio en la psicología educativa, considerando que las características internas de los estudiantes influyen directamente en los procesos de aprendizaje, como lo establece Armas et al., (2024), las cualidades de personalidad determinan el desempeño académico de los estudiantes, de esta forma se ha estudiado que factores como la responsabilidad y sus rasgos se relacionan con mejores resultados de aprendizaje.

En la educación superior, diversas investigaciones han mostrado que las cualidades de identidad también influyen en la elección de carrera y en la permanencia académica, la teoría de los cinco factores de personalidad ha sido ampliamente utilizada para explicar las diferencias en el desempeño y la adaptación académica. Estudios como el de Cupani y Pérez (2006) indican que la combinación de intereses vocacionales, autoeficacia y rasgos de comportamiento explican un 46% de la variabilidad en la elección de carrera, esto sugiere que los programas educativos que consideran las diferencias individuales en términos de personalidad y motivación pueden facilitar la orientación. Este modelo se basa en cinco grandes rasgos, los cuales se clasifican de la siguiente forma:

Apertura: Interés por experimentar cosas nuevas

- Escrupulosidad: Organización y control de impulsos
- Extraversión: Energía y locuacidad
- Amabilidad: Confianza, altruismo y afecto
- Neuroticismo: Tristeza, mal humor e inestabilidad emocional

La relevancia de estos hallazgos radica en la necesidad de desarrollar estrategias que consideren las particularidades de la personalidad de cada estudiante, facilitando así la adaptación y adquisición de conocimientos de manera significativa, esta relación ha sido corroborada por otros estudios que sugieren



7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

que el rendimiento académico está asociado a la capacidad autodidacta y a la motivación intrínseca, lo que implica que el diseño de modelos educativos debe contemplar estas diferencias, para potenciar un aprendizaje más efectivo.

Diferentes estudios han demostrado que aspectos como la personalidad influyen directamente en la capacidad de autocontrol y en la forma en que los estudiantes enfrentan sus desafíos académicos. Cepeda y Mahecha (2022) señalan que los estudiantes con un alto nivel de estabilidad emocional y responsabilidad tienden a desarrollar de forma autónoma estrategias de aprendizaje más efectivas, así como a gestionar de una mejor manera el estrés que les causa la universidad; este hecho expone la necesidad de integrar modelos educativos que promuevan el avance académico y la motivación, considerando que existen diferencias en los rasgos de personalidad de cada estudiante. El diseño de modelos didácticos, basados en las características de la comunidad educativa, podría contribuir a la elaboración de una estrategia más adecuada en el fomento de un aprendizaje significativo.

Teorías de la personalidad y enfoques de aprendizaje

La forma de entender cómo el pensamiento influye en el desempeño académico ha sido analizado desde diversas perspectivas teóricas, las cuales han intentado explicar la influencia de los rasgos de personalidad en los procesos educativos y en el desempeño académico, Gordon Allport (1960) mencionaba que la actitud se puede entender como un conjunto de características dinámicas y cambiantes que, a través de la experiencia y las motivaciones personales, moldean la conducta de los individuos. De sus estudios se identifican cuatro factores principales: afectividad, razonamiento, estabilidad y dominancia, los cuales permiten predecir patrones de comportamiento en los individuos.

Complementando lo anterior, la teoría humanista de Carl Rogers (1956) sostiene que la autorrealización es una de las motivaciones fundamentales de la personalidad, y que cada individuo desarrolla su potencial de manera única, lo que refuerza la necesidad de un enfoque educativo que considere las diferencias individuales y las necesidades emocionales de los estudiantes. Estos enfoques sugieren que las estrategias de enseñanza deben adaptarse a las particularidades de cada alumno para mejorar el proceso de aprendizaje y la experiencia académica.

La clasificación de las personalidades en tipo A y B, propuesta por Allport (1960), ha sido particularmente útil; si bien su publicación es antigua, como antecedente teórico es importante mencionarlo al ser uno de los principales predecesores en este tema. Su teoría contribuye a explicar las diferencias en la conducta académica y en la adaptación al entorno educativo, puesto que las personas con características del tipo A tienden a ser competitivas, impacientes y orientadas al logro, lo que puede traducirse en un rendimiento académico elevado, pero también en niveles altos de estrés y dificultades para trabajar en equipo; en

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

cambio, las personas tipo B son más relajadas, reflexivas y adaptables, lo que les permite afrontar los desafíos académicos con mayor flexibilidad y creatividad.

Esta diferenciación es relevante para el diseño de modelos educativos, ya que las técnicas de aprendizaje orientadas a fomentar la colaboración, la autorregulación y la gestión emocional pueden beneficiar tanto a las personalidades tipo A, al reducir su nivel de estrés, como al tipo B, al impulsar su motivación y compromiso.

En consecuencia, el conocimiento de los rasgos de comportamiento no solo facilita la implementación de estrategias de enseñanza más efectivas, sino que también promueve un ambiente escolar inclusivo y personalizado, lo que refuerza la importancia de integrar dicha teoría en el diseño de paradigmas de educación.

Las investigaciones de Corominas et al., (2006) señalan que la adopción de uno u otro enfoque está vinculada no solo a factores ambientales y pedagógicos, sino también a los rasgos de personalidad de los estudiantes. Tomando en cuenta lo que establece Vega (2023) con el modelo de los cinco factores, se profundizó sobre cómo la apertura a la experiencia está estrechamente asociada con la adopción de un enfoque profundo, mientras que el neuroticismo tiende a relacionarse con el enfoque superficial; esto refuerza la importancia de diseñar modelos educativos que promuevan la capacidad de autorregulación y la motivación intrínseca, adaptándose a las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje.

La relación entre los rasgos particulares y los enfoques de aprendizaje también se refleja en la orientación vocacional y la elección de carrera, Bermúdez et al., (2020) sostiene que las elecciones profesionales están influenciadas por la congruencia entre los intereses y los rasgos de los individuos, de esta manera desde una perspectiva práctica y con fundamento teórico, se ha demostrado en diferentes estudios que la personalidad se encuentra estrechamente presente en la elección de carreras universitarias.

Los resultados sugieren que los estudiantes con apertura a la experiencia tienden a elegir carreras que implican creatividad y autonomía, mientras que aquellos con puntuaciones elevadas en neuroticismo muestran una mayor tendencia a evitar situaciones de estrés y presión, optando por carreras con menor exposición a la incertidumbre. Este marco teórico subraya la relevancia de comprender las interacciones entre los enfoques de aprendizaje y los rasgos de personalidad para diseñar modelos educativos que promuevan la adaptación y el éxito académico a largo plazo.

El aprendizaje autodidacta y estrategias para el éxito académico

La autorregulación del aprendizaje es un proceso mediante el cual los estudiantes controlan y dirigen activamente su proceso de aprendizaje a través de estrategias cognitivas, motivacionales y conductuales, según Magaña et al.,

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

(2023), este proceso ocurre en tres niveles: metacognitivo, al ser consciente de los beneficios que implica regular el aprendizaje; motivacional, al establecer objetivos personales y académicos; y conductual, mediante la aplicación de técnicas antes, durante y después de la adquisición del conocimiento.

El vínculo entre la personalidad y la adquisición del aprendizaje ha sido abordado desde diversas perspectivas teóricas. La teoría de Gordon Allport (1960) postula que la respuesta del individuo está constituida por una serie de rasgos relativamente estables que determinan el comportamiento individual en distintas situaciones. Los estudios de Arango (2021) han evidenciado que la apertura a la experiencia y la estabilidad emocional son predictores importantes del uso de estrategias autorreguladoras.

Cepeda y Mahecha (2022) encontraron que los aspectos relacionados a la responsabilidad y estabilidad emocional conllevan una relación con capacidad para establecer objetivos claros y utilizar estrategias de aprendizaje dirigidas al logro de metas a largo plazo; mientras que aquellos con baja estabilidad emocional y alta cautela tienden a emplear menos técnicas de estudio. Estos resultados refuerzan la necesidad de diseñar programas educativos que promuevan el desarrollo de competencias autorreguladoras, adaptadas a las diferencias individuales en los rasgos de personalidad, con el fin de mejorar la motivación y el rendimiento académico.

La transición hacia la educación superior implica una serie de desafíos que están estrechamente vinculados a las características psicológicas y a la preparación académica de los estudiantes que ingresan a este nivel educativo. Hémbuz et al., (2020) señalan que los jóvenes de nuevo ingreso suelen enfrentar dificultades para adaptarse a la complejidad de las tareas académicas, debido a la falta de habilidades metodológicas y cognitivas avanzadas requeridas para la formación profesional, este fenómeno se explica a partir de la teoría de la gradualidad del aprendizaje, que sostiene que el proceso de adquisición de conocimientos debe ocurrir de manera progresiva, pasando de lo simple a lo complejo y de lo concreto a lo abstracto.

En el sentido antes mencionado, la personalidad de los estudiantes desempeña un papel fundamental en la capacidad de afrontar estos retos, ya que las disposiciones internas, como la responsabilidad, la estabilidad emocional y la apertura a la experiencia, facilitan el uso de estrategias de autorregulación y adaptación al sistema académico; la identificación de estos rasgos permite diseñar programas educativos que promuevan una integración gradual y efectiva a las demandas de la educación superior.

Complementando lo anterior, investigaciones como la de Abrego (2024), en la que se analiza un caso práctico, también sugieren que la orientación académica y la adaptación psicológica de los estudiantes de nuevo ingreso están condicionadas

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

por la estructura metodológica de los programas educativos. Sus estudios evidencian que los alumnos que ingresan a la educación superior carecen de las herramientas metodológicas y cognitivas para ejecutar tareas complejas, como la elaboración de proyectos de investigación, durante los primeros semestres de carrera. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar un sistema de enseñanza basado en la secuencia progresiva de aprendizajes, en el que los estudiantes primero adquieran las bases conceptuales y metodológicas antes de enfrentarse a tareas de mayor complejidad.

Objetivo general

Analizar cómo el conocimiento de los rasgos compartidos entre estudiantes universitarios impacta en el diseño de modelos educativos que promuevan un aprendizaje significativo.

Dicho análisis entre estudiantes de diferentes áreas disciplinares es fundamental para diseñar modelos educativos que respondan a las necesidades individuales y grupales de los alumnos. Las investigaciones revisadas sugieren que factores como la estabilidad emocional, apertura a la experiencia y sociabilidad influyen directamente en la capacidad de autorregulación y en el desempeño académico.

Al comprender estas individualidades, las instituciones de educación superior pueden implementar estrategias didácticas que potencien el aprendizaje significativo, promoviendo un enfoque más personalizado y adaptado a las características cognitivas y emocionales de los estudiantes (Velasco et al., 2023). Este trabajo permitirá desarrollar modelos educativos que fomenten la motivación, el compromiso y la retención de conocimientos, facilitando así un proceso de aprendizaje más profundo y efectivo.

Objetivo específico

Evaluar la relación entre los enfoques de aprendizaje y las características de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes.

En primera instancia, el conocimiento de los rasgos de personalidad predominantes en los estudiantes universitarios es esencial para diseñar guías didácticas que se adapten a sus necesidades individuales, las investigaciones previas sugieren que la responsabilidad y estabilidad emocional están relacionadas con el establecimiento de modelos de aprendizaje con mayor efectividad, lo que repercute directamente en su rendimiento académico (Arango, 2021).

Al identificar estos patrones, se podrán diseñar programas educativos que promuevan el desarrollo de habilidades específicas, fortaleciendo el proceso de aprendizaje y mejorando la experiencia académica de los estudiantes.

La relación entre los enfoques de aprendizaje y la personalidad ha sido ampliamente documentada en estudios previos, los cuales indican que los

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

estudiantes con un enfoque de aprendizaje profundo suelen presentar rasgos de apertura a la experiencia y responsabilidad. Evaluar esta relación permitirá establecer qué tipos de rasgos favorecen una mejor adaptación académica y un desempeño óptimo en diferentes momentos del proceso educativo (Díaz et al., 2022), además, comprender esta conexión permitirá diseñar estrategias de enseñanza que promuevan un aprendizaje significativo, fomentando la autorregulación y la motivación intrínseca entre los estudiantes.

Metodología

El presente estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de tipo descriptivo y exploratorio, ya que se buscó analizar cómo el entendimiento de los comportamientos compartidos entre estudiantes de áreas disciplinares similares puede ser clave en el diseño de modelos educativos que promuevan un aprendizaje profundo. La naturaleza cualitativa de la investigación permite comprender de manera detallada las relaciones entre las características individuales de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje, lo que facilita la elaboración de estrategias didácticas adaptadas a las diferencias individuales. El enfoque utilizado fue de tipo cualitativo. El análisis de la personalidad y del desempeño académico requiere una interpretación de los patrones de comportamiento y de las respuestas de los estudiantes. La revisión documental y el análisis comparativo de los resultados permiten establecer relaciones claras entre las variables analizadas y las estrategias pedagógicas.

Instrumentos

Para la recopilación de datos se utilizó una revisión documental de estudios previos sobre la relación entre la personalidad y el proceso de aprendizaje en la educación superior, la revisión incluyó artículos científicos, informes académicos y publicaciones especializadas que abordan teorías y enfoques de aprendizaje y metodologías didácticas aplicadas en distintas disciplinas.

La selección de documentos se realizó mediante bases de datos académicas reconocidas y plataformas de acceso abierto, asegurando que las fuentes fueran actuales y relevantes para la temática investigada; además, se utilizaron herramientas de análisis cualitativo para categorizar y sintetizar la información obtenida, facilitando la identificación de patrones y relaciones entre las variables estudiadas; la combinación de estas fuentes permitió obtener una visión integral sobre el impacto de los rasgos de personalidad en el aprendizaje, enriqueciendo el análisis comparativo de estrategias educativas.

Procedimiento

El proceso de investigación se desarrolló en tres fases fundamentales, en primer lugar, se realizó una búsqueda exhaustiva de información en bases de datos académicas, así como repositorios especializados, utilizando palabras clave como “personalidad”, “aprendizaje significativo”, “estrategias didácticas” y “rendimiento académico”. La selección de artículos se basó en criterios de actualidad, relevancia



7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

temática y rigor metodológico. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura crítica y sistemática de los documentos seleccionados para extraer información relevante sobre los modelos teóricos y las estrategias de enseñanza utilizadas en diferentes etapas del aprendizaje; la información fue organizada y clasificada mediante matrices de análisis que facilitaron la comparación entre estudios y la identificación de puntos convergentes y divergentes. Finalmente, se realizó una síntesis de resultados para identificar patrones comunes y establecer relaciones entre las formas de pensar, los enfoques de aprendizaje y las tácticas educativas empleadas.

La elección de esta metodología responde a la necesidad de obtener un panorama integral y detallado sobre la relación entre la personalidad y el aprendizaje en la educación superior. La revisión documental permite consolidar una base teórica sólida y contrastar diferentes enfoques educativos, mientras que el análisis comparativo facilita la identificación de buenas prácticas y la formulación de modelos didácticos adaptados a las características individuales de los estudiantes. Este proceso proporciona un marco analítico que facilita la interpretación de los resultados y contribuye a la construcción de planes formativos más efectivos y personalizados.

Aporte al conocimiento en el ámbito de la educación

Este estudio aporta una perspectiva innovadora al campo de la educación al proponer un modelo educativo dinámico que integra los rasgos de personalidad como un factor clave para la planificación y ejecución de procedimientos de enseñanza efectivos (Vega, 2023). La identificación de características predominantes en grupos específicos, como la apertura a nuevas experiencias y la responsabilidad, facilita la creación de herramientas didácticas adaptadas a las características individuales de los estudiantes.

Las investigaciones revisadas sugieren que los alumnos con alta responsabilidad tienden a implementar estrategias de enseñanza de mejor manera, mientras que aquellos con mayor apertura a la experiencia muestran más capacidad para adaptarse a situaciones nuevas y complejas. Este enfoque permite diseñar modelos educativos que promuevan un aprendizaje más profundo y significativo, adaptado a las necesidades individuales, fomentando no solo el interés en el contenido académico, sino también la consolidación y retención del conocimiento a largo plazo.

Además, este trabajo complementa estudios previos al integrar la teoría de la personalidad a los enfoques de aprendizaje y las estrategias de enseñanza. Investigaciones anteriores, como las de Magaña et al., (2023) y Monge y Gómez, (2021) sugieren que los aspectos internos de los estudiantes influyen en la elección de enfoques de aprendizaje, pero no exploran en profundidad de cómo estos rasgos pueden ser aprovechados en la planificación didáctica. Este estudio amplía ese marco teórico al demostrar que una comprensión detallada de los

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

patrones de actitudes en grupos específicos permite ajustar las metodologías de enseñanza para maximizar el desempeño académico y la motivación intrínseca.

La combinación de factores psicológicos y pedagógicos en un mismo modelo de enseñanza representa una innovación significativa en el diseño curricular, ofreciendo una nueva herramienta para mejorar la calidad del proceso educativo. En términos prácticos, los resultados de esta investigación tienen aplicaciones directas en la orientación vocacional, el diseño curricular y la formación docente.

La identificación de la forma de comportarse entre estudiantes de distintas disciplinas puede orientar la creación de programas académicos personalizados, adaptados a los estilos de aprendizaje y a las motivaciones individuales, asimismo, los departamentos de orientación académica y desarrollo profesional podrían utilizar estos hallazgos para ofrecer asesoramiento más preciso a los alumnos, facilitando su adaptación y permanencia en la educación superior.

De igual manera, el modelo propuesto podría servir como referencia para el diseño de estrategias de evaluación y retroalimentación, permitiendo que las instituciones educativas optimicen sus métodos de enseñanza y promuevan un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Este enfoque adaptativo y personalizado podría mejorar no solo el rendimiento académico, sino también la experiencia general del estudiante en su etapa universitaria, fortaleciendo la motivación y el compromiso con su proceso de formación profesional.

El valor de este estudio radica en su capacidad para transformar la práctica educativa, al reconocer las diferencias individuales como una oportunidad para fortalecer el aprendizaje. La combinación de factores psicológicos y pedagógicos en un modelo de enseñanza integral puede servir como base para futuras investigaciones y para la implementación de programas académicos más inclusivos y exitosos. Esta propuesta ofrece una guía clara para el desarrollo de estrategias didácticas que respondan a las características individuales de los estudiantes, impulsando una educación más personalizada y centrada en las necesidades del alumno.

Conclusión

Se concluye que el entendimiento de los rasgos de personalidad compartidos entre estudiantes de áreas disciplinares similares es un factor determinante para el diseño de modelos educativos que promuevan un aprendizaje profundo y significativo. Los hallazgos sugieren que características como la apertura a nuevas experiencias y la estabilidad emocional, influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para adoptar estrategias de autorregulación y mejorar su desempeño académico. Los alumnos con responsabilidad tienden a organizarse mejor y a establecer objetivos claros, mientras que aquellos con una apertura a la experiencia demuestran mayor flexibilidad y capacidad para afrontar desafíos académicos; este conocimiento permite desarrollar estrategias didácticas



7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

personalizadas que respondan a las diferencias individuales, favoreciendo la motivación intrínseca y el compromiso con el proceso de aprendizaje.

Asimismo, los resultados evidencian que el diseño de programas educativos basados en la combinación de factores psicológicos y pedagógicos puede mejorar la experiencia académica, fortaleciendo la conexión de los jóvenes con su vivir universitario. Al integrar la teoría de la personalidad con los enfoques de aprendizaje y las estrategias pedagógicas, las instituciones educativas pueden adaptar sus métodos de enseñanza para potenciar las fortalezas individuales y abordar las dificultades específicas de cada estudiante, esta perspectiva no solo promueve un aprendizaje más efectivo, sino que también facilita la construcción de un ambiente académico más inclusivo y enriquecedor.

De forma pragmática, la aplicación de este modelo podría traducirse en la implementación de programas de orientación vocacional más precisos, la personalización de las estrategias de enseñanza y la mejora de las políticas de retención estudiantil. Las universidades podrían diseñar programas de apoyo y tutoría basados en los perfiles de personalidad de los alumnos, facilitando su adaptación y permanencia en la educación superior, además, este enfoque puede servir como referencia para la formación docente, promoviendo un cambio en la práctica pedagógica hacia una enseñanza más adaptable y centrada en las necesidades del alumnado. La identificación de patrones de personalidad entre estudiantes de distintas disciplinas también podría orientar el diseño de currículos académicos que promuevan tanto el desarrollo profesional como el personal.

Sin embargo, es importante reconocer las limitaciones de este estudio, la recolección de datos se basa en una revisión documental, lo que implica que las inferencias están relacionadas por la calidad y el alcance de las fuentes consultadas; además, el análisis se centra en la educación superior, por lo que las conclusiones podrían no ser directamente aplicables a otros niveles educativos. Futuras investigaciones podrían explorar estas dinámicas mediante estudios empíricos, analizando la relación entre la personalidad y el aprovechamiento académico en muestras más amplias y diversas.

En conclusión, esta investigación destaca la importancia de una educación centrada en el estudiante como un individuo único, con necesidades y características específicas. Al comprender y adaptar sistemas de enseñanza a los rasgos de personalidad de los estudiantes, las instituciones educativas pueden construir experiencias formativas más integrales. Este enfoque no solo promueve el desempeño académico, sino que también fortalece el bienestar emocional y la integración social de los estudiantes en el proceso universitario, contribuyendo así a la formación de profesionales más preparados y comprometidos con su desarrollo personal y laboral.

Referencias

- Abrego, J. (2024). Incidencia de las características de la personalidad en la elección de carreras en estudiantes universitarios. Pontificia Universidad Católica.
- Allport, G. (1960). The open system in personality theory. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(3), 301-310. <https://doi.org/10.1037/h0043619>
- Arango, A. (2021). Los tipos de personalidad en el ámbito académico. *Investigación y Pensamiento Crítico*, 9(1), 99-111. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i1.216>
- Armas, R., Quiroz, M., Correa, R., & Córdova, M. (2024). Influencia de los rasgos de personalidad en el rendimiento académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(1), 22-42. <https://doi.org/10.35381/r.k.v9i1.3551>
- Bermúdez, R., Estrella, L., Huerta, A., & Heras, A. (2020). Algunos rasgos Psicológicos preponderantes en el joven que Ingresa a la educación superior. *Journal of Business and Entrepreneurial Studies*, 4(1), 1-12.
- Corominas, E., Tesouro, M., & Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- Cupani, M., & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: Contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. *Interdisciplinaria*, 23(1), 81-100.
- Díaz, D., Velásquez, M., Rincón, D., Blanco, A., & Correa, R. (2022). Relación entre rasgos de personalidad, toma de decisiones y la permanencia académica. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 65, 263-283. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n65a10>
- Hémbuz, G., Sánchez, A., & Bermeo, V. (2020). Influencia de la educación superior en el emprendimiento juvenil en estudiantes universitarios: una aproximación teórica. *Revista Boletín Redipe*, 9(8), 166-180. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i8.1049>
- Magaña, Y., Gómez, E., Frías, M., & García, M. (2023). La Influencia y Determinación De Los Rasgos De Personalidad En La Adaptación A La Cultura Universitaria De Estudiantes De La UJAT. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 3340-3357. https://doi.org/10.37811/cl_rcm

7. La personalidad como eje en el diseño de modelos educativos para el aprendizaje significativo

[v7i3.6412](#)

Monge, C., & Gómez, P. (2021). Factores de personalidad e innovación docente en España: aproximación desde distintos enfoques. *Revista Complutense de Educación*, 33(1), 153-165. <https://doi.org/10.5209/rced.73875>

Rehbein, L., Martínez, G., Rose, I., & Fritz, C. (2009). Los estilos epistémicos y tipos de personalidad como factores asociados a la elección de carrera. *Revista de Pedagogía*, 30(86), 115-134.


Rogers, C. (1956). Clientcentered theory. *Journal of Counseling Psychology*, 3(2), 115-120. <https://doi.org/10.1037/h0046548>

Vega, J. (2023). Características de la personalidad relacionadas con el proceso de mentoría. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 86(1), 30-34. <https://doi.org/10.20453/rnp.v86i1.4464>

Velasco, G., Guerrero, M., Fonseca, I., Basantes, J., & Sanclemente, P. (2023). La Educación Personalizada. Un Enfoque Efectivo Para el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4612-4525. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5675







Capítulo 8

El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

Jatziri Sánchez Vargas

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
<https://orcid.org/0009-0000-1565-2675>

Neiffe Hernández Cruz

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
<https://orcid.org/0009-0002-2679-8981>

Joanna Koral Chávez López

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
<https://orcid.org/0000-0002-6677-5402>

Resumen

La felicidad es un componente fundamental del bienestar subjetivo, ya que influye en la percepción que las personas tienen sobre su propósito y satisfacción con la vida. En el contexto universitario; este sentido puede verse afectado por diversas experiencias académicas y personales, impactando el desarrollo emocional y profesional de los estudiantes. En este orden de ideas, estudios han señalado que a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria académica, pueden experimentar un aumento en su sentido positivo de la vida, derivado del desarrollo de competencias, la consolidación de su identidad profesional y el fortalecimiento de la confianza en sus habilidades. Por ello, se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo comparativo y no experimental con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas en el sentido positivo de la vida entre estudiantes de diferentes semestres de la carrera de Psicología. Por lo que, la muestra estuvo conformada por 225 estudiantes y se utilizó la Escala de Felicidad de Alarcón (2006). Se planteó que los alumnos que se encuentran en la primera mitad de su formación profesional experimentarían un mayor sentido positivo de la vida debido a su experiencia académica. Los hallazgos muestran que los jóvenes de los primeros semestres mantienen niveles promedio de felicidad, sugiriendo así la presencia de actitudes y experiencias positivas hacia la vida, posiblemente relacionadas con las expectativas propias de las etapas iniciales de la carrera.

Palabras clave: Estudiantes, felicidad, trayectoria universitaria, bienestar subjetivo

Abstract

Happiness is a fundamental component of subjective well-being, as it influences people's perception of their purpose and life satisfaction. In the university context, this sense can be affected by various academic and personal experiences, impacting students' emotional and professional development. In this regard, studies have indicated that as students progress in their academic careers, they may experience an increase in their positive sense of life, derived from the development of competencies, the consolidation of their professional identity, and the strengthening of confidence in their abilities. Therefore, a quantitative, descriptive comparative, and non-experimental study was conducted to analyze whether there are significant differences in the positive sense of life among students from different semesters of the Psychology career. Thus, it was proposed that students in the first half of their professional training would experience a greater positive sense of life due to their academic experience. Therefore, the sample consisted of 225 students, and Alarcon's Happiness Scale (2006) was used. The findings show that students in the first semesters maintain average levels of happiness, thus suggesting the presence of positive attitudes and experiences towards life, possibly related to expectations typical of the initial stages of a psychology career.

Keywords: Students, happiness, university career, subjective well-being

Introducción

En el contexto universitario, especialmente en carreras como Psicología, donde los estudiantes enfrentan altas demandas cognitivas y emocionales, resulta fundamental comprender el sentido positivo de la vida, la satisfacción, la alegría y la realización personal, con el fin de optimizar su desarrollo personal y profesional. Sin embargo, es preocupante que el bienestar subjetivo del futuro profesional no sea un aspecto ampliamente considerado.

La formación actual capacita al psicólogo para desarrollar distintas habilidades teórico-prácticas, las cuales están relacionadas con las competencias propias de la profesión; como la integración de diversas perspectivas teóricas, la elaboración de diagnósticos, la proyección de intervenciones preventivas y de atención, la gestión e implementación de programas de intervención, así como la generación de proyectos de investigación científica para promover la comprensión de las problemáticas en el ámbito psicológico y/o propuestas de solución, todo ello con ética y responsabilidad social.

No obstante, se observa una deficiencia significativa, e incluso una ausencia, en lo que respecta al énfasis en el bienestar subjetivo a futuro. La formación actual está enfocada en capacitar al estudiante para evaluar e intervenir en otros una vez egresado, pero no se le prepara adecuadamente para manejar las demandas emocionales que surgen a lo largo de su trayectoria universitaria y profesional. Con el objetivo de lograr un desarrollo integral profesional, el bienestar subjetivo debería constituir un pilar central en el plan de estudios de la licenciatura, ya que el fomento en el interés por el autocuidado no solo beneficiaría a los futuros psicólogos, sino que también contribuiría a la calidad del servicio y la atención que brindan en su ejercicio profesional en cualquier área que desempeñen.

La falta de integración de temas como el autocuidado y la gestión emocional en el aula dificulta que los estudiantes desarrollen habilidades para regular sus propias emociones, comprendan la importancia del bienestar en su trayectoria académica, personal y profesional, y reconozcan el valor de la felicidad en el quehacer del psicólogo. Por ello, es indispensable que las instituciones educativas, en conjunto con los docentes, consideren estos aspectos y los incorporen de manera significativa en la enseñanza universitaria, con el fin de fortalecer la formación integral de los futuros profesionales de la salud mental. Lo anterior, enmarca lo que Alarcón (2009) enfatiza al referir que un psicólogo que se cuida a sí mismo, que se siente realizado y feliz con su trabajo, podrá ofrecer un servicio más efectivo a la sociedad que lo demanda.

Fundamentación teórica

El sentido positivo de la vida se refiere a la percepción de significado, propósito y satisfacción en la existencia de una persona. Diversos estudios han demostrado que este concepto está vinculado con el bienestar subjetivo, el cual, a su vez, incluye un componente fundamental: la felicidad. Este último se relaciona igualmente con la motivación y la resiliencia (Steger et al., 2006). El logro de concluir una formación universitaria está asociada a estos factores, los cuales desempeñan un papel fundamental en la permanencia del estudiante y en la prevención de la deserción académica.

A pesar de la creciente importancia del bienestar subjetivo en la vida humana y en la sociedad actual, Seligman & Csikszentmihalyi (2000) afirman que tradicionalmente la psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión de las patologías y las enfermedades mentales, no obstante, esta perspectiva tradicional resulta limitada, ya que restringe una comprensión más amplia y completa de la disciplina.

Al ser estudiante de psicología se encuentran expuestos a contenidos académicos que pueden generar un impacto significativo emocional, dado que estudian trastornos psicológicos o están expuestos a relatos en el que el sufrimiento humano es un factor constante. En este contexto, resulta relevante poseer un sentido positivo hacia la vida, ya que funciona como un elemento protector, lo que permite favorecer la regulación emocional y el afrontamiento del estrés académico de manera efectiva (Barraza, 2006). Cada etapa del proceso de formación presenta sus propios desafíos, la trayectoria del estudiante en la facultad dependerá de las estrategias de afrontamiento y habilidades que desarrolle a lo largo de su formación. La adquisición de aptitudes, actitudes y experiencias positivas será clave para alcanzar una preparación sólida y satisfactoria como profesional de la salud mental.

Fredrickson (1998) refiere que las emociones positivas podrían tener como función principal el desarrollo de habilidades y comportamientos nuevos, beneficiando la flexibilidad cognitiva y construyendo herramientas para la creación de recursos para el futuro. Desafortunadamente, no abundan los registros del trabajo que realizan las instituciones respecto al bienestar subjetivo de los alumnos. Juárez & Silva (2019) refieren que las investigaciones realizadas con estudiantes, en su mayoría, enfatizan únicamente en las competencias curriculares y sus habilidades prácticas, a partir de las cuales se generan estrategias para favorecer el éxito en las trayectorias escolares. No obstante, se presta poca atención al papel de las instituciones en la creación de condiciones que pueden facilitar u obstaculizar el bienestar del alumnado, lo que, a su vez, impacta directamente en su recorrido en la institución.

En este sentido, la satisfacción con la vida es conceptualizada como la introspección que realiza una persona respecto a su calidad de vida, tomando

8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

como criterio de comparación circunstancias estándares que son valiosas para cada individuo (Diener et al., 2003). En este punto, cabe mencionar que el estudio de la satisfacción con la vida tiene su fundamento teórico en la psicología positiva, una rama de la psicología general que se enfoca en el análisis de las experiencias y emociones positivas del ser humano (Seligman, 2011). Asimismo, puede destacarse un elemento más: la alegría de vivir, que representa otro factor que tiene que ver directamente con las experiencias positivas de la vida y el sentimiento de estar generalmente bien (Pérez et al., 2012). Por consiguiente, la construcción del individuo es multifacética y los aspectos en cuestión son determinantes tanto para el aquí y el ahora como para el futuro.

Como se observa existe una asociación directa entre las distintas dimensiones a evaluar, qué tiene que ver precisamente con el bienestar subjetivo. Por esta misma línea, Pérez et al., (2012) destacan el concepto de realización personal que también guarda correspondencia con la definición de felicidad que supone la orientación del individuo hacia metas que considera valiosas para su vida.

En lo que respecta a la definición de felicidad, Alarcón (2006) la describe como un sentimiento de satisfacción que una persona experimenta en su vida interior de manera única y subjetiva. Puede ser duradera, pero a la vez predecible, y se manifiesta como un estado afectivo de satisfacción plena que surge al alcanzar un bien anhelado.

Objetivo general

Se realizó un estudio cuantitativo, descriptivo-comparativo y no experimental con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas, principalmente en el sentido positivo de la vida, entre estudiantes de distintos semestres de la carrera de psicología. De manera complementaria, se analizaron tres factores adicionales: satisfacción de la vida, alegría de vivir y realización personal, los cuales, en conjunto, contribuyen a la evaluación de la felicidad. En este sentido, se formuló la hipótesis de que los estudiantes que se encuentran en la primera mitad de la formación profesional muestran un mayor sentido positivo de la vida como resultado de su experiencia académica.

Metodología

La investigación se basa en una metodología cuantitativa, bajo un diseño no experimental transversal, cuyo alcance es descriptivo-comparativo.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 225 estudiantes de nivel superior, distribuidos en tres grupos de 1er semestre, 3er semestre y 5to semestre. De los cuales el 28.40% son hombres y el 64.40% son mujeres (DE=.45). La edad promedio fue de 21 años (DE= 1.6). Los participantes reportaron distinto nivel socioeconómico el 13.30% bajo, 85.70% medio y el 0.8% alto. Asimismo, el 17.33% trabaja, el 47.5% hace deporte y el 68.4% asiste a terapia.



8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

Los criterios de inclusión fueron adolescentes que estuvieran inscritos a la licenciatura de psicología, cuya participación fuera voluntaria. Se descartó a los que no completaron los instrumentos de evaluación y se excluyó a los que se negaron a participar.

Instrumentos

Para este análisis se aplicó la Escala de Felicidad de Alarcón (2006), la cual está compuesta por 27 ítems dividida en 4 dimensiones (sentido positivo de la vida, satisfacción con la vida, realización personal y alegría de vivir). Los ítems están contruidos según una escala de tipo Likert de cinco alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. La dimensión “Sentido positivo de la vida” posee una confiabilidad de 0.88; “Satisfacción con la vida” posee una confiabilidad de 0.79; “Realización personal” cuenta con una confiabilidad de 0.76 y “Alegría de vivir” posee una confiabilidad de 0.72.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, se consideró la Facultad de Psicología de la UMSNH de Morelia, Michoacán, México; en la que el muestreo no fue probabilístico debido a que solo algunas secciones consintieron participar en la investigación. Cabe aclarar que colaboraron 225 estudiantes. La aplicación del instrumento se realizó de manera impresa y colectiva en las aulas a cargo de estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En el protocolo se integró el consentimiento informado, esto con las consideraciones éticas que toda investigación tendría que apearse y en cumplimiento a los estándares establecidos para proyectos de investigación. Para el análisis de los datos, se hizo uso del programa JASP versión 19, realizando un análisis de frecuencias para la obtención de las medidas de tendencia central y prueba t de Student.

Resultados

Satisfacción con la vida

En torno a esta variable, se observa que los niveles se encuentran predominantemente en la normalidad; los datos reflejan en los adolescentes una satisfacción promedio, lo que permite entender que creen estar donde deben estar o que se encuentran muy cerca de alcanzar el ideal de su vida, como se observa en la Tabla 1.

Niveles de satisfacción con la vida

	Hombres %	Mujeres %
Bajo	18	13.5
Normal	63.9	78
Alto	18.1	8.5

Tabla 1. Fuente: elaboración propia

8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

En otra línea, no se encontraron diferencias en función del semestre que cursan, lo que significa que independientemente de su avance en la formación profesional no influye en si perciben si han alcanzado el ideal de su vida o si están donde deben de estar (Tabla 2).

Diferencias en satisfacción con la vida

Semestre	M	DE	t	P
Primer	21.1	4.3	.350	.840
Tercer	21.7	3.6		
Quinto	21.5	3.6		

Tabla 2. Fuente: elaboración propia

Realización personal

En torno a esta variable se observa que los niveles se encuentran predominantemente en la normalidad; los datos reflejan una condición de orientación del individuo hacia metas que considera valiosas para su vida (Tabla 3). Asimismo, no se reportan diferencias por semestre (Tabla 4).

Niveles de realización personal

	Hombres %	Mujeres %
Bajo	19.4	19.7
Normal	62.5	68
Alto	18.1	12.3

Tabla 3. Fuente: elaboración propia

Diferencias en realización personal

Semestre	M	DE	t	P
Primer	16.7	3.7	.260	.878
Tercer	16.6	3.6		
Quinto	16.4	3.8		

Tabla 3. Fuente: elaboración propia

Alegría de vivir

Con respecto a la alegría de vivir, como se muestra en la Tabla 5, ambos sexos se muestran en niveles normales, lo que conlleva a referir lo maravilloso que es vivir, las experiencias positivas de la vida y a sentirse generalmente bien. De esta manera, la tabla 6 refiere que no se encontraron diferencias en dicha variable a partir del semestre que están cursando.



8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

Niveles de Alegría de vivir

	Hombres %	Mujeres %
Bajo	19.4	14.6
Normal	62.5	74.2
Alto	18.1	11.2

Tabla 5. Fuente: elaboración propia

Diferencias en Alegría de vivir

Semestre	M	DE	t	P
Primer	18.8	3.7	1.394	.498
Tercer	18.9	3.6		
Quinto	18.4	3.1		

Tabla 6. Fuente: elaboración propia

Sentido positivo de la vida

De acuerdo al nivel educativo de los participantes, los resultados arrojan que no existen diferencias en esta dimensión, como se observa en la Tabla 7. En esta misma variable, los adolescentes en ambos sexos muestran un nivel promedio, lo que significa que reflejan actitudes y experiencias positivas hacia la vida (Tabla 8).

Diferencias en sentido positivo de la vida

Semestre	M	DE	t	P
Primer	22.7	11.8	1.169	.557
Tercer	21.4	10.2		
Quinto	22.5	8.4		

Tabla 7. Fuente: elaboración propia

Niveles de sentido positivo de la vida

	Hombres %	Mujeres %
Bajo	13.89	12.4
Normal	75	79.7
Alto	11.11	7.9

Tabla 8. Fuente: elaboración propia

Felicidad

Y finalmente en cuanto a la felicidad, constructo que engloba las variables descritas con anterioridad, no se encontraron diferencias respecto al semestre que cursan y en ambos sexos se refleja un nivel normal, lo que conlleva a tener sentimientos de satisfacción y a que el sujeto experimenta subjetivamente un estado afectivo de satisfacción plena (Tabla 9 y 10).

8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

Niveles de felicidad

	Hombres %	Mujeres %
Muy Baja	86.1	94
Baja	9.7	4
Media	4.2	1
Alta	0	1
Muy Alta	0	0

Tabla 9. Fuente: Elaboración propia

Diferencias en felicidad

Semestre	M	DE	t	P
Primer	77.7	7.3	.193	.908
Tercer	78	8.5		
Quinto	78.9	9		

Tabla 10. Fuente: Elaboración propia

Aporte al conocimiento en el ámbito educativo

Estudios previos, como el de Pérez et al. (2012), han encontrado que la escala de felicidad de Alarcón (2006) es una herramienta útil para medir la felicidad en otros contextos, en su caso fue aplicada en adolescentes mexicanos, obteniéndose indicadores de validez que avalan su confiabilidad. Así, se puede afirmar que el avance en los contenidos de la malla curricular durante la formación profesional puede ser un predictor para mostrar niveles altos o bajos de felicidad. Puesto que, mientras más cercano esté el término de su formación, consideran tener las herramientas para afrontar las necesidades de una sociedad tan demandante como la hoy en día.

Otras variables relevantes para investigar el impacto en la felicidad pueden ser la calidad y cantidad de sueño y uso de redes sociales o dispositivos electrónicos. Analizar estos factores permitiría comprender el comportamiento de los jóvenes en relación con dichas variables y su influencia en la felicidad, el rendimiento académico, la autoeficacia, la ansiedad y la depresión en estudiantes universitarios.

En este sentido, Csikszentmihalyi y Selega (1998) destacan que cuando los jóvenes experimentan situaciones que refuerzan su autenticidad, desarrollan una mayor aceptación de sí mismos y fortalecen características que les permiten sentirse plenos y capaces de lograr sus metas. Por lo anterior, resulta importante lo que Pérez et al. (2012) exponen al afirmar que los adolescentes que tienen claro su sentido de vida logran un mayor bienestar personal, dado que tienen claras sus fortalezas y capacidades.

Finalmente, es fundamental que la escuela sea un espacio seguro que propicie ambientes de aprendizaje saludables y respetuosos. La integración de actividades enfocadas en mejorar la salud mental de estudiantes, docentes y personal administrativo contribuye al aumento de la felicidad, lo que, a su vez, favorece



8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

el rendimiento académico y promueve el desarrollo personal y profesional de todos los involucrados.

Conclusiones

La aplicación que a este análisis refiere, expone que en la primera mitad de la formación profesional se tienen aún niveles promedio de felicidad, que reflejan actitudes y experiencias positivas hacia la vida como futuros psicólogos. Estos resultados coinciden con los que Calvo et al. (2020) encontraron al trabajar con estudiantes de enfermería de la Universidad de Cartagena, ya que refieren de manera general que son medianamente felices: un 17.2% se ubicó en el rango con baja felicidad y 15 % con alta felicidad y muy baja felicidad, mientras que sólo el 7% reportan estudiantes con muy alta felicidad.

A pesar de que, en los análisis de comparación no se encontró diferencia significativa en ningún factor de la escala de felicidad a partir del semestre en el que cursa, se coincide con los resultados de Jaimes (2017), quien en su investigación analizó a 480 estudiantes de pregrado en el área de la salud, de los cuales el 56.4% presentan un nivel socioeconómico bajo, el 40.2% medio y solo el 3.4% un nivel alto. Respecto al análisis de comparación, Alba et al. (2015) y Jaimes (2017) no encontraron diferencias significativas entre la felicidad y el nivel socioeconómico; al igual que el avance en la formación profesional, influye el factor de nivel de satisfacción de necesidades básicas, se puede afirmar que conforme se avanza en la formación profesional y en los contenidos de la malla curricular, las necesidades básicas de formación son considerables.

En relación con los factores que influyen en la felicidad de los estudiantes de psicología, el presente estudio muestra evidencias de que en las cuatro dimensiones que conforman la felicidad se obtuvieron calificaciones normales, lo cual coincide con los resultados de Calvo et al. (2020) y Eugenio (2015), quienes encontraron niveles altos en sentido positivo con la vida y satisfacción con la vida en estudiantes de psicología. Estos hallazgos contrastan con Fernández (2017), quien identificó niveles bajos y muy bajos en el sentido positivo de la vida (49%) y en la satisfacción con la vida (59%).

Paredes-Balderas (2012) comenta que la identidad profesional es fundamental y quizá un factor preponderante para elegir estudiar la carrera de enfermería, así como la vocación del servicio, por lo que ella plantea: ¿Cuál fue el contexto que llevó al estudiante a elegir esta carrera?, ¿fue acaso decisión propia o no tenía otra opción? por esa razón el alumno podría experimentar sentimientos de frustración, decepción, desagrado o bien cambiar de carrera; sin embargo, cuando estos deciden terminar la carrera no se sienten satisfechos con su rol o su práctica profesional, lo cual nos indica que no son felices.

Ciertamente, un elemento clave y determinante en la elección de la carrera en el área de la salud es la identidad profesional y la vocación por servir, tal como lo



8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

refiere Paredes-Balderas (2012), pues en su estudio concluye que sería relevante plantear interrogantes con la finalidad de generar momentos de frustración, angustia y desagrado, que permitan la reflexión sobre si realmente se desea ejercer esa profesión a lo largo de la vida. Para ello preguntas como: “¿Cuál fue el contexto que te llevó a elegir esta carrera?” y “¿Fue una decisión propia o no tenías otra opción?” pueden inducir a la insatisfacción y, si se consideran antes de finalizar la formación profesional, contribuirían a minimizar una baja satisfacción laboral en el futuro.

En conclusión, es fundamental implementar intervenciones en la línea de la psicoeducación que ayuden a los estudiantes a gestionar la presión académica, la falta de apoyo familiar y dificultades sociales, personales o económicas, favoreciendo con ello el bienestar integral y permitiéndoles disfrutar de forma plena el paso por la vida universitaria y profesional; de no ser así, derivará en problemas como ansiedad o depresión. Lo anterior, trae a mención lo que Felicilda-Reynaldo et al. (2019) sostienen al enfatizar que la etapa universitaria representa uno de los momentos más desafiantes y enriquecedores en la vida.

Referencias

- Alarcón, R. (2009). Psicología de la felicidad. Introducción a la Psicología Positiva.
- Alba, A., Hernández, J., y Papaquí, J., (2015). Estudio comparativo de felicidad en estudiantes de enfermería y medicina de la UNAM.14(2) 86-92
- Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110-129.
- Calvo, M., Díaz, L., Guzmán, A., Sierra, S. y Villa, K. (2020). Felicidad en estudiantes de enfermería de la universidad de Cartagena tesis
- Diener, E., Napa, S. y Lucas, R. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. Annual Review of Psychology, 54,403-425.
- Eugenio J, Lachuma U, y Flores I. (2015). Felicidad: un estudio comparativo en estudiantes universitarios de Psicología y Administración de una Universidad Privada de Tarapoto. Revista upeu.,1(1), 21-29.
- Felicilda-Reynaldo, RFD., Cruz, JP., Papathanasiou IV, Helen Shaji JC, Kamau SM. & Adams, KA. (2019) Quality of Life and the Predictive Roles of Religiosity and Spiritual Coping Among Nursing Students: A Multi-country Study. J Relig Health.; 58(5), 1573-91.



8. El sentido positivo de la vida en estudiantes de psicología

- Fernández C. (2017) Niveles de felicidad en estudiantes del instituto de educación superior Daniel Alcides Carrión. Lima, Perú. [Trabajo de grado] (Licenciado en psicología) Universidad Inca Garcilaso De La Vega. Facultad de Psicología y Trabajo Social
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.
- González, C. (2004). La psicología positiva: un cambio en nuestro enfoque patológico. *Revista de Psicología*, 10, 82-88.
- Jaimes I. (2017). Relación entre características sociodemográficas y bienestar subjetivo en estudiantes de Ciencias para la Salud de Colombia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 19(2), 91-111.
- Juárez, A., & Silva, C. (2019). La experiencia de ser universitario. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 28, 6-3
- Paredes-Balderas, M. G. (2012). Identidad profesional en los estudiantes de enfermería. *Revista Mexicana de Cardiología*;20(3)92-93.
- Seligman, M. (2011). *La auténtica felicidad*. Barcelona: ZETA.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037/0003-066X.55.1.5
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S. & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. [https:// doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80](https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80)
- Toribio Pérez, L., González Arratia López Fuentes, N. I., Valdez Medina, J. L., González Escobar, S., & Van Barneveld, H. O. (2012). Validación de la Escala de Felicidad de Alarcón para adolescentes mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 20(1), 71-79.



Capítulo 9

Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

Katia Alcalá Barbosa

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0009-0007-0604-0272>

Mónica Gabriela Romo Rodríguez

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0009-0009-7966-8727>

Juan Carlos Rolón Díaz

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0009-0003-7326-0620>

José Guadalupe Fernández Carranza

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

Elida Lizeth Barba González

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0009-0006-1202-508X>

María Fernanda Ortega Morfin

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0009-0004-8246-7225>

María Fernanda Yáñez Acosta

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de los Altos

<https://orcid.org/0000-0003-2858-3511>

Resumen

La transición a la universidad conlleva desafíos académicos, sociales y personales que ponen a prueba la capacidad de adaptación de los estudiantes de primer ingreso. Este estudio se enfocó en examinar la conexión entre las habilidades adaptativas y la percepción del éxito universitario, con el fin de identificar patrones que orienten futuras estrategias educativas. Se empleó un diseño cuantitativo, descriptivo y correlacional, mediante la aplicación de una encuesta basada en el perfil HADA a una muestra de 650 estudiantes de diversas carreras en su primer semestre. Los resultados reflejaron niveles elevados de optimismo ($M=4.01$, $SD=0.81$) y claridad en las metas profesionales ($M=3.84$, $SD=0.88$), mientras que la gestión del tiempo y la organización de tareas presentaron valores moderados ($M=3.44$, $SD=0.80$). Además, se encontró una correlación positiva significativa entre la capacidad de resolver problemas y la percepción de éxito académico ($r=0.62$, $p<0.05$). La confiabilidad interna del instrumento se respaldó con un Alfa de Cronbach de 0.80. Estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer la autorregulación, la resiliencia y la orientación académica para optimizar la adaptación y el rendimiento en la educación superior. Se recomienda diseñar programas que fomenten el desarrollo de habilidades de afrontamiento y gestión del tiempo, favoreciendo la permanencia y el éxito de los universitarios.

Palabras clave: Adaptación universitaria, habilidades adaptativas, éxito académico, perfil HADA, orientación educativa.

Abstract

The transition to university represents a significant challenge for first-year students, who must adapt to new academic, social, and personal demands. This study aimed to examine the relationship between adaptive skills and perceived academic success, identifying patterns that may guide future educational interventions. A quantitative, descriptive-correlational design was employed, using a survey based on the HADA profile, administered to 650 first semester across various degree programs. The results reveal high levels of optimism ($M=4.01$, $SD=0.81$) and clarity of professional goals ($M=3.84$, $SD=0.88$), while time management and task organization showed moderate values ($M=3.44$, $SD=0.80$). A statically significant positive correlation was also identified between problem-solving skills and the perception of success in university ($r=0.62$, $p<0.05$). The Cronbach's alpha of 0.80 supported the internal reliability of the instrument. These findings underscore the importance of strengthening self-regulation, resilience, and academic guidance strategies to enhance student adjustment and performance in higher education. It is recommended to develop programs that focus on time management and coping skills, which can contribute to improved retention rates and increased academic achievement among university students. Keywords: University adaptation, adaptive skills, academic success, HADA profile, educational guidance.

Introducción

El ingreso a la universidad representa un cambio significativo en la vida de los estudiantes, quienes deben enfrentar nuevas exigencias académicas, sociales y personales. La falta de preparación en habilidades adaptativas puede llevar a dificultades en la organización del tiempo, problemas para enfrentar la carga académica y retos en la integración al nuevo entorno.

Estudios previos han demostrado que una transición deficiente a la educación superior incrementa el riesgo de deserción estudiantil, afectando no solo el rendimiento académico, sino también la salud mental de los alumnos. En este contexto, el desarrollo de estrategias de afrontamiento, resiliencia y autorregulación juega un papel clave en la permanencia y éxito universitario.

A pesar de la creciente evidencia sobre la importancia de las habilidades adaptativas, muchos programas educativos no incluyen estrategias de acompañamiento o desarrollo de competencias blandas, dejando a los estudiantes sin herramientas adecuadas para gestionar el cambio. Se ha identificado que la falta de claridad en metas profesionales y dificultades en la resolución de problemas pueden afectar la motivación y el compromiso con la carrera elegida.

En este panorama, es fundamental analizar la relación entre las habilidades adaptativas y las perspectivas de éxito de los estudiantes de primer ingreso. Comprender cómo estas aptitudes impactan en la permanencia y el rendimiento, permitirá diseñar estrategias de intervención educativa que promuevan una mejor adaptación y reducción de la deserción universitaria.

Fundamentación teórica

La transición a la vida universitaria representa una etapa de cambios y desafíos que requieren de competencias específicas para gestionarlas de manera efectiva. En este sentido, las habilidades adaptativas han sido señaladas como un factor determinante en la configuración de las perspectivas de éxito académico y personal (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2020).

Las habilidades adaptativas se conceptualizan como un conjunto de competencias cognitivas, socioemocionales y conductuales que le permiten al individuo responder o manejar efectivamente las exigencias de su entorno (Paolo et al., 2023). En el contexto universitario, dichas aptitudes cobran relevancia, puesto que el estudiante se ve obligado a gestionar la presión académica, la incertidumbre sobre el futuro y la reestructuración de su vida personal y social. La investigación de García-Ros et al. (2012), acerca del estrés académico en alumnos de primer año universitario es pertinente para este estudio, dado que el estrés podría ser un elemento crucial que afecte la correlación entre estas variables.

Concretamente, el artículo resalta que los alumnos de primer año atraviesan niveles considerables de estrés a causa de la adaptación al nuevo ambiente

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

académico, la administración del tiempo y la presión por el desempeño. Estos elementos podrían impactar en cómo los estudiantes emplean sus capacidades de adecuación para afrontar los retos académicos y, por ende, afectar sus visiones de éxito.

Varias investigaciones subrayan que el dominio de estas competencias – autorregulación, resiliencia y estrategias metacognitivas– contribuye positivamente al bienestar, al rendimiento académico y a la permanencia en la institución. Morgan Asch (2021) investigó la relación entre resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios, encontrando que factores como la autoconfianza y la perseverancia se asocian positivamente con el éxito escolar.

El estudio de Hendrie Kupczynszyn y Bastacini (2019) explora la relación entre la autorregulación, las estrategias de educación, la motivación y las emociones en estudiantes universitarios. Los autores destacan que la autorregulación es un proceso complejo que involucra la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje, y que está influenciada por factores motivacionales y emocionales. Comprender estos componentes es fundamental para examinar cómo las habilidades adaptativas, como la autorregulación, pueden contribuir a las perspectivas de éxito de los jóvenes.

Toapanta Yancha y Lara Salazar (2024) estudiaron la conexión entre el interés académico y la capacidad de resistencia en alumnos de nivel superior. La investigación intentó establecer la relación entre estas dos variables en el ámbito académico, utilizando un método cuantitativo no experimental y un diseño correlacional.

Los autores emplearon la Escala de Motivación Académica (EMA) y la Escala de Resiliencia (ER) en un grupo de 200 alumnos de 18 a 25 años. Los hallazgos mostraron una correlación negativa ligera entre la resiliencia y la motivación, y correlaciones positivas de moderadas a leves entre la resiliencia y diversas dimensiones de la motivación, ya sea extrínseca (control externo, introspección e identificación) o intrínseca (éxito, saber y vivencias estimulantes).

Quintero-Rivera (2021) explora la importancia del componente socioemocional en el proceso formativo. En su artículo, destaca que la educación no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes. La escritora sostiene que este elemento es esencial para un aprendizaje relevante, el bienestar de los alumnos y su crecimiento integral. Se tratan cuestiones como la inteligencia emocional, la empatía, la motivación, la resistencia y la relevancia de generar un entorno de aprendizaje seguro y positivo.

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

Mamani Ruiz (2017) examina la correlación entre la capacidad de adaptación y el desempeño escolar en alumnos de nivel universitario. La investigación tenía como objetivo establecer si la adaptabilidad, definida como la habilidad para amoldarse a nuevas circunstancias y contextos, tiene impacto en el rendimiento escolar de los estudiantes. Se concluyó que esta capacidad es esencial en el entorno universitario, donde los jóvenes se encuentran con múltiples retos tanto académicos como personales. Los aprendices con mayor capacidad de adaptación suelen tener un rendimiento académico superior, dado que tienen la habilidad de ajustarse a las demandas del ambiente universitario y vencer los desafíos que surgen.

Más allá de las perspectivas teóricas, diversos estudios han reforzado la importancia de las habilidades adaptativas en la transición universitaria. Barreto Moreno y Rubiano Romero (2023) investigan la conexión entre las habilidades emocionales y el rendimiento escolar en alumnos. El artículo resalta que las habilidades emocionales, tales como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales, resultan esenciales para el triunfo académico de los estudiantes. Otras fuentes (Cuamba Osorio y Zazueta Sánchez; 2020) destacan que las habilidades de afrontamiento juegan un papel crucial en la adaptación del alumnado al entorno universitario y en la protección de su salud mental.

En síntesis, la literatura reciente converge en la idea de que las competencias de adaptación, al combinar elementos cognitivos, emocionales y sociales, permiten a los estudiantes de primer ingreso afrontar con éxito las demandas de la educación superior. Además, la relación entre dichas competencias y las perspectivas de éxito resulta innegable: las habilidades adaptativas propician el desarrollo de una visión de logro académico, que se ve reflejada en la superación de obstáculos, la autorregulación y la integración al entorno universitario.

Objetivo general

Analizar la relación entre habilidades adaptativas y percepción de éxito académico en estudiantes de primer ingreso.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades adaptativas predominantes según el perfil HADA.
- Determinar la influencia del optimismo y la resolución de problemas en el desempeño académico.
- Evaluar el nivel de gestión del tiempo y organización de tareas para detectar áreas de mejora.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional, con el propósito de analizar la relación entre las habilidades adaptativas y la percepción de éxito académico en estudiantes universitarios de primer ingreso. La metodología utilizada permitió describir, medir y establecer correlaciones entre las variables de interés.

La muestra estuvo conformada por 650 estudiantes de nuevo ingreso en diversas carreras del Centro Universitario de los Altos de la Universidad de Guadalajara. La selección de los participantes se realizó de manera intencional, buscando abarcar diferentes programas académicos y reflejar la diversidad del estudiantado.

Para la recolección de datos, se diseñó y aplicó una encuesta basada en el perfil HADA, un instrumento que evalúa diversas dimensiones de las habilidades adaptativas, como la resolución de problemas, el optimismo, la gestión del tiempo y la organización de tareas. Además, el cuestionario incluyó preguntas sobre la percepción de éxito académico y la definición de metas profesionales.

Para garantizar la claridad y pertinencia del instrumento, se realizó una prueba piloto con un grupo reducido de participantes. Asimismo, se revisó su validez y confiabilidad con expertos en psicometría y orientación educativa. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.80, lo que indica una alta consistencia interna en la medición.

El cuestionario se aplicó durante el curso de inducción, asegurando la confidencialidad de los datos y el consentimiento informado de los participantes. Se respetaron los lineamientos institucionales en materia de ética y protección de datos.

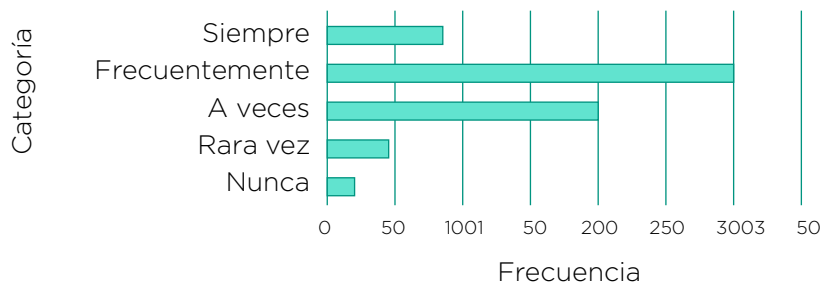
Para el análisis de los resultados, se emplearon técnicas de estadística descriptiva (medias, frecuencias y desviaciones estándar) y pruebas inferenciales con el programa SPSS. Se utilizó la correlación de Pearson para determinar la relación entre habilidades adaptativas y percepción de éxito académico, así como un ANOVA para identificar diferencias significativas según variables sociodemográficas y escolares.

Resultados

Los resultados indican que los estudiantes con mejores habilidades adaptativas presentan una percepción de mayor éxito académico y bienestar en la universidad. Se evidenció una correlación positiva significativa entre la capacidad de resolver problemas y el optimismo con el desempeño académico percibido. El Alfa de Cronbach del cuestionario fue de 0.80 lo que respalda su confiabilidad interna.

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

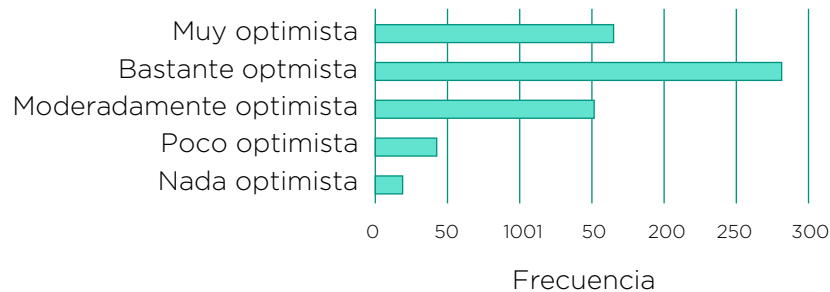
Capacidad para resolver problemas



Gráfica 1. Fuente: encuesta directa

La distribución de respuestas en la Gráfica 1 revela que la mayoría de los estudiantes se consideran “bastante optimistas” (43%, equivalente a 280 estudiantes) o “muy optimistas” (27,6%, correspondiente a 180 estudiantes). Este alto nivel indica una tendencia generalizada hacia una visión positiva del futuro académico, lo que suele relacionarse con una mejor adaptación a la universidad y una mayor motivación intrínseca.

Optimismo

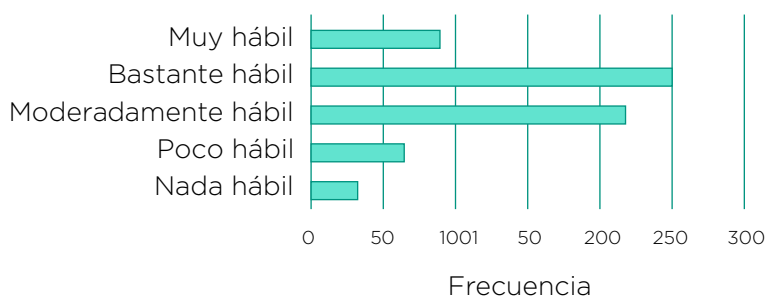


Gráfica 2. Fuente: encuesta directa

La mayoría de los estudiantes se ubican en las categorías de “bastante optimista”, 280 con un 43% y “muy optimista”, 180 con un 27.6%. Este alto nivel de optimismo sugiere que los estudiantes tienden a tener una visión positiva de su futuro académico, que suele relacionarse con una mejor adaptación y motivación intrínseca (Gráfica 2).

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

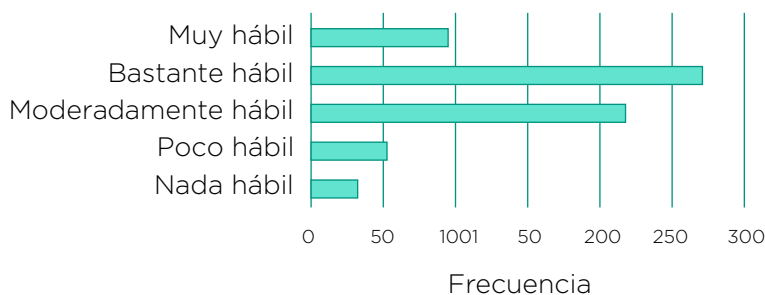
Gestión del tiempo



Gráfica 3. Fuente: encuesta directa

Con una media de 3.44, las puntuaciones apuntan a un nivel moderado de dominio en la gestión del tiempo. Este aspecto podría reforzarse a través de talleres o asesorías específicas, ya que la optimización del tiempo de estudio y tareas influye notablemente en el rendimiento académico (Gráfica 3).

Organización de tareas

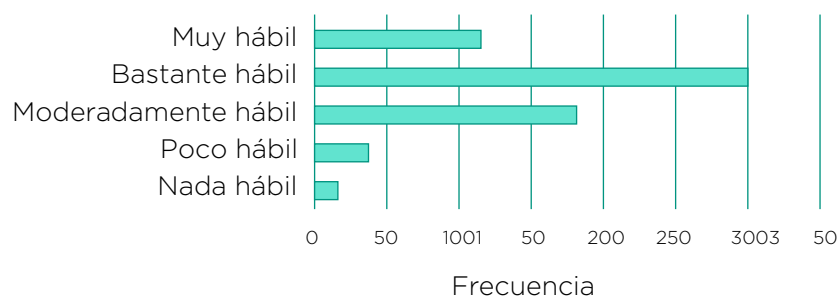


Gráfica 4. Fuente: encuesta directa

La puntuación indica un nivel alto con un total de 270 estudiantes, (41.5%) “bastante hábil” y un 3.8% (25) “nada hábil”. Esto sugiere que, aunque los estudiantes tienen cierta destreza para organizar sus actividades, todavía hay espacio para desarrollar estrategias más eficientes y estructuradas (Gráfica 4).

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

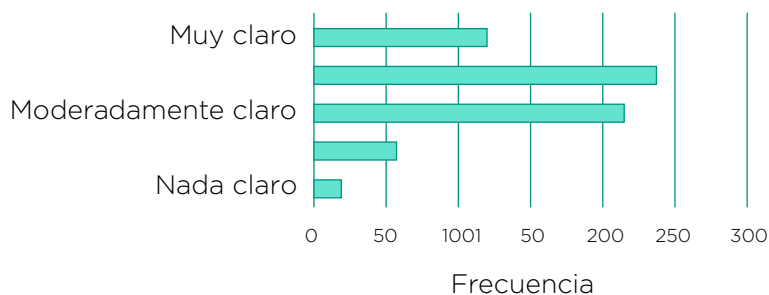
Percepción de éxito académico



Gráfica 5. Fuente: encuesta directa

Con una frecuencia de 300 alumnos (46.1%), la mayoría de los estudiantes se auto perciben con posibilidades “altas” o “muy altas” de tener éxito académico. Una alta percepción de éxito suele estar asociada con mayor persistencia y motivación, lo que puede incidir positivamente en la tasa de retención y logro de objetivos (Gráfica 5).

Claridad en metas profesionales



Gráfica 6. Fuente: encuesta directa

El promedio de 3.87 de la Gráfica 6 revela que, en general, los estudiantes tienen una noción relativamente definida de sus metas futuras. Esta claridad suele relacionarse con una mayor orientación al logro y con la búsqueda de oportunidades que consoliden sus planes, ya sea en prácticas profesionales, servicio social o actividades extracurriculares afines a su carrera.

Las gráficas de distribución confirman que, si bien existe un núcleo de estudiantes con habilidades adaptativas sólidas, aún es necesario reforzar competencias clave, particularmente en la administración del tiempo y la organización académica.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar tendencias relevantes en la adaptación universitaria de los estudiantes de primer ingreso, con énfasis en sus habilidades adaptativas y su percepción del éxito académico. En

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

términos generales, los resultados indican que los alumnos presentan niveles de competencia moderados a altos en la mayoría de las dimensiones evaluadas, lo que sugiere que cuentan con recursos que pueden facilitar su integración al entorno de la institución.

Uno de los hallazgos más significativos es el alto nivel de optimismo reportado por los estudiantes ($M=4.01$), lo que indica que la mayoría mantiene una actitud positiva hacia su desempeño en la universidad y confía en sus posibilidades de éxito (Gráfica 2). Este rasgo es fundamental, ya que estudios previos han demostrado que el optimismo está estrechamente relacionado con una mejor adaptación académica y emocional, así como con mayores niveles de resiliencia frente a los desafíos educativos.

Por otro lado, la capacidad para resolver problemas obtuvo una media de 3.78, lo que sugiere que una proporción significativa de los estudiantes considera que posee las habilidades necesarias para afrontar y superar dificultades en su vida universitaria (Gráfica 1). Esta es una competencia clave para el éxito académico, ya que facilita la toma de decisiones y la identificación de soluciones ante problemas complejos.

En contraste, las dimensiones relacionadas con la gestión del tiempo ($M=3.44$) y la organización de tareas ($M=3.54$) presentaron valores moderados, lo que indica que, aunque los estudiantes han desarrollado algunas estrategias para gestionar sus actividades académicas, todavía existen áreas de oportunidad para fortalecer estas habilidades (ver Gráficas 3 y 4). La dificultad en la administración del tiempo y la planificación de tareas puede representar un factor de riesgo para el rendimiento académico. Por ello, sería recomendable implementar estrategias de orientación y acompañamiento que ayuden a los estudiantes a mejorar en estos aspectos.

Otro aspecto relevante es la percepción del éxito académico ($M=3.91$), donde la mayoría de los estudiantes expresan sentirse confiados en su capacidad para alcanzar buenos resultados en la universidad (Gráfica 5). Este hallazgo es positivo, ya que una alta percepción de autosuficiencia suele estar vinculada con un mayor esfuerzo y compromiso.

Finalmente, se identificó que la claridad en las metas profesionales ($M=3.87$) es relativamente alta, lo que indica que los estudiantes tienen una visión definida sobre su trayectoria académica y profesional (ver Gráfica 6). Esta claridad puede ser un factor motivacional clave para la permanencia y el éxito en la universidad, ya que los jóvenes con objetivos bien estructurados tienden a mostrar un mayor nivel de compromiso con su formación.

Discusión

Los hallazgos obtenidos en este estudio resaltan el papel fundamental de las habilidades adaptativas en la percepción del éxito académico y en la integración universitaria de los estudiantes de primer ingreso. Se ha identificado que el optimismo, la capacidad para resolver problemas y la claridad en las metas profesionales constituyen factores determinantes en el proceso de adaptación a la vida universitaria. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2020), quienes sostienen que la adaptabilidad es una competencia esencial para afrontar los retos del entorno académico y lograr un desempeño exitoso.

Un aspecto relevante identificado en el análisis es el elevado nivel de optimismo entre los participantes ($M=4.01$). Este dato sugiere que la mayoría de los estudiantes mantiene una actitud positiva ante los desafíos universitarios, lo que es consistente con los hallazgos de Morgan Asch (2021), quien evidenció que la resiliencia y la confianza en las propias capacidades favorecen la permanencia y el rendimiento académico. La literatura especializada ha enfatizado que una mentalidad optimista no solo mejora la percepción del éxito, sino que también contribuye a la autorregulación emocional y al afrontamiento de dificultades.

Así mismo, la correlación positiva entre la capacidad de resolución de problemas y la percepción de éxito académico ($r=0.62$, $p<0.05$) indica que aquellos estudiantes que poseen esta habilidad muestran una mayor seguridad en su desempeño.

Este hallazgo es respaldado por Mamani Ruiz (2017), quien argumenta que la adaptabilidad, definida como la habilidad para ajustarse a nuevas circunstancias y desafíos, está directamente relacionada con el éxito en la educación superior.

Por otra parte, se identificaron áreas susceptibles de mejora, particularmente en la gestión del tiempo ($M=3.44$) y la organización de tareas ($M=3.54$). Aunque parece que los estudiantes cuentan con estrategias básicas en estos aspectos, los puntajes obtenidos reflejan la necesidad de reforzar estas competencias para optimizar su desempeño. Según Hendrie Kupczyszyn y Bastacini (2019), la autorregulación implica un proceso activo de planificación, monitoreo y evaluación del aprendizaje, en el que la adecuada distribución del tiempo juega un rol crucial. Desde esta perspectiva, la ausencia de estrategias eficaces en este ámbito podría afectar la productividad y la capacidad de enfrentar la carga académica con éxito.

Otro hallazgo relevante es la relación entre la claridad en las metas profesionales ($M=3.87$) y la percepción de éxito. Este resultado es congruente con los estudios de Toapanta Yancha y Lara Salazar (2024), quienes encontraron que los estudiantes con una visión definida de su trayectoria académica y profesional tienden a exhibir mayores niveles de motivación y persistencia. La existencia de un propósito claro contribuye a fortalecer la resiliencia y la autodisciplina, lo que

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

se traduce en una mejor adaptación y desempeño en la universidad.

Finalmente, es importante considerar el papel de las competencias socioemocionales en el proceso de integración universitaria. Investigaciones previas, como la de Barreto Moreno y Rubiano Romero (2023), han señalado que habilidades como la autoconciencia, la regulación emocional y la empatía son determinantes en la construcción de un entorno de aprendizaje favorable.

De manera similar, Quintero-Rivera (2021) destaca que el componente socioemocional es un pilar esencial en la educación, ya que impacta en la salud mental y en la calidad de las interacciones dentro del ámbito académico.

En conjunto, estos resultados indican que, aunque los estudiantes de primer ingreso poseen fortalezas en áreas como el optimismo y la resolución de problemas, existen oportunidades de mejora en la gestión del tiempo y la organización académica. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Cuamba Osorio y Zazueta Sánchez (2020), quienes advierten que la falta de estrategias de afrontamiento puede incrementar el estrés y afectar la salud mental de los alumnos en su transición a la educación superior.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que las habilidades adaptativas desempeñan un papel clave en la percepción del éxito académico y en la integración de los estudiantes de primer ingreso a la universidad. Se ha confirmado que el optimismo y la capacidad de resolución de problemas están significativamente relacionados con una visión positiva del desempeño académico, mientras que las deficiencias en la organización y gestión del tiempo pueden representar un obstáculo para la adaptación efectiva al entorno universitario.

Estos hallazgos refuerzan la importancia de desarrollar programas de orientación y acompañamiento que ayuden a los estudiantes a fortalecer sus competencias de autorregulación, afrontamiento y planificación académica. Como sugieren Paolo et al. (2023), el comportamiento adaptativo no solo favorece el rendimiento académico, sino que también impacta en la estabilidad emocional y en la capacidad de los alumnos para gestionar el estrés. En este sentido, la implementación de estrategias específicas, como talleres sobre planificación del tiempo, técnicas de estudio y manejo de la presión, podría ser clave para mejorar la integración y la retención estudiantil.

Otro aspecto a destacar es la influencia de la claridad en las metas profesionales sobre la motivación y el compromiso académico. Los resultados evidencian que los estudiantes con objetivos bien definidos muestran una mayor persistencia en sus estudios, lo que respalda la necesidad de fortalecer la orientación vocacional en las instituciones de educación superior.

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

Desde una perspectiva más amplia, este estudio reafirma que el éxito en la educación universitaria no depende exclusivamente de las habilidades cognitivas, sino que también está influenciado por factores emocionales, sociales y de autorregulación. Como sugieren diversos autores, la interacción entre estos elementos determina el nivel de adaptación de los estudiantes y, en consecuencia, su permanencia y rendimiento en la universidad.

Dadas estas conclusiones, futuras investigaciones podrían enfocarse en explorar con mayor profundidad la relación entre las habilidades socioemocionales y la permanencia universitaria, así como evaluar la efectividad de intervenciones diseñadas para potenciar las competencias adaptativas en los estudiantes de primer ingreso. Además, sería pertinente realizar estudios longitudinales que permitan analizar la evolución de estas competencias a lo largo del tiempo y su impacto en el desempeño académico.

En definitiva, los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la necesidad de adoptar un enfoque integral en la educación superior, en el que se promueva no solo el desarrollo académico, sino también el fortalecimiento de competencias adaptativas y socioemocionales que permitan a los estudiantes afrontar con éxito los desafíos de la vida universitaria.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P.-R., & López-Aguilar, D. (2020). Competencias de adaptabilidad y factores de éxito académico del alumnado universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(32), 46-66. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.815>
- Barreto Moreno, D., & Rubiano Romero, S. (2023). Las competencias emocionales como eje articulador del desempeño académico. *UCV-SCIENTIA*, 15(2), 36-51. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v15n2a4>
- Cuamba Osorio, N., & Zazueta Sánchez, N. A. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71-94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
- Hendrie Kupczynszyn, K. N., & Bastacini, M. del C. (2019). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 190-207. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>

9. Relación entre habilidades adaptativas y perspectivas de éxito en estudiantes universitarios de primer ingreso

Mamani Ruiz, T. H. (2017). Efecto de la adaptabilidad en el rendimiento académico. *Educación Superior*, 2(1), 38-44. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832017000100004&lng=es&tlng=es

Morgan Asch, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), e3534. <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>

Paolo, A., Alfieri, M., Montanaro, A. F. M., Caciolo, C., Cumbo, F., & Scibelli, F. (2023). Measures of Adaptive Behavior. https://doi.org/10.1007/978-3-031-24926-6_17

Quintero-Rivera, A. H. (2021). El componente socioemocional en el proceso educativo. *Revista Griot*, 14(1).

Toapanta Yancha, S. G., & Lara Salazar, C. M. (2024). Motivación académica y resiliencia en estudiantes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(4), 247-256. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i4.1133>







Capítulo 10

Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

Gerardo Alberto Varela Navarro

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0003-2834-748X>

Gladstone Oliva Iñiguez

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0000-0002-1639-242X>

José Orozco Núñez

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0009-9405-4539>

Eduardo González Álvarez

Universidad de Guadalajara

<https://orcid.org/0009-0004-9450-9592>

Resumen

En el marco de los retos globales contemporáneos, la Universidad de Guadalajara ha desarrollado el curso “Análisis de problemas globales del siglo XXI” dirigido a todos los alumnos de primer ingreso a partir del ciclo 2024B. El curso fue diseñado para dotar a los estudiantes de competencias críticas en la comprensión y resolución de problemáticas del contexto global actual. Este trabajo presenta la experiencia del diseño e implementación del curso, que incluye su contextualización, los orígenes de la necesidad detectada, los fundamentos pedagógicos adoptados y la experiencia del proceso creativo.

El curso aborda temáticas como geopolítica, desigualdad, cambio climático y tecnologías emergentes, integrando metodologías activas, colaborativas y autogestionadas en ambientes virtuales. La estructura didáctica se basa en principios de aprendizaje activo y en estrategias innovadoras que combinan sesiones asíncronas, bootcamps presenciales y recursos multimedia interactivos. En el artículo se destaca cómo la Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para Toda la Vida, como co-creadora y encargada de su gestión, enfrentó los desafíos de universalizar este curso, destinado a estudiantes de diversas disciplinas en su primer semestre. Asimismo, se compartirán las lecciones aprendidas sobre la importancia de la transversalidad de los aprendizajes y el uso estratégico de tecnologías educativas, así como de los retos tecnológicos en la implementación de un curso masivo en línea. Este esfuerzo interdisciplinario busca no solo enriquecer las competencias académicas, sino también fomentar una ciudadanía global más crítica y responsable. Esto subraya, a su vez, la relevancia del modelo de diseño y operación del curso como referencia para la educación superior en contextos multiculturales y diversos.

Palabras clave: Formación integral, diseño educativo, aprendizaje activo

Abstract

Within the framework of contemporary global challenges, the University of Guadalajara has developed the course Analysis of Global Issues of the 21st Century, aimed at all first-year students starting in the 2024B academic cycle. The course was designed to equip students with critical competencies for understanding and addressing current global challenges. This work presents the experience of designing and implementing the course, including its contextualization, the origins of the identified need, the adopted pedagogical foundations, and the creative process involved.

The course addresses topics such as geopolitics, inequality, climate change, and emerging technologies, integrating active, collaborative, and self-directed methodologies in virtual environments. The didactic structure is based on active learning principles and innovative strategies combining asynchronous sessions, in-person bootcamps, and interactive multimedia resources.

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

The article highlights how the General Directorate of Virtual University and Lifelong Digital Learning, as co-creator and responsible for its management, addressed the challenges of universalizing this course, intended for students from diverse disciplines in their first semester. Additionally, it shares lessons learned about the importance of the cross-cutting nature of learning and the strategic use of educational technologies, as well as the technological challenges in implementing a massive online course. This interdisciplinary effort seeks not only to enrich academic competencies but also to foster a more critical and responsible global citizenship. At the same time, it underscores the relevance of the course's design and operational model as a reference for higher education in multicultural and diverse contexts.

Keywords: Holistic education, instructional design, active learning

Introducción

La creación de la unidad de aprendizaje denominada “Análisis de problemas globales del siglo XXI” en la Universidad de Guadalajara se origina y fundamenta en una serie de antecedentes y consideraciones contextuales contemporáneas que reflejan la necesidad de abordar en la educación superior los desafíos globales que enfrenta la humanidad en el presente siglo. Esta iniciativa se alinea con la misión y visión de la institución, así como con los compromisos internacionales asumidos por México en materia de desarrollo sostenible y educación.

Desde la misión y visión de la Universidad de Guadalajara

La Universidad de Guadalajara, como institución pública, laica y autónoma, tiene como misión formar seres humanos con competencias profesionales, éticas, científicas y humanísticas, capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo y contribuir al desarrollo sostenible de la sociedad. Su visión para el año 2030 es ser un referente a nivel mundial en calidad educativa, comprometida con la sociedad y garante de una formación científica y profesional innovadora (H, Consejo General Universitario [CGU], 2023, Antecedentes 1 y 3). En este contexto, la creación de una unidad de aprendizaje que aborde los problemas globales del siglo XXI responde directamente a estos propósitos, ya que busca dotar a los estudiantes de una conciencia crítica y global que les permita comprender y actuar frente a los desafíos contemporáneos.

Cumplimiento con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2025 de la Universidad de Guadalajara establece cuatro propósitos sustantivos: docencia e innovación académica, investigación y transferencia tecnológica, extensión y responsabilidad social y difusión de la cultura (CGU, 2023, Antecedentes 4). La creación de esta unidad de aprendizaje se enmarca dentro del primer propósito, específicamente en la formación integral y global de los estudiantes, así como en la innovación académica (CGU, 2026, Antecedentes 5). Al incorporar el análisis de problemas globales en los planes de estudio, la institución refuerza su compromiso con una



10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

educación que trasciende lo técnico y profesional, promoviendo una formación holística que incluye dimensiones éticas, sociales y ambientales.

El modelo educativo del siglo XXI

El modelo educativo de la Universidad de Guadalajara, formulado en 2005, enfatiza la necesidad de diseñar la educación superior desde la perspectiva del estudiante, procurando que los egresados alcancen el éxito no solo en el ámbito profesional, sino también en el humano, personal y social (CGU, 2023, Antecedentes 6). Este modelo promueve una visión flexible y multicultural de la educación, que reconoce la heterogeneidad de las expresiones sociales y fomenta la formación de una ciudadanía planetaria (CGU, 2023, Antecedentes 7). La creación de esta unidad de aprendizaje se alinea con estos principios, ya que busca desarrollar en los alumnos una comprensión integral de los problemas globales, fomentando la solidaridad internacional y el respeto por la diversidad cultural.

Contexto internacional ONU y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la Agenda de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que incluye 17 puntos destinados a erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos (CGU, 2023, Antecedentes 8). Estos objetivos abarcan temas cruciales como la educación de calidad e inclusiva, el cambio climático, la sostenibilidad y la justicia social, entre otros (CGU, 2023, Antecedentes 9). La Universidad de Guadalajara, al incorporar el análisis de estos problemas globales en su currículo, contribuye a la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con el logro de los ODS, lo que refuerza su pertinencia social y su compromiso con el desarrollo sostenible.

Necesidad de una educación con perspectiva global

En un mundo cada vez más interconectado, los problemas locales están profundamente influenciados por dinámicas globales y viceversa (CGU, 2023, Antecedentes 16). La comprensión de estos problemas requiere un enfoque multidisciplinario que trascienda las fronteras nacionales y las especializaciones técnicas (CGU, 2023, Antecedentes 20). La creación de esta unidad de aprendizaje responde a esta necesidad, ya que busca dotar a los estudiantes de herramientas analíticas y éticas para comprender y abordar los desafíos mundiales desde una perspectiva integral y holística (CGU, 2023, Antecedentes 18). Esto no solo enriquece su formación profesional, sino que también les permite desarrollar una conciencia cívica y ética que es esencial para enfrentar los retos del siglo XXI.

Impacto social y formación de ciudadanía global

La Universidad de Guadalajara reconoce que la educación superior debe contribuir a la formación de una ciudadanía global, capaz de ejercer un pensamiento crítico, solidario y comprometido con la justicia y la sostenibilidad (CGU, 2023, Antecedentes 12). Al incorporar el análisis de problemas globales en su currículo,

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

la institución no solo está formando profesionales competentes, sino también ciudadanos responsables y conscientes de su papel en la construcción de un futuro más justo y sostenible. Esta iniciativa tiene un impacto social significativo, ya que contribuye a la democratización del conocimiento y a la promoción de valores como la justicia, la igualdad y la dignidad humana (CGU, 2023, Antecedentes 13).

Innovación educativa y aprendizaje activo

La implementación de esta unidad de aprendizaje también refleja un compromiso con la innovación educativa. La Universidad de Guadalajara está adoptando modalidades de aprendizaje activo e invertido, que fomentan la participación de los estudiantes en experiencias educativas significativas y colaborativas (CGU, 2023, Antecedentes 24). Estas metodologías no solo mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo de manera crítica y creativa.

Fundamentación teórica

Aprendizaje activo

En el ámbito de las teorías clásicas del aprendizaje activo, de acuerdo con Alomá et al. (2022), la evolución histórica de los métodos pedagógicos ha estado ligada a la conceptualización del proceso educativo. Tradicionalmente, se establece una correspondencia entre enseñar y aprender, que varía según las perspectivas teóricas que abordan esta relación. En este contexto, las teorías clásicas del aprendizaje activo representan un cambio paradigmático respecto a los enfoques pedagógicos convencionales, al priorizar la participación del estudiante, sustentada en la reflexión y la toma de conciencia del proceso per se. Por lo anterior, examinan las contribuciones de figuras clave como Dewey, Montessori, Piaget y Vygotsky, cuyos planteamientos han sido fundamentales para la consolidación del aprendizaje activo (AA), aunque sus aproximaciones iniciales resultan incompletas en su alcance teórico.

John Dewey emerge como una figura seminal en el movimiento de la educación progresista en Estados Unidos. Este autor enfatiza la necesidad de que los individuos evalúen las consecuencias probables de sus acciones y comprendan cómo estas afectan tanto al sujeto como a sus procesos cognitivos (Dewey, 1916). Para Dewey, el aprendizaje efectivo requiere entornos que propicien prácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, aunque subraya que la mera actividad no garantiza experiencia ni transformación. Los objetivos de aprendizaje, en su visión, no son metas individuales aisladas, sino marcos que orientan la acción del estudiante, quien debe participar activamente en su planificación, alineándolos con sus intereses y necesidades. En este sentido, el rol del docente consiste en diseñar dinámicas que promuevan el crecimiento mediante la actividad (Johnson, 2021). Dewey destaca la interacción entre experiencia y entorno como eje del aprendizaje, sugiriendo que este surge de la resolución de conflictos entre perspectivas opuestas del mundo, un principio

que ha influido en enfoques posteriores del AA.

María Montessori (1912) desarrolló un enfoque pedagógico conocido como “La Nueva Educación”, con el propósito de redefinir la comprensión del niño y su posición en el mundo. Este método se fundamenta en la libertad de elección, la creatividad en la resolución de problemas y la autorregulación. Montessori introduce el concepto de “la mente absorbente”, aludiendo a la capacidad innata de los niños para asimilar elementos de su entorno y adaptarse a él mediante la observación. En este marco, el aprendizaje es dirigido por el propio niño, mientras que el docente actúa como guía, adaptando el entorno a las necesidades evolutivas de cada etapa.

Aunque el método Montessori se ha implementado globalmente en unas 65,000 escuelas, su accesibilidad está limitada por costos elevados, y su enfoque en la autonomía ha sido criticado por potencialmente descuidar habilidades esenciales (Catherine, Javier y Francisco, 2020). Si bien no constituye una teoría científica plenamente articulada, su éxito práctico resalta la importancia de la construcción del conocimiento a través de la interacción directa con el entorno, un pilar compartido con el AA.

El constructivismo de Piaget y Vygotsky plantea que el aprendizaje es un proceso activo, mediante el cual el sujeto construye conocimiento a partir de su experiencia con el entorno. Jean Piaget (1962) propone que los seres humanos operan mediante dos funciones invariantes: organización y adaptación. Esta última se desarrolla a través de la asimilación (integración de estímulos en estructuras cognitivas existentes) y la acomodación (modificación de dichos sistemas ante nuevas demandas), procesos que reestructuran cognitivamente el aprendizaje a lo largo del desarrollo. Los esquemas de funcionamiento, según Piaget, son disposiciones mentales que organizan la experiencia, facilitando la formación de conceptos y relaciones lógicas esenciales para el crecimiento intelectual. Este enfoque vincula el AA con la idea de que el aprendizaje emerge de la interacción activa con el entorno, promoviendo materiales y tareas que permitan al individuo construir su propia comprensión del mundo.

Por su parte, Lev Vygotsky (1978), desde una perspectiva sociohistórica, subraya el carácter activo del aprendizaje, destacando su dimensión evolutiva, cultural y social. Introduce la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como el intervalo entre el nivel de desarrollo actual del estudiante y su potencial con apoyo externo. Para Vygotsky, el aprendizaje ocurre en la interacción social, ya sea mediante colaboración directa o a través del lenguaje, lo que amplía las experiencias educativas más allá de las capacidades individuales (Di Biase, 2019). Este enfoque complementa el constructivismo de Piaget al integrar el rol de la cultura y la interacción social como determinantes del desarrollo cognitivo, influenciando modelos pedagógicos de AA que valoran el trabajo grupal.

Aula invertida

El modelo de aula invertida ha emergido como una estrategia pedagógica en los últimos años en la educación superior, redefiniendo los roles del docente y el estudiante al priorizar el aprendizaje activo. Según Al-Samarraie et al. (2020), este enfoque redistribuye las fases de instrucción: los alumnos acceden a materiales digitales (videos, lecturas) en la etapa pre-clase, mientras que el tiempo en el aula se dedica a actividades colaborativas, resolución de problemas y retroalimentación personalizada. Esta estrategia contrasta con el modelo tradicional, donde la exposición teórica ocurre en el aula y las tareas prácticas se asignan como trabajo independiente fuera de clase (p. 1018).

La literatura revisada evidencia que el aula invertida fomenta un mayor compromiso estudiantil en disciplinas como la ingeniería. Se observó que los estudiantes percibieron el modelo como uno que facilita la comprensión de los recursos de aprendizaje de la materia y los proyectos asignados (Zappe et al., 2009, citado en Al-Samarraie et al., 2020, p. 1031). En contraste, las clases tradicionales suelen limitar la interacción a exposiciones unidireccionales, reduciendo oportunidades para la aplicación práctica inmediata.

Metaanálisis realizados por los autores revelaron un tamaño del efecto significativo en variables como metacognición, autoeficacia y rendimiento académico (Tabla 2, p. 1037). En las ciencias exactas, desarrolla habilidades en la resolución de problemas, mayor compromiso y motivación en los temas del aprendizaje de las ingenierías (McCredden et al. 2017; Panuwatwanich 2017, citados en Al-Samarraie et al., 2020, p. 1031). En ciencias naturales, el aula invertida facilita la colaboración y la autoeficacia de los estudiantes en el aprendizaje, alentándolos a pensar sobre el tema y a trabajar con sus compañeros para resolver problemas (Soult ,2016 citado en Al-Samarraie et al., 2020, p. 1034), mientras que, en medicina, estudios como los de McLaughlin et al. (2014) destacaron mejoras en la aplicación clínica de teorías. No obstante, resultados similares en matemáticas (Strayer, 2012, p. 1032) y artes (Ng, 2018A, p. 1036) no encontraron diferencias significativas y sugieren que la eficacia depende de la adaptación disciplinar y la calidad de los materiales pre-clase.

Los autores identifican barreras comunes, como la carga temporal para diseñar recursos digitales y la longitud de los videos, que pueden sobrecargar cognitivamente a los estudiantes (p. 1041). Además, en humanidades, no todos los estudiantes fueron flexibles y no estaban preparados para un aprendizaje más personalizado y autorregulado (Wanner & Palmer, 2015, p. 1035), entre otras.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Según Guzmán y Espinoza (2022) el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) emerge como una propuesta pedagógica innovadora en el ámbito de la educación médica durante la década de los 60, impulsada por Postman y Weingamer. Este enfoque, centrado en la participación activa del estudiante, se fundamenta en

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

la presentación de problemas abiertos que estimulan la resolución creativa y la construcción del conocimiento. Su implementación inicial tuvo lugar en instituciones como la Universidad McMaster en Canadá y la Case Western Reserve en Estados Unidos (Woods et al., 2000), extendiéndose posteriormente a Europa en 1974 mediante la Universidad de Maastricht.

A partir de 1996, el ABP experimentó una notable difusión internacional, consolidándose no solo en la enseñanza médica, sino también en disciplinas como ingeniería, derecho y economía, e influyendo en enfoques como el aprendizaje por proyectos (Barrows, 1996). Actualmente, su alcance trasciende la educación superior, integrándose como una de las metodologías activas más relevantes en la enseñanza.

El ABP ha sido objeto de diversas definiciones que reflejan tanto el contexto histórico como las perspectivas teóricas de los autores que lo abordan. Palacios-Quezada y Barreto-Serrano (2021) lo describen como una técnica de enseñanza que fomenta el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico mediante la resolución de problemas, destacando su potencial para generar resultados exitosos. Por su parte, Barrows (1986) lo define como un método que emplea problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, subrayando que la solución de estos actúa como motor del aprendizaje al activar las estructuras cognitivas del estudiante y facilitar la toma de decisiones fundamentada.

Así mismo, Espinoza-Freire (2018, 2021) lo concibe como una metodología estructurada en acciones estratégicas que promueven la autonomía, la investigación y la reflexión crítica, orientadas a alcanzar objetivos de aprendizaje específicos. A pesar de las diferencias terminológicas (técnica y método), existe un consenso en que el ABP posiciona al estudiante como protagonista del proceso, construyendo su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la resolución activa de problemas.

El ABP se ancla en el paradigma constructivista del aprendizaje, sustentado en las contribuciones de diversos teóricos. Piaget (1969) argumenta que el aprendizaje significativo surge de conflictos cognitivos que desequilibran las estructuras previas del estudiante, impulsándolo a buscar nuevo conocimiento para restablecer el equilibrio. Esta idea es complementada por Coll (1994), quien enfatiza la necesidad de una conexión no arbitraria entre la información nueva y el conocimiento previo para garantizar la comprensión y la aprehensión del saber. Vygotsky (1987), por su parte, destaca la dimensión social del aprendizaje, afirmando que la interacción con pares y figuras de mayor experiencia en un contexto cultural específico es esencial para el desarrollo cognitivo. Finalmente, Ausubel (1968, citado en Rodríguez, 2009) subraya que el proceso formativo significativo requiere una reorganización de las estructuras cognitivas, un proceso que demanda la mediación del docente como facilitador para crear un entorno emocionalmente adecuado.



Objetivo general

La experiencia de este trabajo busca presentar el proceso de diseño e implementación del curso “Análisis de problemas globales del siglo XXI”, destacando su estructura modular, metodologías activas y estrategias tecnológicas para atender a estudiantes de primer ingreso.

Así también, el de describir las metodologías pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje activo, el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas (ABP), integradas en un entorno híbrido.

Por último, se pretende compartir los retos tecnológicos y operativos enfrentados durante la implementación del curso masivo, incluyendo la gestión de infraestructura de alta disponibilidad, escalabilidad de la plataforma Moodle y monitoreo del avance estudiantil mediante paneles de datos.

Metodología

La elaboración de este artículo se basó en una revisión de fuentes para establecer el marco teórico, así como en documentos relacionados con la creación e implementación del curso, tales como el dictamen de creación, el documento rector y el manual del asesor. Además, se incluyó la narración de la experiencia de los involucrados en el proceso de diseño y ejecución del curso.

Aporte

Diseño del curso

Este proceso se fundamenta en un análisis detallado de los materiales de diseño instruccional, el desarrollo de contenidos, la producción de material educativo y audiovisual, y el programa de desarrollo profesional docente. Desde esta sección se puede desarrollar una visión comprensiva de este proceso. Los integrantes del cuerpo académico CA1159, autores de este trabajo, participaron desde distintas funciones: dos integrantes en el diseño del módulo 7 y tres en la arquitectura e infraestructura tecnológicas, desarrollo de recursos educativos e implementación del entorno tecnológico que soporta el proyecto.

Conceptualización y diseño instruccional

El proceso de diseño del curso comenzó con una fase de conceptualización, orientada a definir los objetivos de aprendizaje, tanto generales como específicos, de cada módulo. Estos se alinearon con la necesidad de dotar a los estudiantes de una comprensión reflexiva de los desafíos globales contemporáneos, tales como el cambio climático, la desigualdad social, la geopolítica y la revolución digital. El diseño instruccional se enfocó en la creación de lineamientos y guías que permitieran a los docentes impartir la materia de manera homogénea, sin limitar su creatividad. Con lo anterior, se logró un equilibrio entre estandarización y flexibilidad, proponiendo actividades de aprendizaje y tecnologías específicas para optimizar el desarrollo de las sesiones.

La primera iteración del curso se centró en una estructura que integraba actividades en línea asíncronas previas, trabajo colaborativo presencial en el aula o en sincrónico por medio de videoconferencias, actividades posteriores de integración de aprendizajes y estrategias de evaluación formativa. Con esa configuración se buscó promover un aprendizaje activo y significativo, donde los estudiantes no solo adquirieran conocimientos teóricos, sino que también los aplicaran en contextos prácticos y reconocibles en su entorno. Las rúbricas diseñadas para evaluar los productos de aprendizaje generados por los estudiantes en cada uno de los ocho módulos aseguraron una valoración objetiva y transparente, alineada con los objetivos de aprendizaje establecidos.

5.3 Desarrollo de contenidos y metodologías de enseñanza

El desarrollo de contenidos se organizó en una estructura modular, abarcando un módulo introductorio (Módulo 0) y ocho módulos temáticos que exploran problemas globales específicos. Cada sección incluyó una bienvenida, charlas “UDG Talks”, unidades de aprendizaje con actividades, videos y materiales complementarios, y conclusiones con glosarios y fuentes bibliográficas. Esta estructura facilitó una progresión lógica del contenido, optimizando tanto la enseñanza como el aprendizaje. A manera de reseña, se describe brevemente el contenido del módulo en cuestión:

- **Módulo 0:** donde se da un vistazo al curso entero y se explica la estructura, los métodos de evaluación y la navegación en la plataforma.
- **Módulo 1:** se explica el tiempo geológico, planetario y los tiempos de la sociedad. Se abordan las implicaciones del tiempo geológico en la planificación urbana y la adaptación al cambio climático, con el estudio de caso “La contaminación en el río Santiago”.
- **Módulo 2:** el orden mundial y la geopolítica. Aquí se analizan fenómenos como la migración y los conflictos armados, ejemplificado por el caso “La guerra de Ucrania”.
- **Módulo 3:** desigualdad y pobreza y cómo relacionan y su impacto en el desarrollo humano, con el caso “Las becas como política social y la educación en jóvenes”.
- **Módulo 4:** alteraciones ambientales y del sistema socio-ecológico. Se exploran los efectos de la urbanización e industrialización y el cambio climático, con el caso “Manifestaciones del cambio climático en el Área Metropolitana de Guadalajara”.
- **Módulo 5:** las dificultades de la democracia y la construcción de la ciudadanía que promueve la educación cívica como herramienta contra la violencia, con el caso “El colapso de Haití y sus posibles soluciones”.
- **Módulo 6:** salud global, en el que se revisa la salud como derecho humano y su relación con las desigualdades, con el caso “Políticas para promover el bienestar de los jóvenes en Jalisco”.

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

- **Módulo 7:** impactos de la revolución digital y la cibernética, se reflexiona acerca de los retos y oportunidades tecnológicas con el caso “Innovación en la educación y la brecha digital”.
- **Módulo 8:** la esperanza en la construcción de un futuro deseable y posible fomentando el pensamiento prospectivo, integrando enfoques interdisciplinarios.

Un elemento distintivo fue la metodología de estudios de caso, diseñada para contextualizar los problemas globales en situaciones reales. Las instrucciones para su elaboración especificaron características como relevancia y claridad, asegurando su valor pedagógico. Además, la propuesta didáctica de la empresa Camino21 enfatizó el aprendizaje colaborativo, integrando actividades grupales presenciales y en línea, así como sesiones sincrónicas (kick off, revisión intermedia y Bootcamp) que modelaron metodologías y ofrecieron retroalimentación.

Producción de material educativo y audiovisual

El diseño del material educativo se centró en recursos gráficos y multimedia que potenciaran el aprendizaje activo. La identidad gráfica del curso, desarrollada entre marzo y julio de 2024, incluyó un brief de diseño, exploraciones iniciales (proof of concept) y la producción de 159 recursos gráficos (infografías, presentaciones, videos, interacciones de aprendizaje, quizzes y actividades gamificadas) aplicados a los nueve módulos. Este proceso, liderado por UDG Virtual y la empresa Camino21, aseguró coherencia visual y accesibilidad.

Algunas de las actividades del curso incorporaron contenido interactivo mediante H5P, una herramienta que ha demostrado ser eficaz en cursos masivos abiertos, al ofrecer una experiencia de aprendizaje más atractiva para los estudiantes. Según Pratiwi, Kekalih, Soemantri y Krisnamurti (2024), este tipo de recursos es preferido por los estudiantes frente al contenido tradicional, ya que lo perciben como más divertido, accesible y eficiente.

La producción audiovisual incluyó la creación de 41 videos, desde las bienvenidas hasta los temas específicos de cada módulo, realizados entre el 13 y el 17 de mayo de 2024 en locaciones de la UDG (Biblioteca Principal, CUCSH Belenes, CUAAD, Museo de Ciencias Ambientales). Estos videos involucraron preproducción (guiones), producción y postproducción (edición, inclusión de elementos gráficos y subtítulos). El montaje en la plataforma Moodle, iniciado en julio, integró todos los recursos en colaboración con los equipos de UDGVirtual, actualmente UdeG+, optimizando la experiencia de aprendizaje en entornos sincrónicos y asincrónicos.

Programa de desarrollo profesional docente e innovación pedagógica

El programa de desarrollo profesional docente incluyó el Laboratorio de Innovación Docente (LID), un curso de 20 horas, ofrecido por Camino 21, que fortaleció las competencias de los asesores en entornos virtuales, híbridos y

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

presenciales. Con 124 participantes certificados de 183 invitados, el LID abordó la facilitación en línea, el uso de tecnologías educativas y la evaluación formativa. Complementariamente, el Manual del Asesor ofreció estrategias prácticas para la enseñanza virtual, incluyendo protocolos, herramientas colaborativas (Google Meet) y técnicas de retroalimentación, enriqueciendo la práctica docente.

Evaluación formativa y reconocimiento del aprendizaje

La evaluación formativa estableció un requisito mínimo del 60% para aprobar el curso y cada módulo, con insignias otorgadas por un desempeño superior (80%). Estas reconocieron competencias específicas y la finalización de módulos, detalladas en la Matriz de Micro credenciales. El bootcamp de cierre, una sesión presencial de cuatro horas por cada Centro Universitario consolidó los aprendizajes, fomentando la reflexión y la comunidad entre estudiantes y docentes.

Formación de los docentes

Con el propósito de que los docentes impartan la nueva asignatura en las mejores condiciones, los profesores participaron el 14 de junio de 2024 en un proceso de formación específico para dicho fin. Este proceso tuvo como objetivo dotarlos con las competencias y recursos necesarios para guiar a los estudiantes en el análisis crítico de los problemas globales que atañen a esta iniciativa.

Durante el evento de apertura, el Dr. Carlos Iván Moreno Arellano, rector de UDGVirtual señaló que, en el ámbito de la pedagogía contemporánea, en la modalidad mixta, se requiere una visión con la que se desarrolló el diseño instruccional del curso PGSXXI. “A través de este tipo de metodologías de aprendizaje híbrido, activo, interactivo realmente le apostamos a que podamos desarrollar aprendizajes más significativos y prácticas académicas más enriquecedoras” (UDGVirtual, 2024, Párr. 5). Moreno reiteró que las intervenciones de los docentes desempeñan un papel crucial en la motivación y el mantenimiento de la atención estudiantil, un recurso considerado escaso y de gran valor en el proceso educativo.

El manual del asesor

A los docentes que impartieron la materia se les proporcionó un manual (Universidad de Guadalajara, 2024b) que fue diseñado con el propósito de dar un referente a los asesores en el proceso de acompañamiento de la asignatura. Este documento tuvo un enfoque especial en la modalidad híbrida en entornos de aprendizaje en línea y sesiones sincrónicas, así como el cierre en una sesión presencial titulada Bootcamp. Este documento se caracterizó por dotar una guía práctica y estructurada que fortaleció las habilidades de facilitación de los asesores, promoviendo un ambiente de aprendizaje activo, colaborativo y dinámico. Se detallará a continuación las particularidades que dieron soporte a los asesores en su práctica docente y la forma en que el manual se organizó: Rol del asesor. Se delinearon cuatro funciones esenciales: acompañamiento y

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

asesoría, facilitación de la participación activa, motivación y apoyo al aprendizaje, así como una evaluación y retroalimentación constructiva. Cabe señalar que se hace énfasis en cómo brindar un soporte efectivo a los estudiantes, desde la primera sesión sincrónica y durante la evaluación de su progreso.

- **Intervenciones estructuradas.** Se establecen cuatro momentos de intervención muy específicos: sesión de inicio, intermedia, de cierre y un bootcamp. Cada momento con sus objetivos, como dar la bienvenida, discutir casos prácticos y fomentar la reflexión crítica, lo que permitió al asesor planificar sus sesiones con un enfoque temporal y temático bien definido.
- **Principios pedagógicos.** Se fundamenta la asesoría con cuatro principios clave para el éxito de las sesiones: interacción y participación, aprendizaje activo, metaanálisis y metacognición y aprendizaje colaborativo. Estos principios son el punto de partida teórica para las estrategias de aprendizaje, promoviendo que las actividades fueran significativas y enriquecedoras.
- **Estrategias de mediación.** Para las interacciones entre los asesores y estudiantes se establecieron las siguientes estrategias:
- **Protocolos de bienvenida:** se incluyeron preguntas de inicio, rompehielos, encuestas y recursos audiovisuales para establecer un tono positivo y preparar a los estudiantes.
- **Estrategias de participación:** se siguen interacciones de diálogo, actividades sincrónicas, videos de los estudiantes y tiempos para preparar respuestas, fomentando la interacción activa.
 - **Recursos para dar seguimiento al aprendizaje:** se hace uso de herramientas como encuestas, sondeos y organizadores de notas que ayudaron a hacer explícito el progreso de los estudiantes.
 - **Protocolos de salida:** en la finalización del curso se operaron encuestas de cierre, rutinas de pensamiento y reflexiones personales consolidaron los aprendizajes al final de cada sesión.
 - **Retroalimentación constructiva:** la aplicación de la “escalera de la retroalimentación” y “tibio y frío” ofrecieron marcos estructurados para brindar una retroalimentación equilibrada y útil.
- **Soporte tecnológico** para los docentes. Integración de herramientas como Wordcloud y Board Activity, acompañadas de una guía que detalló su uso en diferentes estrategias, así como tutoriales para GoogleMeet. Esto apoyó a los asesores en la gestión técnica de las sesiones en línea, un aspecto crucial para la parte virtual del curso.

Reto tecnológico

El curso APGSXXI se diseñó para implementarse dirigido a 26,066 estudiantes de primer ingreso en licenciatura, distribuidos en múltiples centros universitarios. La solución requirió el desarrollo e implementación de una plataforma Moodle optimizada para garantizar una experiencia de usuario eficiente, con especial énfasis en la alta disponibilidad y escalabilidad del sistema.



El diseño del curso incorporó una gestión de usuarios basada en roles diferenciados, permitiendo que cada centro universitario pudiera administrar y monitorear el progreso de sus estudiantes de manera autónoma. Además, se implementaron tableros de análisis de datos que facilitaron la identificación de alumnos rezagados y el seguimiento del avance por módulo, proporcionando información clave para la toma de decisiones académicas.

La plataforma ha permitido una gestión eficiente del curso a gran escala, asegurando la equidad en el acceso y mejorando los procesos de monitoreo académico. La combinación de una arquitectura robusta y herramientas analíticas ha facilitado la intervención oportuna en el acompañamiento estudiantil.

Servidor de alta disponibilidad - Clúster de servidores

Para dar soporte al curso con más de 20,000 estudiantes, fue necesario utilizar una infraestructura de alta disponibilidad en la plataforma educativa (LMS), lo que permitió mantener el curso fluido y sin intermitencias en los momentos de picos más altos de usuarios conectados de forma simultánea.

La plataforma educativa utilizada para la implementación del curso de “Análisis de problemas globales del siglo XXI” fue una instancia del LMS Moodle versión 4.3.3+, optimizada bajo el esquema de clustering (conjunto de servidores) sugerido en la documentación oficial de Moodle (s/f). Esta organización de servidores permite que la infraestructura sea escalable en caso de crecimiento de la demanda o incremento de usuarios en el curso.

El cluster de servidores consistió en 5 máquinas virtuales, divididas en las diferentes tareas necesarias para el funcionamiento de la plataforma Moodle. Dos máquinas virtuales fueron para los servidores web, que son los responsables de despachar las solicitudes, dando respuesta a las peticiones virtuales de los navegadores de cada usuario. Otra máquina funcionó como balanceador de carga, el proceso responsable de ir repartiendo las solicitudes realizadas entre los dos servidores. La cuarta máquina virtual funcionó como sistema de archivos, que da soporte a la estructura que utiliza Moodle para almacenar los datos referentes a actividades, esta información debe ser compartida entre los dos servidores web. Finalmente, la última máquina funciona como una base de datos dedicada exclusivamente para la plataforma Moodle.

Esta arquitectura permite escalar de manera horizontal a más servidores web que puedan estar despachando peticiones más rápidas en conjunto, es decir, actualmente la capa de despachar peticiones web funciona a través de 2 servidores, pero se podría ir incrementando conforme la demanda lo vaya requiriendo, incrementar a 3, 4 o más servidores web. También la capa de base de datos con una pequeña modificación en la configuración se podría escalar de forma horizontal a más de un servidor dedicado.

Panel de información con detalles de los avances de los estudiantes

Un reto a nivel de gestión del curso se presenta desde el hecho de prevenir y cuidar el avance y rezago de tantos estudiantes que están repartidos en diferentes centros universitarios de la Universidad de Guadalajara. Por lo que la Dirección de Tecnologías de UDGVirtual, en conjunto con miembros del CA1159, desarrollaron un tablero de información (dashboard), que permite visualizar el avance de los alumnos desplegando indicadores gráficos del avance por centro universitario, en cada uno de los módulos del curso. Con esta información se pretende que los responsables de cada centro (monitores) estén revisando el comportamiento de su alumnado y así puedan llevar a buen puerto el curso mediante acciones de recuperación de acuerdo al avance o rezago que detecte a través de la información. De acuerdo con Ramaswami, Susnjak y Mathrani (2023), los tableros de análisis de aprendizaje están ganando popularidad como una plataforma para brindar a los estudiantes información sobre sus patrones de comportamiento de aprendizaje en entornos en línea.

Para optimizar el tiempo de respuesta al desplegar la información de los paneles de información, es necesario lanzar la ejecución de un procedimiento en segundo plano, en un horario de baja demanda (por la madrugada), que se encargue de recolectar la información de todos los estudiantes, hacer los cálculos de procesamiento para resumirla en la información clave en forma de indicadores y almacenarla en la base de datos. De esta manera se evita que cuando el usuario consulte los tableros de información se realice la extracción y cálculo de los datos y así mejorar el tiempo de respuesta.

En la parte visual, donde se muestran los indicadores mediante gráficas, cada usuario ingresa con su cuenta de Google que tiene ya vinculada la institución correspondiente. La aplicación secciona la información para que se despliegue separada por centro universitario, de esta manera cada usuario monitor del centro puede visualizar solo la información que le corresponde, cuidando así el control de acceso y la segmentación de la información.

Los indicadores más importantes a los que puede ingresar el monitor se describen a continuación:

- Despliega de forma numérica la cantidad total de estudiantes, en comparación con el número de ellos que han ingresado al menos una vez al curso. Permitiendo visualizar la cantidad de alumnos que nunca han ingresado.
- El segundo indicador permite visualizar una gráfica de tendencia de la cantidad de módulos completados por día para visualizar el avance en contraste con el tiempo. Con esta grafica se contempla identificar patrones de participación como picos de actividad y periodos de baja interacción. Así se pueden evaluar estrategias de recuperación como recordatorios o campañas. También se pueden medir problemáticas en la caída de la participación que pueda requerir alguna intervención.

10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

- El tercer indicador permite visualizar 9 gráficas de progreso circular que muestran el porcentaje del avance total promedio de todos los estudiantes por cada uno de los 9 módulos, permitiendo observar cuáles son las partes del curso que son más solicitadas y cuáles las menos, es decir, la demanda de cada módulo.
- Esto podría ser útil para saber cuáles módulos son más urgentes de intervenir o modificar para próximas instancias del curso.
- El cuarto y último indicador permite visualizar el avance de cada estudiante en cada uno de los módulos, también con gráficas de progreso circular. Este informe detalla el progreso de cada alumno para identificar a los de menor avance y poder intervenir directamente con ellos.

Mediante la medición de estos indicadores y la intervención oportuna, se buscó mitigar al máximo la deserción al curso y permitir que fuera mayor el número de estudiantes que pudieran completarlo y obtener la acreditación al curso.

A partir de estos indicadores podemos destacar que, en su primera implementación, durante el calendario 2024B, más del 80% de alumnos completaron el Módulo 0, el 77.8% el módulo 1, el 76.6% completó el módulo 2, el 75.6% el 3, el 74.9% el 4, el 73.3% el 5, el 71.7% el 6, el 70.1% el 7 y finalmente el 72.0% el 8. Las secciones que más completaron fueron las primeras 3, por lo que concluimos que los estudiantes se fueron a contestar los módulos en orden y no tanto por el interés en un tema y otro.

Para finalizar el curso, también se tuvo que generar un reporte complementario con la información de terminación de cada estudiante para poder calcular cuántos habían acreditado, ya que no era necesario completarlo en su totalidad, se requería el módulo 1 y el 8, más otros 3 adicionales.

El resultado final señala que el 78.7% de los alumnos registrados lo acreditaron, dejando solo un 21.3% que no lo terminaron. Es decir, más de tres cuartas partes de la población total del primer semestre completaron el curso de “Análisis de problemas globales del siglo XXI” implementado por la Universidad de Guadalajara.

Conclusiones

La implementación del curso “Análisis de problemas globales del siglo XXI” en la Universidad de Guadalajara ha demostrado ser un esfuerzo que trasciende en la educación superior, al integrar metodologías innovadoras y tecnología para abordar desafíos globales con un enfoque multidisciplinario.

El diseño modular del curso, combinado con metodologías activas como el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas (ABP), permitió atender a más de 20,000 estudiantes de manera eficiente. La estructura híbrida (sesiones asíncronas, bootcamps presenciales y recursos multimedia) facilitó la flexibilidad



10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

y adaptabilidad a contextos diversos, garantizando un aprendizaje significativo y contextualizado.

El enfoque en estudios de caso y actividades colaborativas fomentó en los estudiantes una conciencia crítica sobre problemáticas como el cambio climático, la desigualdad y la geopolítica. La evaluación formativa, respaldada por micro credenciales, incentivó la autonomía y reconoció competencias específicas, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU y la visión institucional de formar ciudadanos globales.

La integración del curso en una plataforma en línea, bajo un formato autogestivo, permitió que los estudiantes, a pesar de su ubicación geográfica, que abarca en su mayoría las distintas regiones del estado de Jalisco, pudieran participar de manera flexible, sin interferir con sus clases presenciales o regulares correspondientes a sus programas académicos. A pesar del gran número de participantes y la diversidad de carreras, esta modalidad facilitó la organización individual del tiempo y fomentó la colaboración entre alumnos de distintas disciplinas, lo que permitió la generación de conclusiones más integrales, enriquecidas por perspectivas diferentes. La implementación de una infraestructura robusta (clúster de servidores Moodle) y herramientas de monitoreo en tiempo real (paneles de avance estudiantil) aseguraron la escalabilidad y accesibilidad para la atención de 26,066 estudiantes. Estos sistemas permitieron identificar rezagos, optimizar recursos y mantener una alta disponibilidad, incluso durante picos de demanda.

En una próxima realización se evaluará la posibilidad de implementar un instrumento de evaluación que permita medir el grado de satisfacción del estudiante, para conocer más a fondo la apreciación de estos y las posibilidades de mejora, tratando de aumentar el índice de aprobación del curso. Este puede consolidar un modelo educativo y de diseño replicable para otros contextos, sentando un precedente en cómo la educación superior puede integrar tecnología, pedagogía y compromiso social para formar estudiantes con sentido crítico y ciudadanos comprometidos ante los retos del siglo XXI.

Referencias

- Alomá Bello, M., Crespo Díaz, L. M., González Hernández, K., & Estévez Pérez, N. (2022). Fundamentos cognitivos y pedagógicos del aprendizaje activo. Mendive. Revista de Educación, 20(4), 1353-1368. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v20n4/1815-7696-men-20-04-1353.pdf>
- Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2020). A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. Educational Technology Research and Development, 68(3), 1017-1051.



10. Diseño para el desarrollo de competencias globales: estrategias educativas para enfrentar los retos del siglo XXI

[CGU], H. C. G. U. de la U. (2023). Dictamen de creación de la unidad de aprendizaje “Análisis de Problemas Globales del Siglo XXI”. <https://www.hcgu.udg.mx/dictamenes/dictamen-num-i2023335>

Guamán Gómez, V. J., & Espinoza Freire, E. E. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 124-131.

Moodle. (s/f). Server cluster. MoodleDocs. https://docs.moodle.org/405/en/Server_cluster

Pratiwi, R., Kekalih, A., Soemantri, D., & Krisnamurti, D. G. B. (2024). Exploring HTML5 Package Interactive Content in Supporting Learning Through Self-Paced Massive Open Online Courses on Healthy Aging: Mixed Methods Study. *JMIR Medical Education*, volumen(10). <https://doi.org/10.2196/45468>


Ramaswami, G., Susnjak, T., & Mathrani, A. (2023). Effectiveness of a Learning Analytics Dashboard for Increasing Student Engagement. *Engagement Levels. Journal of learning analytics*, 10(3), 115-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.18608/jla.2023.7935>

UDGVirtual. (2024, junio 17). Docentes se alistan para acompañar en nueva asignatura de Análisis de Problemas Globales del siglo XXI | Universidad de Guadalajara. Noticias Portal UdeG. <https://www.udg.mx/index.php/es/noticia/docentes-se-alistan-para-acompanar-en-nueva-asignatura-de-analisis-de-problemas-globales>

Universidad de Guadalajara. (2024a). Análisis de problemas globales del siglo XXI [Documento rector].

Universidad de Guadalajara. (2024b). Manual del asesor: Análisis de problemas globales del siglo XXI [Manual].





Capítulo 11

Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Abel Partida Puente

Universidad Autónoma de Nuevo León
<https://0000-0003-3148-0548>

Luis Alberto Villarreal Villarreal

Universidad Autónoma de Nuevo León
<https://0000-0003-3148-0548>

Alberto Gerardo Villarreal Flores

Universidad Autónoma de Nuevo León
<https://0000-0002-8162-1436>

Resumen

El presente estudio de investigación tiene como objetivo determinar las habilidades personales de los estudiantes que influyen en el emprendimiento de programas en negocios en las instituciones públicas de educación superior en México. La investigación destaca las competencias personales que requieren para desarrollar las habilidades empresariales necesarias para la creación de empresas exitosas. Este estudio de investigación es de carácter cuantitativo, con un enfoque explicativo y un diseño transaccional no experimental. La hipótesis de investigación es determinar si las habilidades personales impactan positivamente en las habilidades empresariales de los estudiantes para el desarrollo de empresas exitosas en México. Para analizar las correlaciones, efectos y la elaboración del modelo matemático, entre las competencias personales como variable independiente y las habilidades empresariales como variable dependiente, se utilizó el programa SPSSV 22. Se aplicó un instrumento de medición a 107 estudiantes de carreras de negocios de una universidad pública del norte de México que constaba de 4 ítems control y 14 ítems utilizando una escala Likert de cinco puntos para evaluar las variables del estudio. Los hallazgos mostraron una correlación positiva fuerte al 79% entre las habilidades personales y las habilidades empresariales, con un impacto positivo del 71.1% en las competencias empresariales de los estudiantes de carreras de negocios en Instituciones Públicas de Educación Superior en México.

Palabras clave: Habilidades personales, habilidades empresariales, emprendimiento, negocios, estudiantes

Abstract

This research study aims to determine the personal skills of students that influence entrepreneurship in business programs at public higher education institutions in Mexico. The research highlights the personal competencies that students require to develop the entrepreneurial skills necessary for the creation of successful businesses. This research study is quantitative, with an explanatory approach and a non-experimental transactional design.

The research hypothesis is to determine whether personal skills positively impact students' entrepreneurial skills for the development of successful businesses in Mexico. SPSSV 22 was used to analyze the correlations, effects, and development of the mathematical model between personal competencies as the independent variable and entrepreneurial skills as the dependent variable. A measurement instrument was administered to 107 business students at a public university in northern Mexico. The instrument consisted of four control items and 14 items, using a five-point Likert scale to evaluate the study variables.

The findings revealed a strong positive correlation of 79% between personal skills and business skills, with a significant positive impact of 71.1% on the business competencies of business students at public higher education institutions in Mexico.

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Keywords: Personal skills, entrepreneurial skills, entrepreneurship, business, students

Introducción

En las Instituciones Públicas de Educación Superior (IES) de México el impulso hacia el emprendimiento se ha vuelto un factor clave para la preparación de los alumnos en los diversos programas de estudio de negocios. No obstante, el camino hacia la creación de una empresa formal no depende solo de los conocimientos técnicos que se presentan a lo largo de la licenciatura, sino también de habilidades personales que van de la mano para lograr influenciar de manera positiva en la economía mexicana y generar empresas exitosas.

Las competencias personales son cruciales en el contexto del emprendimiento, debido a que tienen un impacto la forma en que los estudiantes manejan sus emociones, toman decisiones, fortalecen el pensamiento crítico, aumentan su autoestima y se comunican con otros. En especial, habilidades como la autoeficacia, la autoconfianza, la tolerancia al riesgo, la adaptabilidad y la capacidad de gestión de proyectos juegan un papel crucial en la creación de habilidades empresariales. Los estudiantes de programas de negocios alrededor del país deben fortalecer estas competencias no solo para asegurar el éxito en sus proyectos emprendedores, sino también para generar un impacto positivo en sus comunidades.

“El espíritu emprendedor, el conocimiento, la innovación y el desarrollo económico forman parte de un proceso dialéctico y dialógico que en su conjunto hacen frente a las exigencias de un mundo dinámico, transformador y por ende a una economía rápidamente cambiante, que exige a las comunidades, empresas y personas, el desarrollo de nuevas competencias, habilidades y destrezas que permitan ofrecer productos, servicios y tecnologías novedosas” (Ávila Aguilar, 2021, p. 32).

Con base en lo mencionado, los estudiantes universitarios se ven obligados a desarrollar tanto las habilidades personales como empresariales, ya que son esenciales para beneficiar las relaciones interpersonales y dar solución a determinadas situaciones que pueden incomunicar el flujo habitual del trabajo y con ello contraponer el desarrollo de cualquier proyecto organizacional y su meta productiva (Domínguez, 2021)

Fundamentación teórica

La auto eficiencia ha sido un factor estudiado en los alumnos universitarios no solo en el ámbito académico, sino como un elemento fundamental en las habilidades blandas para fomentar la confianza, autoestima y liderazgo al momento de desarrollar un emprendimiento. En un estudio realizado con una población de 37,000 estudiantes universitarios en México, se encontró que la autoeficacia afecta de manera positiva y significativa la intención emprendedora



11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

social de los jóvenes (Carmona, C. C. C., Félix, M. Z., & De La Garza Cárdenas, M. H., 2021). Estos resultados sugieren que entre mayor sea la capacidad de decisión y juicio de los universitarios, tendrán una mayor predisposición a emprender, lo que afirma la importancia de fortalecer estas características en los esquemas educativos.

Por otro lado, la creatividad es una herramienta clave para el desarrollo de nuevas ideas, ya que da como resultado la innovación, llevando a la investigación de nuevos mercados, descubrir áreas de oportunidad y sobre todo averiguar la ventaja competitiva de cada emprendedor. Siguiendo la misma línea, se han realizado diversos estudios analizando metodologías para fomentar el pensamiento creativo en las universidades, uno de ellos ha sido el Design Thinking, el cual es una habilidad para poder resolver problemáticas de manera creativa e innovadora. Por ejemplo, Cruz Rosas y Oseda Gago (2021) encontraron que, tras la implementación de esta metodología en estudiantes de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad César Vallejo, el 30% de los participantes alcanzó un nivel creativo, mientras que el 26.7% mostró un nivel medianamente creativo y solo el 3.3% presentó un nivel nulo de creatividad, lo que demuestra que esta metodología contribuyó a mejorar significativamente la capacidad creativa de los estudiantes.

La planificación estratégica es un proceso fundamental para el ámbito empresarial, nos lleva a establecer metas, desarrollar estrategias, evaluar riesgos y tomar decisiones basadas en datos tangibles. Por ende, la enseñanza de este concepto es clave para el progreso de un estudiante de negocios, en este sentido, Chaparro Salinas, Álvarez Botello y Pelegrín Naranjo (2020) identificaron que los alumnos de Instituciones de Educación Superior (IES) del norte del Estado de México poseen, en general, esta capacidad, lo que les permite desarrollarse como emprendedores en negocios particulares o en el sector empresarial. Además, demuestran que la capacidad de planeación estratégica favorece el camino hacia el emprendimiento, ya que ayuda a los jóvenes a enfrentar los desafíos que se les presenten en un mundo en constante cambio.

No obstante, los jóvenes se enfrentan a un reto mayor en estos días, la ansiedad relacionada con el miedo al fracaso es un obstáculo conectado al emprendimiento, además de influir en la productividad y resolución de conflictos. Según un estudio los motivos de mayor intensidad asociados con el miedo al fracaso incluyen la ansiedad, el cansancio y la desmotivación (Zepeda Toro, da Silva Sousa, Costa, & Douglas Colauto, 2023). Esto nos demuestra que la perspectiva de las dificultades en el momento de realizar una tarea o los pensamientos sobre el éxito pueden influir en los niveles de motivación de los estudiantes, además de poner una barrera en la capacidad de acción al momento de concentrarse y mantenerse enfocados en objetivos académicos, personales y empresariales.

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Además de las habilidades personales, el entorno social que rodea al emprendedor influye de una manera significativa no solo en su autoestima, sino en factores como la toma de decisiones, liderazgo, iniciativa, trabajo en equipo, entre otros. Según Villegas Gómez y Darzee Estrada García (2021), aunque existe un porcentaje mayoritario de comunicación asertiva y promoción de la participación y el diálogo entre los miembros de una comunidad educativa, también se observa que dicha comunicación es limitada, poco colaborativa y no siempre eficaz. Estos resultados obligan a las instituciones educativas a fomentar un diálogo abierto en el entorno, aceptando la retroalimentación como un camino hacia la mejora continua, validación de ideas, intercambio de conocimiento y la colaboración entre compañeros. Por lo tanto, fortalecer la comunicación asertiva en las Instituciones de Educación Superior (IES) de México ayudará no solo a desarrollar las habilidades personales de sus alumnos, sino también a garantizar el crecimiento progresivo de un negocio.

Objetivo de la investigación

Determinar las habilidades personales que influyen en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México.

Metodología

El análisis de la presente investigación será documental, de campo y no experimental. Se utilizará el diseño de investigación cuantitativo (Babativa Nova, C. A., 2017). Para la recolección de datos se empleará un instrumento de medición válido y confiable de 14 ítems, 7 para medir la variable independiente de habilidades personales y 7 para medir la dependiente de habilidades empresariales; será un estudio transversal, exploratorio, descriptivo, explicativo y correlacional. La unidad de análisis serán los estudiantes de carreras de negocios de instituciones públicas de educación superior del norte de México; para medir el impacto de las variables se usará la regresión lineal. La muestra es probabilística y el procedimiento será aleatorio simple por la homogeneidad de la población.

El instrumento de medición se aplicó a 107 estudiantes de carreras de negocios de una institución pública de educación superior del norte de México que consta de 2 secciones, la primera son datos personales y la segunda para medir las variables de estudio con una escala de Likert de 5 puntos que van desde 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 indeciso, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La revisión teórica se basa en la literatura sobre la variable dependiente, Y: Habilidades empresariales; y la variable independiente X: Habilidades personales, basada en publicaciones de revistas científicas indexadas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las habilidades personales que influyen en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las instituciones públicas de educación superior en México?

Hipótesis de investigación

Las habilidades personales tienen un impacto positivo en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las instituciones públicas de educación superior en México.

Resultados

Estadística descriptiva del perfil del encuestado, estudiantes de carreras de negocios

Con respecto al género del perfil de los estudiantes de carreras de negocios, se puede observar en la Figura 1, que prevalece el género masculino con un 61%, mientras que la participación del género femenino es un 39%.

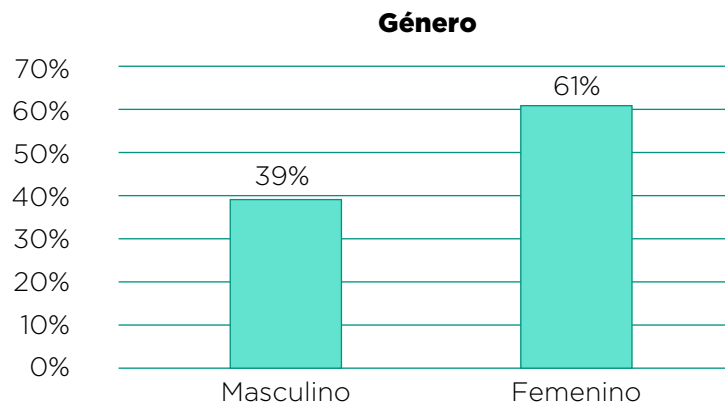


Figura 1. Perfil del encuestado: Género

Con respecto a la edad del perfil de los estudiantes de carreras de negocios, se puede observar en la Figura 2, que el 59% cuenta edad de 20 a 21 años, el 30% entre 22 y 23 años, mientras que solo 11 % entre 24 y 25 años.

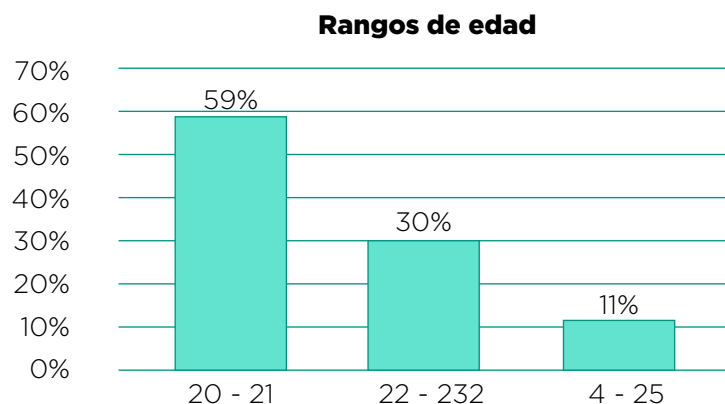


Figura 2. Perfil del encuestado: Edad

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Con respecto al programa educativo que cursan los estudiantes de las carreras de negocios, se puede observar en la Figura 3 que prevalece el programa educativo Licenciados en Administración, con un 38%, mientras que para los programas educativos Contador Público y Licenciado en Tecnologías la participación fue de un 22% y para el programa educativo Licenciado en Negocios Internacionales un 17%.

Con respecto al semestre que cursan los estudiantes de las carreras de negocios, se puede observar en la Figura 4 que prevalece el octavo semestre con un 41%, mientras que para el noveno semestre un 28% y para el décimo un 31%.

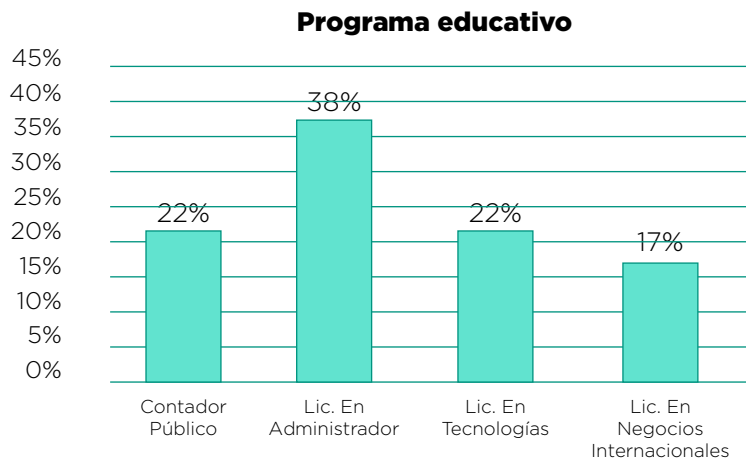


Figura 3. Perfil del encuestado: Programa educativo que cursan

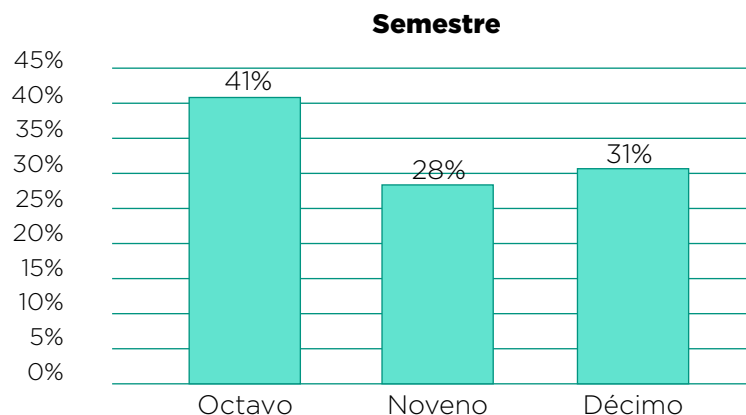


Figura 4. Perfil del encuestado: Semestre que cursan



11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Fiabilidad del instrumento de medición

El instrumento de medición cumple con la confiabilidad interna a través de la medida estadística de Alfa de Cronbach, como se puede observar en la Tabla 1, la variable independiente X “habilidades personales” muestra un Alfa de Cronbach de 0.677 y la variable dependiente Y “habilidades empresariales” muestra un Alfa de Cronbach de 0.739. Son aceptables valores de Alfa de Cronbach entre 0.6 y 0.8 (Wim et al., 2008).

Variable Independiente	Alfa de Cronbach	No. Items
X: Habilidades personales	0.677	7
Variable Independiente	Alfa de Cronbach	No. Items
Y: Habilidades empresariales	0.739	7

Tabla 1. Coeficientes alfas de Cronbach

Con respecto a las medidas de tendencia central y de dispersión, podemos observar en la Tabla 2 que la percepción de la variable dependiente Y “habilidades empresariales” es de 4.1803, lo que corresponde a estar de acuerdo a totalmente de acuerdo en la escala de Likert, siendo homogénea con una desviación estándar de 0.48629. Mientras que para la variable independiente X “habilidades personales” se tiene una percepción de 4.0170 más cercano a de acuerdo con respecto a la escala de Likert, siendo homogénea con una desviación estándar de 0.54034.

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación estándar	N
Y: Habilidades Empresariales	4.1803	.48629	107
X: Habilidades Personales	4.0170	.54034	107

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 3, podemos observar que existe una correlación fuerte entre la variable independiente X y dependiente Y con un coeficiente de correlación de Pearson r^2 de 0.790 con una sig. de 0.000

Correlaciones			
		Y: Habilidades Empresariales	X: Habilidades Personales
Correlación de Pearson	Y: Habilidades Empresariales	1.000	.790
	X: Habilidades Personales	.790	1.000
Sig. (unilateral)	Y: Habilidades Empresariales	1.000	0.000
	X: Habilidades Personales	0.000	1.000

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

N	Y: HABILIDADES EMPRESARIALES	107	107
	X: HABILIDADES PERSONALES	107	107

Tabla 3. Correlaciones de Pearson

En lo que se refiere a la independencia de los residuos, se utiliza el estadístico Durbin-Watson, que evalúa la auto correlación de primer grado en los residuos de una regresión. El valor calculado de Durbin-Watson para el modelo generado es de 2.243, lo que indica que no hay auto correlación, lo que respalda la validez de la regresión lineal (el rango aceptable se sitúa entre 1.5 y 2.5). Además, se observa un coeficiente de correlación fuerte (r) de 0.790 y un coeficiente de determinación de (r²) de 0.623, junto con un error de estimación del modelo de 0.29981 (Tabla 4).

Resumen del modelo										
Modelo	R	R ²	R ² ajustado	Error estándar de la estimación	Estadísticas de cambios					Durbin-Watson
					Cambio de cuadrado de R	Cambio en F	df1	df2	Sig. Cambio en F	
1	.790 ^a	.623	.620	.29981	.623	173.862	1	105	.000	2.243
a. Predictores: (Constante), X: HABILIDADES PERSONALES										
b. Variable dependiente: Y: HABILIDADES EMPRESARIALES										

Tabla 4. Resumen del Modelo

Según los hallazgos presentados en la Tabla 5, podemos deducir, basándonos en los niveles de significancia del T-Student con un margen de error por debajo del 5%, que el modelo es válido. Esto se debe a que la variable independiente X “habilidades personales” afecta positiva y significativamente a la variable dependiente Y “habilidades empresariales”. Por esta razón, la formulación del modelo de la ecuación lineal que ilustra los resultados de este estudio es:

$$1 = 1.326 + (0.711) \text{ Habilidades personales} +$$

Coeficientes ^a											
Modelo	B	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig. Orden cero	Correlaciones			Estadísticas de colinealidad	
		Error estándar	Beta				Parcial	Parte	Tolerancia	VIF	
1	(Constante)	1.326	.218		6.070	.000					
	HABILIDADES PERSONALES	.711	.054	.790	13.186	.000	.790	.790	.790	1.000	1.000
a. Variable dependiente: HABILIDADES EMPRESARIALES											

Tabla 5. Índice de factor de inflación de varianza

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

En los supuestos de la regresión lineal, la evaluación de la normalidad que se ilustra mediante un gráfico de residuos frente a una distribución normal, las variables de estudio se espera una relación normal (Figura 5). Por otro lado, la evaluación de la linealidad se basa en la premisa de que la relación entre los residuos y los valores pronosticados de y , representado en un gráfico, debe ser lineal (Figura 6). En el análisis de la homocedasticidad, se requiere que los residuos exhiban una varianza constante (Figura 7). Con lo antes mencionado se demuestra el cumplimiento de los supuestos, lo que respalda la utilización de valores paramétricos (Lind et al., 2012).

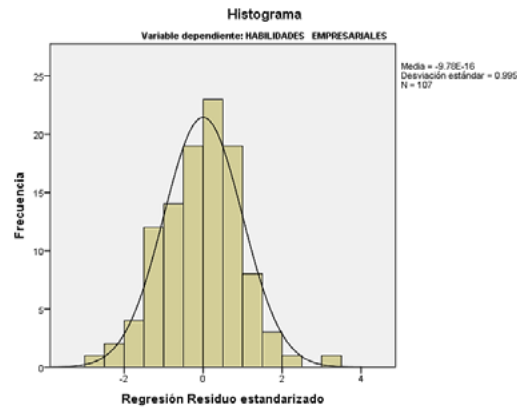


Figura 5. Prueba de normalidad

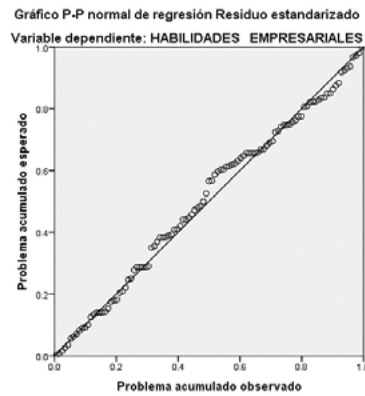


Figura 6. Prueba de linealidad



11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

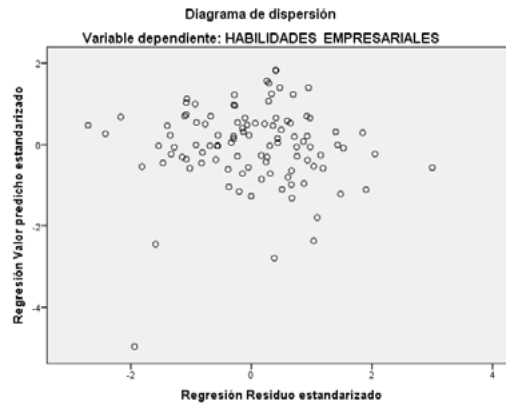


Figura 7. Prueba de homocedasticidad

Conclusiones

Pregunta de investigación:

Determinar las habilidades personales que influyen en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las Instituciones Públicas de Educación Superior en México.

De acuerdo a los resultados y al instrumento de medición aplicado, las habilidades personales son la herramienta para detonar las habilidades empresariales, y ¿cuáles son esas habilidades personales? Podemos determinar que los estudiantes deben enorgullecerse con los resultados logrados en sus actividades, debiendo estar seguros de sus propias ideas y capacidades que los motive en pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio. Dentro de sus actividades no deben asustarles los problemas y deberán solucionarlos de forma personal, ya que seguramente implicará un reto en sus actividades profesionales. Requerirá de tiempo para realicen una buena planeación debido a que saben que tienen que arriesgar dinero para comenzar un negocio en una situación temerosa por la inseguridad y el miedo, además deberán construir un entorno de liderazgo para que sigan sus ideas y opiniones.

Llevando a cabo estas habilidades personales, lograrán como habilidades empresariales resolver dentro de las empresas problemas con soluciones originales, desarrollando los valores como factor importante para emprender una actividad empresarial, tomando decisiones propias para ser su propio jefe, con aptitudes suficientes para identificar oportunidad de negocio. Todo esto sin dejar de visualizar objetivos a largo plazo como una empresa exitosa, trabajando en equipo con suficiente capacidad de negociación para la toma de decisiones.

¿Cuáles son las habilidades personales que influyen en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las instituciones públicas de educación superior en México?

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

- Logro de resultados
- Generación de ideas propias y capacidades
- Pensar en nuevas ideas que estimulen un negocio
- Afrontar los problemas donde la solución sea un reto en sus actividades profesionales
- Dedicación de tiempo en la planeación de actividades empresariales
- Afrontar las situaciones temerosas en la inversión del dinero para comenzar un negocio
- Generar un entorno de aceptación y seguimiento de nuevas ideas y opiniones

Hipótesis de investigación

Las habilidades personales tienen un impacto positivo en las habilidades empresariales relativas al emprendimiento de los estudiantes de programas en negocios en las instituciones públicas de educación superior en México.

Los datos recabados en la presente investigación han generado un modelo estadístico que muestra una correlación positiva fuerte del 79% entre las habilidades personales frente a las habilidades empresariales, con un coeficiente de determinación del 62% y un error de estimación bajo de 0.29981 en una escala de Likert del 1 al 5; con lo anterior el modelo estima un impacto positivo del 71.1% de las habilidades personales a favor de las habilidades empresariales. Por lo anterior, por cada aumento en el desarrollo de las habilidades personales en los negocios, las habilidades empresariales en los estudiantes de carreras de negocios se incrementarán en un 71.1%, un porcentaje muy importante para la generación de emprendimientos.

Será un reto para las instituciones públicas de educación superior en México incrementar las habilidades personales en los estudiantes de programas educativos en negocios para generar impactos positivos en las habilidades empresariales y así el desarrollo de emprendimientos para el beneficio de México.

Referencias

- Aguilar-Pérez, P., Cruz-Covarrubias, L. P., Aguilar-Cruz, P. D., & Magaña-Jáuregui, C. I. (2023). Análisis del pensamiento crítico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Cultura, Educación y Sociedad*, 14(1), 125–144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838326>
- Aledo Ruiz, M. D. (2024). Análisis de la intención emprendedora y las habilidades blandas en estudiantes universitarios de la Generación Z y Millennials. *European Public & Social Innovación Review*.
- Araya-Pizarro, S. (2021). Autoconfianza y actitud hacia la enseñanza del emprendimiento: Impulsores claves de la intención emprendedora. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 63–81. <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3091>

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

Ávila Angulo, E. (2021). La evolución del concepto emprendimiento y su relación con la innovación y el conocimiento. *Investigación & Negocios*, 14(23), 32-48. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i23.126>

Babativa Novoa, C. A. (2017). Investigación cuantitativa. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3544/Investigaci%C3%B3n%20cuantitativa.pdf?sequence=1>

Calderón Sánchez, E. R., Montalván Manzanillas, C. L., Guartán Serrano, M. A., Moreta Segura, M. E., & Troya Saldivia, I. Y. (2023). La disciplina positiva y su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5505-5524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5735

Carmona, C. C. C., Félix, M. Z., & De La Garza Cárdenas, M. H. (2021). Intención de emprender socialmente en estudiantes de universidades públicas de la frontera norte de México. *Redalyc*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5216/521665144014/>

Cruz Rosas, J., & Oseda Gago, D. (2021). Design thinking en la creatividad de los estudiantes de administración de empresas, en una universidad de Trujillo - 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5352-5365. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.694

Domínguez, S. (2021, 9 de enero). Habilidades blandas de un emprendedor: Qué son, cómo trabajarlas y ejemplos. *Escuela Nuevos Negocios*. Recuperado de <https://www.escuelanuevosnegocios.com/habilidadesblandas/>

Erro-Salcido, L. F., Mendivil-Valdez, Y., & Hinojosa-Rodríguez, C. J. (2022). El emprendimiento desde la perspectiva de los jóvenes universitarios sobre la creatividad, visión e implementación de una idea de negocio. *Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío*, 34(2), 6-17. <https://doi.org/10.33975/riuq.vol34n2.881>

Guevara, L. C., & Ccoillo, R. P. (2020). Resiliencia y disposición al pensamiento crítico en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8162672>

Hajjar, S. (2018). Análisis estadístico: Fiabilidad de consistencia interna y validez de constructo. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 46-57. [Google Scholar]

11. Habilidades personales que influyen en el emprendimiento de los estudiantes de programas de negocios en IES de México

- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(3), 17–26. Recuperado de <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Padilla, R. L., Alegre, L. R. R., Del Rosario Ramos Pacheco, H., & Pacheco, R. L. R. (2022). Disposición al pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Dialnet*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8890660>
- Palomeque-López, M., & Hernández-Romero, G. (2021). Value formation in university students. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). Recuperado el 23 de febrero de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200010&lng=es&tlng=en
- Villegas Gómez, M. H., & Darzee Estrada García, E. (2024). Técnicas para promover la comunicación asertiva y fortalecer las relaciones interpersonales en el entorno educativo: Un enfoque integral en el Instituto Universitario del Centro de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1
- Zepeda Toro, P. E., da Silva Sousa, R. C., Costa, F., & Colauto, D. R. (2023). Fear of success and fear of failure: Intensity of the reasons for procrastination in the preparation of dissertations or theses. *Calidad en la educación*, 58, 5–34. Recuperado el 24 de febrero de 2025, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652023000100005&lng=es&tlng=en



Capítulo 12

Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Adriana Elizabeth Ruezga Gómez

Universidad de Guadalajara,
Centro Universitario de los Altos

Claudia Islas Torres

Universidad de Guadalajara,
Centro Universitario de los Altos
<https://orcid.org/0000-0001-9929-4990>

Resumen

Este estudio explora los estilos de aprendizaje en distintas generaciones de estudiantes de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. Con base en la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), se identificaron las preferencias predominantes en cada cohorte. Los resultados muestran que el estilo reflexivo es el más común entre los estudiantes, lo que revela una tendencia a observar, analizar y reflexionar antes de actuar. No obstante, también se detectaron proporciones significativas de alumnos con estilos activo, teórico y pragmático, lo que refleja un panorama diverso y complementario en las formas de aprender.

A partir de estos hallazgos, se destaca la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que consideren dicha diversidad. Es fundamental diseñar metodologías que favorezcan el equilibrio entre todos los estilos, permitiendo un aprendizaje más inclusivo y adaptable a las exigencias académicas y profesionales. Esta identificación no solo permite atender las necesidades individuales del alumnado, sino también mejorar el diseño curricular, fortalecer la enseñanza y aumentar el rendimiento académico.

Finalmente, este análisis ofrece una base sólida para planificar acciones pedagógicas que respondan a las características de cada generación. Promover un enfoque integral del aprendizaje facilita el desarrollo de habilidades clave en el contexto de la educación superior y mejora su aplicación en los distintos espacios docentes.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, CHAEA, educación superior, estrategias pedagógicas, aprendizaje reflexivo

Abstract

This study explores the learning styles of students from different cohorts in the Master's Program in Innovative Learning Processes. Based on the application of the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA), predominant preferences were identified in each group. The results show that the reflective style is the most common among students, indicating a tendency to observe, analyze, and reflect before taking action. However, significant proportions of students also presented active, theoretical, and pragmatic styles, suggesting a diverse and complementary learning environment.

These findings highlight the importance of implementing pedagogical strategies that address this diversity. It is essential to design methodologies that balance all learning styles, ensuring a more inclusive and adaptable educational experience aligned with academic and professional demands. Recognizing these preferences not only supports individual learning needs but also contributes to curriculum development, teaching enhancement, and improved academic performance.

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Ultimately, this analysis provides a solid foundation for planning future teaching strategies that respond to generational characteristics. Promoting an integral approach to learning facilitates the development of key skills in higher education and enhances their application in teaching practice.

Keywords: Learning styles, CHAEA, higher education, pedagogical strategies, reflective learning

Introducción

Comprender cómo los estudiantes asimilan y adquieren el conocimiento es esencial para mejorar la educación en cualquier nivel. Cada individuo analiza, procesa y construye la información de manera diferente, lo que influye directamente en su capacidad para comprender, aplicar y retener lo aprendido. A lo largo del tiempo, se han buscado alternativas para estandarizar los métodos de enseñanza; sin embargo, cada vez es más evidente que el aprendizaje no es un proceso uniforme.

Este desafío se acentúa aún más con la constante evolución de la tecnología y su impacto en la educación, lo que exige que tanto docentes como estudiantes se adapten a nuevos entornos y herramientas de aprendizaje para mantenerse a la vanguardia. En este contexto, la necesidad de flexibilizar y personalizar las estrategias pedagógicas cobra mayor relevancia, ya que permite optimizar el rendimiento académico y enriquecer la experiencia en el aula, promoviendo un aprendizaje más significativo y acorde a las exigencias actuales (Pérez, 2021).

Cuando los docentes observan a sus estudiantes y analizan cómo aprenden, pueden ajustar sus métodos de formación para hacerlos más efectivos y significativos. La enseñanza no se trata solo de transmitir información, sino de asegurarse de que cada alumno tenga la oportunidad de desarrollar sus habilidades de la mejor manera posible. Comprender los estilos de aprendizaje es clave en este proceso, ya que cada persona asimila el conocimiento de manera distinta. Algunos prefieren reflexionar antes de aplicar la información, otros necesitan experimentarla directamente, y otros se sienten más cómodos con un enfoque estructurado o práctico.

La diversidad dentro del aula es un factor determinante en el proceso de aprendizaje, por lo que diseñar estrategias que favorezcan tanto el crecimiento del grupo como el desarrollo individual es fundamental. No se trata únicamente de adaptar las metodologías para hacerlas más inclusivas, sino también de identificar a aquellos estudiantes que pueden requerir un enfoque más personalizado debido a sus características particulares. Al atender estas diferencias, se promueve un aprendizaje más equitativo y enriquecedor, permitiendo que cada estudiante potencie sus capacidades y logre un mejor desempeño académico y profesional.

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Con el propósito de optimizar los estilos y enfoques del aprendizaje dentro de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje se decidió aplicar el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) como parte del proceso de ingreso. Este instrumento permite identificar las preferencias de aprendizaje de cada estudiante, clasificándolas en cuatro categorías principales: reflexivo, activo, teórico y pragmático (Rodríguez & Sánchez, 2022). Gracias a esta evaluación, es posible no solo conocer cómo aprenden los estudiantes, sino también diseñar estrategias más inclusivas que atiendan las necesidades de cada generación, favoreciendo así una educación más equitativa y adaptativa.

De este modo, se garantiza una formación más completa y alineada con los desafíos actuales de la educación y el entorno laboral, promoviendo un aprendizaje más equitativo, flexible y acorde a las demandas del mundo en constante cambio.

Objetivo general

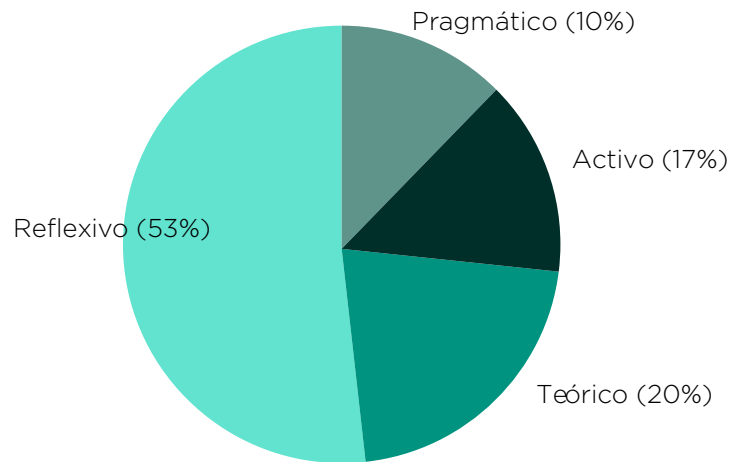
Identificar los estilos de incorporación de conocimientos predominantes en los aspirantes de las diferentes generaciones de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje mediante la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con el propósito de diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan las formas menos desarrolladas y optimicen su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Importancia de la metacognición en la regulación de los estilos de aprendizaje
La metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, desempeña un papel clave en la educación superior, especialmente en programas de posgrado como la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. Ser consciente de cómo se aprende permite a los estudiantes situarse en cómo mejorar su autonomía, ajustar estrategias y optimizar su desempeño académico (Flavell, 2022).

En este contexto, los resultados del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) aplicados a las distintas generaciones de la maestría han evidenciado una mayor inclinación por el estilo reflexivo, con un porcentaje del 53 %, seguido del estilo teórico (20 %), el activo (17 %) y el pragmático (10 %). Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes prefieren un aprendizaje centrado en la reflexión profunda antes de actuar, aunque también se identifican tendencias significativas hacia el razonamiento lógico, la experimentación activa y la aplicación práctica del conocimiento.

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Distribución de estilos de aprendizaje (CHAEA)



Gráfica 1. Distribución de estilos de aprendizaje del alumnado de la maestría.

El predominio del estilo reflexivo en la Maestría resalta la necesidad de diseñar estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades complementarias, fomentando una combinación más equilibrada de estilos de aprendizaje. Una de las formas más efectivas de lograrlo es a través del fortalecimiento de la metacognición.

Para ello, es fundamental que la Maestría promueva actividades como la autoevaluación, la planificación de objetivos de estudio y la reflexión sobre el aprendizaje. Estas prácticas ayudan a los estudiantes a regular su propio proceso y a adaptar estrategias según sus necesidades particulares (Pérez & González, 2023).

Además, integrar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el trabajo en entornos colaborativos puede ser clave para equilibrar los estilos menos predominantes, como el activo y el pragmático. De esta manera, se fomenta una formación más completa, preparando a los egresados para afrontar los retos del ámbito educativo y profesional de manera más versátil y eficiente (Brown et al., 2023).

La relación entre los estilos de aprendizaje y la retención del conocimiento

Comprender cómo los estudiantes procesan y retienen la información es crucial para mejorar los resultados académicos en la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje. Investigaciones previas han demostrado que la retención del conocimiento es más efectiva cuando se utilizan estrategias alineadas con los estilos de aprendizaje predominantes de los estudiantes (Ambrose et al., 2022).

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Los datos del CHAEA revelan que el estilo reflexivo es el más frecuente entre los estudiantes de la maestría. Esto implica que la mayoría de ellos consolidan la educación mediante el análisis profundo y la revisión estructurada de la información. Sin embargo, también se han identificado estudiantes con estilos de aprendizaje activo y pragmático, quienes tienden a recordar mejor los conceptos cuando los aplican en situaciones prácticas o experimentan con ellos de manera directa.

Para optimizar la retención del conocimiento en la maestría, es recomendable implementar estrategias que combinen distintos enfoques de enseñanza. Algunas de las más efectivas incluyen:

1. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Presentar situaciones reales en las que los estudiantes deban aplicar sus conocimientos ayuda a consolidar el aprendizaje de manera significativa y contextualizada (Kolb, 2020).
2. Uso de entornos digitales y simulaciones. Incorporar herramientas tecnológicas que permitan visualizar y experimentar conceptos en ambientes controlados, combinando el análisis teórico con la aplicación práctica (Mayer, 2023).
3. Trabajo colaborativo. Fomentar el aprendizaje entre pares mediante debates, resolución de casos y proyectos en equipo facilita la interacción entre distintos estilos de aprendizaje, promoviendo un proceso de asimilación más completo (Rodríguez & Sánchez, 2022).
4. Evaluaciones diversificadas. Implementar sistemas de evaluación que incluyan ensayos, presentaciones, estudios de caso y pruebas prácticas permite que los estudiantes demuestren su comprensión desde diferentes perspectivas, favoreciendo una retención más duradera (Ruiz & Mendoza, 2023).

La correcta integración de estas estrategias no solo mejora el aprendizaje dentro de la maestría, sino que también fortalece las habilidades necesarias para la aplicación del conocimiento en el entorno profesional. Esto es especialmente relevante en programas de posgrado, donde la capacidad de transferir conocimientos a la práctica es esencial para el desarrollo de competencias laborales avanzadas.

En este sentido, capacitar a los docentes en el diseño de metodologías didácticas que favorezcan el desarrollo de todos los estilos de aprendizaje es una estrategia clave para asegurar que los egresados puedan aplicar sus conocimientos de manera efectiva en diversos contextos educativos y profesionales (Universidad Isabel I, 2023).

Metodología

Este estudio se enmarca dentro de una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo y longitudinal, ya que permite observar y analizar cómo evolucionan los estilos de aprendizaje en distintas generaciones de estudiantes a lo largo

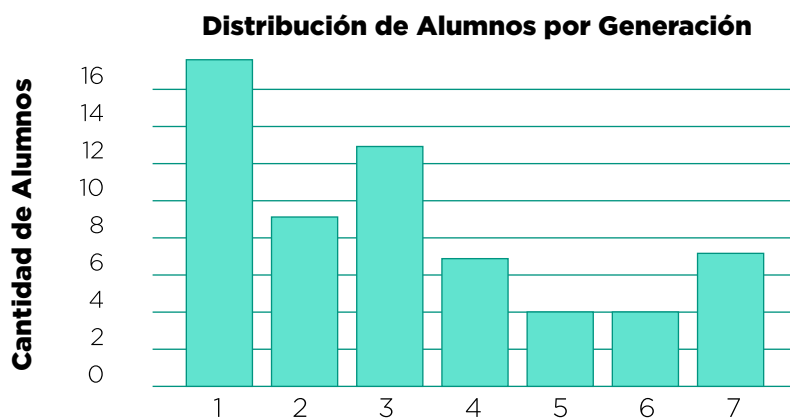
12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

del tiempo. La recolección de datos se llevó a cabo como parte del proceso de ingreso a la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje, aplicando el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a cada una de las cohortes evaluadas.

Durante esta etapa, los aspirantes recibieron instrucciones detalladas para responder el cuestionario, además del acompañamiento de un docente que resolvía cualquier duda que pudiera surgir. Esta orientación fue clave para garantizar que los resultados obtenidos fueran confiables y reflejaran adecuadamente las preferencias de aprendizaje de cada estudiante.

Una vez recopilados los resultados, se realizó un vaciado de datos en una hoja de cálculo, en la cual se integró la siguiente información: generación del estudiante, nombre del aspirante y los puntajes obtenidos en cada uno de los estilos de aprendizaje evaluados. Además, se calculó la sumatoria de cada categoría con el propósito de identificar tendencias generales en los modos predominantes dentro de cada cohorte. Posteriormente, se analizaron las diferencias y similitudes entre generaciones, permitiendo establecer patrones en la manera en que los estudiantes procesan la información y desarrollan sus competencias (López y otros, 2022).

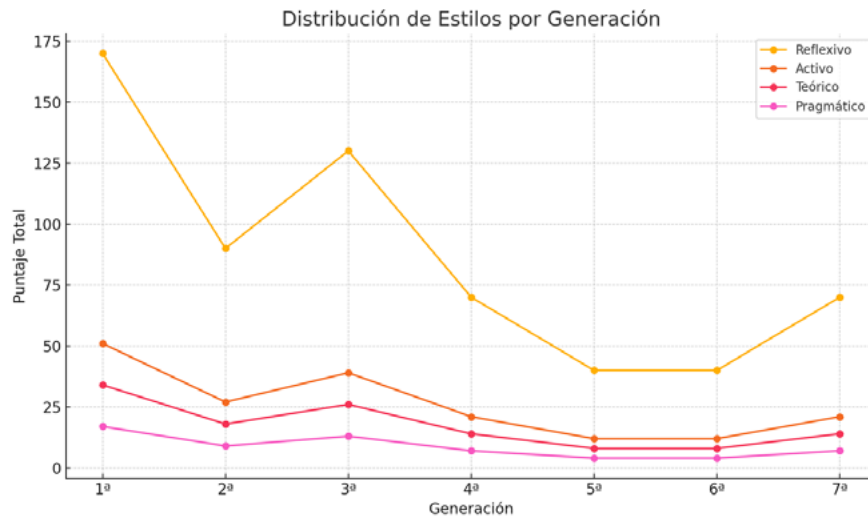
También se creó un gráfico adicional que ilustra la cantidad de estudiantes por generación, lo que nos permitió ver cómo se distribuyen los aspirantes a lo largo de los ciclos escolares. Esta información es fundamental para contextualizar el análisis, ya que ayuda a entender mejor el volumen de datos que se han analizado en cada cohorte. Al tener en cuenta el número de alumnos por generación, podemos dimensionar de manera más precisa la representatividad de los resultados obtenidos y reforzar la validez de las conclusiones sobre las tendencias en los estilos de aprendizaje.



Gráfica 2. Distribución del alumnado de la maestría

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Tabla 1. Estructura del tipo de contribución de los estilos de aprendizaje por generación.



Gráfica 3. Tendencias intergeneracionales de estilos de aprendizaje según resultados del CHAEA.

El análisis de estos datos permitió identificar patrones en las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, estableciendo tendencias que pueden ser claves para el diseño de programas académicos más inclusivos. A través de la comparación intergeneracional, se reconocieron los estilos de aprendizaje más recurrentes y aquellos que requieren fortalecimiento. Estos hallazgos resultan fundamentales para el desarrollo de estrategias pedagógicas que atiendan las necesidades de los estudiantes de manera más personalizada y efectiva (Pérez et al., 2021).

Cuando analizamos los resultados de la prueba CHAEA en distintas generaciones de estudiantes, notamos que la mayoría tiende a aprender de forma reflexiva. Es decir, prefieren observar con calma, pensar antes de actuar y analizar lo que sucede a su alrededor. Les gusta escuchar, comparar ideas y profundizar en los temas. Este estilo parece encajar muy bien con quienes cursan esta maestría, probablemente porque están acostumbrados a pensar con profundidad y valorar diferentes puntos de vista.

Después del estilo reflexivo, el más presente es el activo, seguido por el teórico y finalmente el pragmático, que aparece con menor frecuencia. Aunque algunos estudiantes disfrutaron de la participación y del trabajo colaborativo, no es el enfoque principal. El estilo teórico, basado en la lógica y las estructuras, también está presente, pero no domina. En cuanto al pragmático, que se enfoca en aplicar lo aprendido en la vida real, es el menos común, tal vez porque muchos alumnos aún están en una etapa más académica que práctica.



12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Estos resultados nos invitan a pensar en la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza a las formas en que aprenden los estudiantes. Aunque muchos prefieren reflexionar, es útil ofrecer también actividades prácticas y participativas para que cada uno pueda sacar el máximo provecho de su estilo de aprendizaje.

Uso del CHAEA para regular los estilos de aprendizaje no predominantes

El análisis de los datos obtenidos mediante el CHAEA indica que el estilo reflexivo es el predominante en todas las generaciones evaluadas. Sin embargo, se han identificado diferencias significativas en la distribución de los estilos activo, teórico y pragmático, lo que sugiere que, aunque los estudiantes comparten una tendencia hacia la observación y el análisis antes de tomar decisiones, existen enfoques de aprendizaje menos representados que requieren mayor atención (Fernández, 2023).

En este sentido, el CHAEA no solo es una herramienta útil para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sino que también permite diseñar estrategias que los equilibran, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a metodologías que favorezcan su desarrollo académico y profesional. Al conocer cuáles son menos predominantes en cada generación, es posible implementar alternativas pedagógicas específicas que fomenten un aprendizaje más equitativo y efectivo (Ruiz & Mendoza, 2023).

La aplicación del CHAEA como una herramienta para regular los estilos de aprendizaje no solo permite diagnosticar y comprender las preferencias de los estudiantes, sino que también ofrece la posibilidad de ajustar las metodologías de enseñanza para garantizar una formación más inclusiva. A medida que se implementan estrategias específicas para fortalecer los estilos menos predominantes, se logra una educación más equitativa y enriquecedora en la que cada alumno puede potenciar sus capacidades y prepararse de manera integral para los desafíos académicos y profesionales (Gómez & López, 2023).

Algunas estrategias que pueden aplicarse para fortalecer los estilos menos predominantes incluyen:

- Uso de métodos activos: la implementación de enfoques basados en proyectos y la resolución de problemas fomenta el aprendizaje práctico y activo, lo que resulta especialmente beneficioso para aquellos estudiantes que aprenden mejor a través de la experimentación y la acción (Kolb, 2020).
- Fomento del pensamiento crítico: incorporar discusiones, análisis de casos reales y revisión de textos académicos fortalece el aprendizaje teórico y reflexivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades analíticas y argumentativas, lo que favorece una comprensión más profunda de los contenidos (Rodríguez & Sánchez, 2022).
- Espacios de aprendizaje combinados: integrar modalidades híbridas de enseñanza, combinando educación en línea con sesiones presenciales,

12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

facilita la personalización del aprendizaje y atiende diversas formas de asimilación del conocimiento. Además, fomenta la autorregulación y la autonomía del estudiante en su proceso educativo (Martínez, Ramírez & Suárez, 2023).

- Evaluaciones diversificadas: diseñar estrategias de evaluación variadas, como presentaciones, ensayos, estudios de caso y pruebas prácticas, permite que los estudiantes puedan demostrar su conocimiento de diferentes maneras. Este enfoque contribuye a una enseñanza más equitativa y adaptable a las necesidades individuales (Universidad Isabel I, 2023).

Para lograr una mayor efectividad en la enseñanza y la retención del conocimiento, se recomienda la integración de metodologías activas que permitan dinamizar el aprendizaje y aumentar la motivación del alumnado. Entre estas estrategias destacan:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP): fomentar el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas a través de casos prácticos y situaciones del mundo real (Kolb, 2020).
- Uso de entornos digitales y simulaciones: integrar herramientas tecnológicas que permitan la experimentación y visualización de conceptos en ambientes controlados, combinando teoría y práctica de manera efectiva (Mayer, 2023).
- Trabajo colaborativo: implementar dinámicas de aprendizaje entre pares, promoviendo el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación (Rodríguez & Sánchez, 2022).

En este contexto, futuras investigaciones deberían enfocarse en evaluar la efectividad de estas estrategias en el desarrollo de competencias clave en educación superior. La continua actualización y diversificación de los métodos de enseñanza permitirá mejorar la calidad del aprendizaje y optimizar la formación de los estudiantes en programas de posgrado, asegurando que estén mejor preparados para un entorno laboral en constante cambio (Ruiz & Mendoza, 2023).

Discusión

El análisis de los estilos de aprendizaje en diferentes generaciones de estudiantes de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje ha permitido identificar patrones fundamentales que influyen en el desempeño académico y en la efectividad de las estrategias de enseñanza. Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar metodologías de enseñanza que integren diferentes estilos y fomenten un proceso educativo más inclusivo. En este sentido, las instituciones de educación superior deben considerar enfoques como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el aprendizaje colaborativo y el uso de recursos digitales para facilitar un entorno adaptable e interactivo. Este tipo de estrategias permiten no solo personalizar la enseñanza, sino también mejorar



12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

el desempeño académico y potenciar el desarrollo profesional del estudiantado (Rodríguez & Sánchez, 2022).

Así mismo, la aplicación del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) ha demostrado ser una herramienta diagnóstica valiosa para comprender mejor las características y necesidades del alumnado. Este conocimiento facilita la optimización del diseño curricular, el aumento de la participación estudiantil y la mejora en la retención del conocimiento. Además, al identificar con precisión estas preferencias de aprendizaje, se fortalecen las competencias pedagógicas de los propios estudiantes, quienes en su mayoría se desempeñan como docentes. Dado que gran parte del estudiantado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje ejerce en distintos niveles educativos, es fundamental que las estrategias implementadas en su formación también se reflejen en sus prácticas pedagógicas. La apropiación de metodologías innovadoras y su posterior réplica en el aula genera un impacto significativo en la calidad de la enseñanza, contribuyendo a una transformación educativa que favorezca la adaptación a nuevas demandas y tendencias en el aprendizaje (Universidad Isabel I, 2023).

Las metodologías activas que ya se aplican dentro del programa académico tienen como propósito dinamizar el aprendizaje, aumentar la motivación del alumnado y, sobre todo, asegurar que los estudiantes comprendan, apliquen y sean capaces de replicar estas estrategias en sus contextos educativos reales. Por ello, resulta prioritario evaluar continuamente el grado en que estas metodologías son internalizadas por los estudiantes, observando no solo su participación en las actividades, sino su capacidad para trasladarlas a la práctica pedagógica cotidiana. La transferencia efectiva del conocimiento implica, además de la exposición, un proceso reflexivo y crítico que fortalezca la autonomía del aprendizaje.

Como se observa en la Gráfica 1, el estilo reflexivo predomina en todas las generaciones. Esta tendencia se refuerza en la Tabla 1, donde las cifras muestran un patrón constante en cada cohorte. Entre estas estrategias destacan:

- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): fomentar el desarrollo de habilidades analíticas y de resolución de problemas a través de casos prácticos y situaciones del mundo real (Kolb, 2020).
- Uso de entornos digitales y simulaciones: integrar herramientas tecnológicas que permitan la experimentación y visualización de conceptos en ambientes controlados, combinando teoría y práctica de manera efectiva (Mayer, 2023).
- Trabajo colaborativo: implementar dinámicas de aprendizaje entre pares, promoviendo el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades sociales y de comunicación (Rodríguez & Sánchez, 2022).



12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

- Evaluaciones diversificadas: diseñar sistemas de evaluación flexibles que incluyan ensayos, presentaciones, estudios de caso y pruebas prácticas para permitir que los estudiantes demuestren su comprensión desde diferentes enfoques (Ruiz & Mendoza, 2023).

Además, es importante seguir explorando estrategias innovadoras que aumenten la interacción del alumnado con los contenidos y que promuevan el aprendizaje autorregulado. La combinación de enseñanza híbrida, gamificación y personalización del aprendizaje a través de inteligencia artificial (IA) y sistemas adaptativos representa una vía efectiva para enriquecer la experiencia educativa en el posgrado y preparar mejor a los estudiantes para contextos diversos (Brown et al., 2023).

En este marco, se vuelve indispensable integrar acciones formativas sobre el uso ético y responsable de la inteligencia artificial en el proceso educativo. La alfabetización digital debe incorporar no solo competencias técnicas, sino también criterios éticos para el uso de herramientas de IA en actividades como la investigación, la generación de contenidos y la evaluación del aprendizaje (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2022). Esta integración permitirá al alumnado tomar decisiones informadas, evitar el uso indebido de estas tecnologías y desarrollar habilidades críticas frente a los algoritmos que inciden en sus entornos de aprendizaje.

Incluir la IA desde una perspectiva ética fortalece no solo la calidad educativa, sino también la preparación integral del docente contemporáneo, comprometido con la innovación, la equidad y la responsabilidad social.

Conclusiones

La Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje ha trabajado en el desarrollo de estrategias que se adaptan a los diversos estilos de aprendizaje de sus estudiantes, destacando el uso del cuestionario CHAEA como una herramienta diagnóstica y orientadora. Sin embargo, se ha identificado la necesidad de seguir promoviendo la innovación educativa a través de estrategias que no solo se enfoquen en los estilos más comunes, sino que también fortalezcan aquellos que están menos desarrollados, garantizando así un equilibrio formativo integral.

La incorporación de metodologías activas, herramientas digitales y enfoques adaptativos ha hecho posible dinamizar el aprendizaje y aumentar el compromiso de los estudiantes. Aun así, es crucial evaluar con mayor profundidad cómo los estudiantes se apropian de estas metodologías, no solo en términos de su exposición, sino también en su capacidad para entenderlas, aplicarlas y replicarlas en situaciones reales de enseñanza. Este enfoque asegura que las habilidades adquiridas en el posgrado se puedan transferir de manera efectiva a sus propias aulas, fomentando una educación más dinámica, equitativa y contextualizada.



12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Como recomendación adicional, se sugiere ampliar e integrar estas estrategias con herramientas tecnológicas emergentes, especialmente aquellas basadas en inteligencia artificial, garantizando su uso ético y reflexivo. Esta integración no solo enriquecerá la personalización del aprendizaje, sino que también fortalecerá el papel del docente en la era digital, promoviendo prácticas educativas innovadoras, responsables y centradas en el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, futuras investigaciones deberían enfocarse en evaluar el impacto a largo plazo de estas metodologías en la adquisición de competencias, la transferencia al ejercicio docente y el desempeño laboral de los egresados. Además, es necesario mantener una actualización constante de los métodos de enseñanza, orientada hacia una educación más inclusiva, crítica y alineada con las necesidades actuales.

Referencias

- Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., Lovett, M. C., & Norman, M. K. (2022). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.
- Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2023). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Fernández, A. (2023). El impacto de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista de Pedagogía Contemporánea*, 9(1), 35-50.
- Flavell, J. H. (2022). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gómez, J., & López, R. (2023). Innovaciones en estrategias de enseñanza y aprendizaje en educación superior. *Revista de Educación y Tecnología*, 15(2), 120-135.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Kolb, D. A. (2020). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2.^a ed.). Pearson Education.
- López, R., Gutiérrez, M., & Herrera, P. (2022). Estrategias para la regulación de estilos de aprendizaje en entornos virtuales. *Journal of Educational Research*, 30(4), 88-105.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.



12. Análisis de estilos de aprendizaje en el alumnado de la Maestría en Procesos Innovadores en el Aprendizaje

Martínez, C., Ramírez, F., & Suárez, L. (2023). Los estilos de aprendizaje en entornos virtuales y su impacto en la educación superior. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 55-72.

Mayer, R. E. (2023). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Pérez, A. F. (2021). Estrategias de enseñanza adaptativas y su impacto en el aprendizaje significativo. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 12(23), 96-122.

Pérez, A. F., & González, M. (2023). El papel de la metacognición en la enseñanza universitaria. *Latin American Journal of Educational Psychology*, 20(2), 115-130.

Rodríguez, L., & Sánchez, D. (2022). Aprendizaje adaptativo basado en estilos de aprendizaje: Una propuesta metodológica. *Latin American Journal of Educational Technology*, 18(2), 45-63.

Ruiz, P., & Mendoza, R. (2023). *Metodologías innovadoras para el desarrollo de competencias en educación superior*. Springer.

Universidad Isabel I. (2023). 12 nuevas metodologías de enseñanza para profesores innovadores. <https://www.uil.es/>

Universidad Internacional de La Rioja. (2023). 7 metodologías innovadoras en educación que mejorarán tus clases. <https://www.unir.net/>





Capítulo 13

Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

Rosalía Alderete Gurrola

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Felisa Escoto Murillo

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

María Guadalupe Guerrero Domínguez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

Resumen

Uno de los grandes desafíos de las escuelas normales es definir un currículo más contextualizado sobre los procesos educativos mediados por la expresión corporal, junto con perspectivas que atiendan necesidades y problemáticas de una población o contexto local, específico y único (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]).

Por tal motivo, el curso-taller de nombre oficial “Identidad Cultural a través de la Expresión Corporal, Bastoneras”, tiene el propósito de contribuir a una formación integral de las artes y la cultura con actividades motrices y rítmicas que están íntimamente ligadas a la danza y la belleza, así como contribuir al desarrollo de la expresión corporal e incrementar la seguridad y confianza; elementos básicos para toda vida profesional. Explorar destrezas motrices como coordinación, flexibilidad, equilibrio, fuerza y dominio del cuerpo, permite adquirir habilidades manuales al dominar el instrumento didáctico de una batuta o bastón. La psicomotricidad fina ojo-mano facilita cualidades para el lenguaje escrito, necesario para desarrollar competencias profesionales del nivel educativo que atiende (primaria). El movimiento del cuerpo abre un dominio mental al ejecutar diferentes formas de actividad física con creatividad y disciplina.

La identidad de un grupo cultural es un elemento de carácter inmaterial y anónimo, que ha sido obra de una construcción colectiva; en este sentido, está asociado a la historia y la memoria de los pueblos. El codiseño del programa se propone desde la experiencia de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), analizada como referente de la construcción colectiva en la formación de docentes, promoviendo firmemente el desarrollo cultural de Jalisco. Como parte de ese proceso, se ofrece a los alumnos participar en diferentes grupos especiales donde desarrollan técnicas corporales que les permiten innovar en sus prácticas educativas y complementar su formación, y así alcanzar un desarrollo armónico e integral de sus capacidades.

Palabras clave: Codiseño, identidad cultural, expresión corporal

Abstract

One of the great challenges for Normal bachelor degree Schools is to define a more contextualized curriculum, focusing on educational processes mediated by body expression, along with perspectives that address the needs and problems of a specific, unique local population or context (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM]).

For this reason, the workshop-course Cultural Identity through Body Expression: Baton Twirlers aims to contribute to a well-rounded education in arts and culture through motor and rhythmic activities that are closely tied to dance and beauty. It also seeks to support the development of body expression, increase self-confidence and security—fundamental elements for any professional career. The



13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

course explores motor skills such as coordination, flexibility, balance, strength, and body control, while also developing manual skills through the use of a baton or staff as a didactic instrument. Fine motor skills involving eye-hand coordination facilitate abilities needed for written language, which are essential for developing professional competencies at the educational level it targets (primary education). Body movement enables mental mastery by performing several forms of physical activity with creativity and discipline.

The identity of a cultural group is an intangible or anonymous element, the result of collective construction; in this sense, it is linked to the history and memory of communities. The program's co-design is based on the experience of the Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, analyzed as a reference in collective construction for teacher training. It strongly promotes the cultural development of Jalisco. As part of this process, students are offered the opportunity to participate in various special groups where they develop bodily techniques that allow them to innovate in their educational practices and complement their training, thereby achieving a harmonious and comprehensive development of their abilities.

Keywords: Co-design, cultural identity, body expression

Introducción

A través de diversas formas de expresión las comunidades transmiten su legado cultural a las nuevas generaciones, la identidad cultural es un factor que manifiesta valores, tradiciones y creencias de una comunidad. Se considera comunidad a las relaciones que se desarrollan en un grupo socialmente conformado donde cada integrante condiciona de manera subjetiva sus tradiciones. Socarrás en Causse (2009) la define como “[...] algo que va más allá de una localización geográfica es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (p.3). Consecuentemente, en este proceso de participación colectiva se transforman las creencias al asumir un sentido de pertenencia característico y único que identifica al grupo.

De este concepto se deriva el de comunidad de práctica, Wenger en Escoto, Pérez, Ramos (2013) la define como el “conjunto de individuos que comparten una cultura y prácticas definidas, cuya interacción es dimensional, es decir, cada miembro tiene diferente forma de participación, pero una misma empresa” (p. 72), situando a la ByCENJ como una comunidad de práctica educativa. El taller de Bastoneras un espacio clave para la preservación y la revalorización de estas expresiones, que caracterizan a nuestra institución a través de manifestaciones más representativas, es la manifestación corporal que, a través del movimiento, el gesto y la danza, transmite conocimientos y narrativas colectivas. En este texto se explora el proceso de construcción de dicho curso-taller y su relevancia para el desarrollo de una conciencia cultural.



La flexibilidad curricular

Es un modelo educativo cuyo objetivo se centra en las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo una personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una forma integral donde la inclusión y la equidad dan cabida a la adaptación de contenidos, metodologías, tiempos y tipos de evaluación. La SEP (2022) menciona que: “La flexibilidad curricular en las escuelas normales responde a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto glocal que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional” (p.4), de tal manera que sean aprovechados todos estos elementos para formar estudiantes con conocimientos y habilidades, competencias adecuadas a su perfil de egreso.

Para efectuar la flexibilidad curricular, se requiere de programas y materiales educativos que consideren lo antes mencionado, por lo que la ByCENJ brinda espacios complementarios al currículo de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPri) que otorgan a sus estudiantes de manera autónoma, la oportunidad de elegir talleres que les resulten afines a sus intereses y al compromiso de ir estructurando su perfil de egreso, llamados Selectivos.

La nueva escuela mexicana y la flexibilidad curricular

La Ley General de Educación Superior reconoce su importancia y plantea “fomentar la creación de colectivos académicos e impulsar acciones para la mejora continua de los planes y programas, así como de las funciones académicas en los programas de formación y extensión” (p.19), ya que, además de complementar los conocimientos, las destrezas y las competencias, se pretende fortalecer características que son propias de la identidad que como docentes en formación construyen, tal es el caso del taller “Identidad cultural a través de la expresión corporal” cuyo objetivo es fortalecer la identidad cultural de los participantes mediante el aprendizaje y las técnicas propias de esta disciplina que combina danza, música, y representaciones sociales.

Esta toma sus bases de uno de los grupos icónicos de la ByCENJ como lo es bastoneras, representativo de esta institución, vigente desde 1968. El uniforme que portan sus integrantes está conformado por el traje charro típico de Jalisco e identidad mundial de México, cabe mencionar, que el largo de la falda en el traje típico de gala llega al tobillo, y para el de las bastoneras, se acorta arriba de la rodilla, mismo que está reconocido y avalado por la asociación de Charros de Jalisco.

Las bastoneras exhiben una forma de expresión corporal que va más allá de la danza tradicional o la simple coreografía. El manejo del bastón, la coordinación de movimientos y la sincronización con la música son elementos que se integran para transmitir emociones y mensajes. Esta expresión corporal, cargada de simbolismo, se convierte en un medio a través del cual representan no solo su destreza física, sino también una conexión profunda con la historia y los valores que caracterizan a la comunidad. Con su gracia, ritmo y belleza al ejecutar

13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

movimientos propios de esta disciplina se han presentado en diversos eventos que han trascendido no solo en nuestra sociedad tapatía, sino más allá de nuestro estado tanto en festivales, desfiles, fiestas patrias, donde manifiestan la riqueza cultural y la vitalidad juvenil que se vive en la región.

Entramado de la cultura y la práctica de las bastoneras

El vínculo entre el grupo de bastoneras y la identidad cultural de Jalisco es claro, ya que, en el estado, la tradición de las danzas folclóricas, las festividades populares y las expresiones artísticas cobran un gran significado. La vestimenta, los movimientos y las coreografías de las bastoneras están inspirados en manifestaciones culturales que son propias de la región, tales como la charrería y los sones jaliscienses, los desfiles cívicos y otras costumbres que celebran la historia y la convivencia social. Así, este grupo no solo se convierte en un símbolo de la escuela ByCENJ, sino que también se integra en el tejido cultural más amplio del estado, reflejando la identidad de una comunidad orgullosa de su herencia y su expresión artística.

Fundamentación teórica

Identidad

Hablar de identidad es remitirnos a un concepto sumamente complejo y multifacético que nos define tanto en lo individual como en lo colectivo. Dado que no es estática, su construcción es siempre dinámica, se teje a lo largo del tiempo a partir de experiencias, relaciones, creencias y valores, es pues:

Una construcción social desde los vínculos con las otras personas y a partir de una narración que hacemos de lo que somos y quienes somos. [...] el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que las construye a partir de la relación social y política con los otros significativos (Taylor en Zárate, 2014, p.1)

Su esencia está vinculada al sentido de pertenencia, a la búsqueda de uno mismo inserto en el mundo que constantemente nos desafía con cambios, influencias externas y nuevas perspectivas. Escoto, Pérez, Ramos de Robles (2013) la conceptualizan como “identidad es la representación misma del sujeto que identifica sus características en relación con los otros, haciéndolo diferente y necesario para pertenecer a un grupo que comparte rasgos y que a su vez lo definen como integrante de este” (p. 72), es así que está sujeta a reorganizaciones conforme las experiencias que los sujetos adquieren durante su vida.

Cabe resaltar que estos grupos sociales integrados por sujetos con el propósito de pertenecer y ser parte, se identifican de manera colectiva, de aquí la organización del grupo de bastoneras de la ByCENJ, reconocidas por la comunidad local, educativa e institucional cuya interacción comparte un mismo propósito, haciendo alusión a las tres dimensiones que Wenger (2001) plantea como propiedades de una comunidad: “Compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido” (p. 72)



13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

Dimensiones de Wenger	Acciones del grupo de Bastoneras
Compromiso mutuo: la filiación de los participantes al grupo de Bastoneras es definida por su compromiso, generando la cohesión de sus características, habilidades y conocimientos para el funcionamiento y desarrollo de las actividades propias del grupo, obteniendo un lugar único para cada integrante y fortaleciendo una identidad reconocida del grupo al que pertenece	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia • Permanencia • Trabajo colaborativo • Representatividad de la institución de forma externa • Identificarse como parte de un contexto cultural • Portar con orgullo el traje de Charro característico de Jalisco
Empresa conjunta: el grupo de Bastoneras desarrolla su propia práctica con responsabilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas de expresión corporal • Coordinación en el manejo del bastón • Dominio de la psicomotricidad • Respeto a la diversidad cultural
Repertorio compartido: el grupo de Bastoneras desarrolla y genera recursos para crear significados que las identifican como: palabras, instrumentos, rutinas, gestos, acciones que las identifican como una comunidad de práctica.	<ul style="list-style-type: none"> • Vestimenta • Logo de la institución • Sones Jaliscienses • Coreografías

Tabla 1. Dimensiones de la comunidad de práctica Wenger (2001)
Identidad cultural a través de la expresión corporal

Tomando en cuenta el entramado entre el concepto de las dimensiones del autor con las acciones propias del curso, la afiliación de los sujetos al grupo, sus acciones, compromisos, y relaciones de responsabilidad mutua, así como la generación de significados que identifican como propios de las bastoneras, es que se les denomina comunidad de práctica. El mismo autor la conceptualiza “conjunto de individuos que comparten una cultura y prácticas definidas, cuya interacción es dimensional, es decir, cada miembro tiene diferentes formas de participación, pero una misma empresa” (Wenger, 2001, p.99), propiciando la identificación colectiva de forma institucionalizada.

Identidad cultural

En este sentido, se refuerza la identidad cultural a partir de las prácticas educativas de los sujetos que se sienten integrados y/o pertenecientes a un grupo que tiene los mismos intereses y que se van reafirmando con las dinámicas sociales y educativas que se desarrollan como parte de la programación, cuya empresa compartida es “[...] que las personas o grupos de personas se reconocen históricamente en su propio entorno físico y social y es ese constante reconocimiento el que le da carácter activo a la identidad cultural”, (Bákula en Molano, 2007, p.74), como una manera de preservar su esencia, valores y tradiciones de su contexto a través de un grupo académico.

Codiseño

De ahí parte la necesidad de establecer un programa de estudios en el que se instaure de manera normativa el desarrollo y la práctica de este grupo que por décadas ha estado vigente en esta institución y en la sociedad jalisciense.

Se presenta un enfoque donde la participación es activa en el proceso de creación de una propuesta innovadora acorde a las necesidades institucionales, a los estudiantes y a los objetivos que se quieren alcanzar para obtener soluciones relevantes y funcionales. Esto es posible al vincular conocimientos, perspectivas, experiencias, habilidades de todos los involucrados para enriquecer significativamente el proceso de enseñanza aprendizaje. En el Plan de Estudio 2022 de educación básica se establece que el codiseño es un proceso permanente de formación y apropiación del currículo para “atender el carácter regional, local contextual y situacional del proceso de enseñanza aprendizaje” (SEP, 2024, p.11-12).

Con base en lo anterior es necesario reflexionar acerca de su relevancia. Escofet, Novella y Morin (2021) mencionan que “el codiseño se basa y se integra en las metodologías de participación ciudadana. [...] el concepto aplicado a la educación es relativamente nuevo y tiene que ver con acciones de creatividad colectiva y creación conjunta de conocimientos” (p.26), consolidando de esta manera el diseño multidisciplinar mediante la propuesta de un curso-taller basado en la articulación de un grupo icónico de la institución con su entorno local.

Es la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) quién establece la revalorización del magisterio como uno de los pilares de la política educativa del Gobierno Federal cuya finalidad es la de validar los cursos extracurriculares como parte de su educación integral. Escoto, Pérez y Ramos (2007) los definen como “constructo mediante el prefijo extra que significa ‘fuera de’, o ‘en el exterior’ [...] aquella materia que se cursa fuera de un itinerario curricular, es decir, toda aquella asignatura que sea complementaria a las establecidas en los planes y programas de estudio” (p. 3), consecuentemente son considerados en la ponderación de aquel elemento multifactorial, a través de las constancias que presenten las personas que decidan participar en el proceso de admisión al servicio con un valor de 30 horas.

Expresión corporal

Los movimientos del cuerpo permiten transmitir emociones, tradiciones, valores que identifican cultura, es un medio de comunicación donde las habilidades motoras como la coordinación, el equilibrio, destrezas físicas son esenciales para desarrollar danzas, expresiones artísticas y actividades culturales que se practican de generación en generación.

13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

“La expresión corporal es un lenguaje por medio del cual el ser humano expresa sensaciones, emociones, sentimientos y pensamientos con su cuerpo, integrándolo de esta manera a sus otros lenguajes expresivos como el habla, el dibujo y la escritura” (Stokoe y Harf, citado en Romero, 2018, p.14). Cada cultura tiene sus formas únicas de expresión corporal tal es el caso de los sones jaliscienses como El son de la negra, Jarabe tapatío, Guadalajara entre otros, que identifican y están cargados de significados y simbolismos en cada movimiento, donde el cuerpo es el vehículo para dominar técnicas motoras.

Objetivo general

Contribuir a través de un enfoque de codiseño de programas al desarrollo integral de los estudiantes de la ByCENJ mediante la implementación del vínculo de la identidad cultural con actividades motrices y rítmicas vinculadas a la danza y la expresión corporal.

Metodología

Codiseño del programa de Identidad cultural a través de la expresión corporal

La metodología cualitativa aporta las bases de este estudio, ya que considera las experiencias de los sujetos que intervienen, así como las maneras en que se involucran de manera subjetiva en el proceso. Gayou-Jurgenson (2003) menciona que “busca la subjetividad y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p. 41), por lo que resulta interesante saber cómo es el desarrollo de la interacción de las estudiantes que integran el grupo de Bastoneras, interactuando con la propuesta de este codiseño con la finalidad de fortalecer su identidad cultural a través de la expresión corporal.

Para efectos de la experiencia, se aplica el modelo de codiseño propuesto por Moreno-García, et al. (2024)

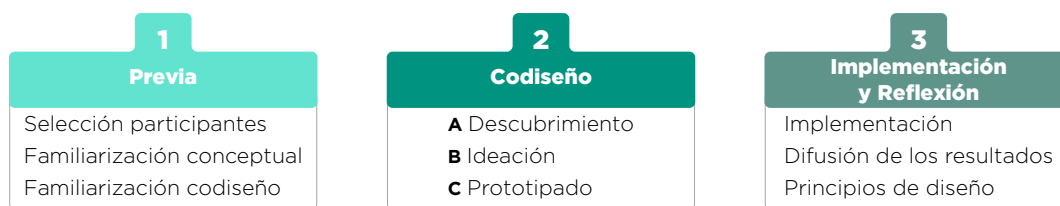


Figura 1. Diseño de una red de (co) diseño de itinerarios flexibles de aprendizaje: Conectando la investigación en tecnología educativa y la práctica docente

13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

El modelo de Investigación Basada en Diseño (IBD) describe las acciones realizadas en tres momentos distintos con tres categorías; en la primera se seleccionan participantes, y se recuperan los marcos teóricos y conceptuales para generar un boceto de la estructura del codiseño, consecuentemente en esta fase se plantea el prototipo y finalmente se aplica, se evalúa y se difunden los resultados. Así la adaptación del proceso procede a describir de acuerdo con las acciones aplicadas en la elaboración del codiseño del curso de Redacción de Textos (RT) propuesto de la curricula flexible de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENJ.

Curso taller

Es una modalidad didáctica educativa que combina la teoría con la práctica, diseñada para que los participantes adquieran conocimientos y habilidades de manera activa y pragmática, fomenten la participación directa de los asistentes y propicien la aplicación de lo aprendido. Asimismo permite que experimenten, resuelvan problemas y desarrollen competencias específicas en un entorno dinámico, donde la práctica constante asegura el dominio de las técnicas y herramientas necesarias. También promueven el aprendizaje colaborativo y el intercambio de ideas, generando conocimientos y vivencias en un ambiente enriquecedor del proceso educativo. El éxito de un curso-taller depende de varios factores, como la experiencia del instructor, la calidad de los materiales utilizados y la disposición de los participantes para involucrarse activamente. Considerando esta modalidad de aprendizaje, se atienden elementos básicos para su diseño como: justificación, objetivos, contenidos a desarrollar, estrategias didácticas, recursos y materiales, evaluación del aprendizaje y fuentes de información” (Montiel y Piña, s/f, p. 312).

Justificación

La identidad cultural comprende aspectos tan diversos como la lengua, el sistema de valores y creencias, las tradiciones, las costumbres o los comportamientos de una comunidad. La identidad de un grupo cultural es un elemento de carácter inmaterial o anónimo, que ha sido obra de una construcción colectiva; en este sentido, está asociado a la historia y la memoria de los pueblos. La ByCENJ es un referente de la construcción colectiva como formadora de docentes que expande la educación entre la niñez y la juventud, promoviendo firmemente el desarrollo cultural de Jalisco. Como parte de ese proceso, la Escuela Normal ofrece a los alumnos participar en diferentes Selectivos que les permiten complementar su formación docente y así alcanzar un desarrollo armónico e integral de sus capacidades.

De esta manera, la identidad cultural sirve como elemento cohesionador dentro de un grupo social, pues permite que el individuo desarrolle un sentido de pertenencia hacia el grupo con el cual se identifica en función de los rasgos culturales comunes. Uno de las asociaciones más representativas que ha desarrollado una identidad cultural en dicha institución es el de las ya conocidas



13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

bastoneras, que con ritmo, gracia, disciplina y belleza hacen una verdadera gala en desfiles y diferentes eventos que han trascendido no solo en nuestra sociedad tapatía, sino más allá de nuestro Estado.

Objetivos del taller

- Contribuir con una formación integral de las artes y la cultura mediante actividades motrices y rítmicas que estén íntimamente ligadas a la danza y la belleza, así como coadyuvar al desarrollo de la expresión corporal, incrementar la seguridad y confianza; elementos básicos para toda vida profesional.
- Explorar destrezas motrices como coordinación, flexibilidad, equilibrio, fuerza y dominio del cuerpo, adquiriendo habilidades manuales al dominar el instrumento didáctico de una batuta o bastón. La psicomotricidad fina ojo-mano facilita destrezas para el lenguaje escrito, necesario para desarrollar competencias profesionales del nivel educativo que atiende (primaria), en cambio en el movimiento del cuerpo abre un dominio mental al ejecutar diferentes formas de actividad física con creatividad y disciplina.

Contenidos

Se divide en cuatro unidades de aprendizaje

Primera unidad

Los estudiantes se acercan a conceptualizaciones que se enmarcan en la propuesta pedagógica: cultura, identidad, elementos de la cultura, etc., se pensó en los siguientes contenidos temáticos: Conceptualización de Cultura, Identidad, Identidad Cultural, Tipos de cultura, así como los Elementos de la cultura, Tradiciones, Costumbres y Artesanías.

Segunda unidad

Que el estudiante investigue e identifique la organización de los aprendizajes propuestos en el plan y programas de estudio vigentes. por medio de contenidos temáticos como: Organización de los Aprendizajes de la Entidad Donde Vivo y la Educación Artística.

Tercera unidad Taller

Experimentación de actividades motrices y rítmicas:

Desarrollo psicomotriz: manejo de batuta o bastón.

- Sencilla: movimientos hacia arriba, abajo a la derecha e izquierda.
- Giratoria: dominio del bastón en forma giratoria sencilla haciendo círculos con el movimiento de la muñeca de la mano, de forma doble pasando el bastón por delante y atrás de la misma mano.
- Aérea: todo tipo de ejercicio donde se desprende el bastón de la mano girando en el aire y atraparlo nuevamente con la mano.
- Combinaciones: es la combinación de los ejercicios anteriores.



13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

- Coreografías: los ejercicios con los que trabajan las bastoneras son armonizados con música y pasos de danza, mismos que hacen del grupo una disciplina.

Cuarta unidad

Práctica / Escenarios. Demuestra los conocimientos y habilidades adquiridas sobre escenarios y espacios culturales. Los contenidos se centran en: extensión y difusión. promoción y difusión de la cultura jalisciense a través del folklore, y favorecer el desarrollo de competencias docentes en el área de artísticas.

Estrategias metodológicas

Técnicas docentes que ponen en juego conocimientos, experiencias, actitudes y disposiciones para lograr los aprendizajes esperados que especifican el plan y programas de estudio de educación primaria. Por lo tanto, desarrollar habilidades y capacidades, por medio de investigación de orígenes, visitas culturales, recuperación de relatos y testimonios, revisión de videos y fotografías, organización de eventos conmemorativos, participación en actividades tradicionales, entre otras, cuya finalidad es reconocer e implementar recursos que apoyen el logro de sus competencias profesionales.

Es decir, este curso tendrá un acercamiento a algunas técnicas cuyo fundamento teórico le permitirá determinar la pertinencia de su aplicación, de acuerdo a los aprendizajes esperados del grado. Posteriormente diseña los recursos seleccionados para su aplicación.

Sugerencias de evaluación

- Analiza la información escrita de textos, casos y artículos en relación a la cultura de su entidad.
- Describe los conceptos de identidad cultural y expresión artística vinculados al desarrollo de sus estudiantes de educación primaria.
- Sabe cómo valorar los contextos regionales y culturales pertinentes al nivel educativo que atiende.
- Sabe cómo expresar artísticamente su propia identidad cultural.



13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras



Ilustración 1. Representatividad institucional del grupo de bastoneras durante festividades locales Fuente: archivo personal

Resultados

Como resultado los alumnos normalistas desarrollan y consolidan sus capacidades con las que contribuyen a su formación docente, impactando en el nivel educativo al que se insertará, tales como la psicomotricidad, lateralidad, lenguaje corporal, lo que le permite fortalecer su crecimiento personal y profesional. Desarrollando así la sensibilidad y valoración por las manifestaciones culturales, las artes y poder generar espacios para la expresión y apreciación artística en contacto con las comunidades donde desarrolle su profesión. A la par contribuye a la importancia que tiene la educación física y el desarrollo motriz facilitando destrezas para el lenguaje escrito.

Algunos hallazgos son el impacto social y cultural que se manifiesta con su participación en distintos espacios, ya que se visitan alrededor del 50% de los municipios de Jalisco y estados colindantes donde son vistas por más de 3000 personas trasmitiendo orgullo por sus raíces jaliscienses al portar el traje de charro acompañado de música mexicana como se puede ver en la Ilustración 1 consecuentemente proveedor de tradiciones y cultura.

Los aportes al conocimiento de este curso abonan a varias perspectivas que se fundamentan en el anexo 05 del acuerdo 16/08/22 en congruencia con el:

enfoque centrado en el aprendizaje e interdependencia con la comunidad. [...] compuesto por tres pilares escuela-comunidad-territorio, espacios sociales interdependientes, en los que ocurre el aprendizaje colocando a cada estudiante como sujeto cognoscente que aprende de, desde y con este triángulo, ello le lleva a responder a las demandas sociales desde su saber ser y saber hacer (DGESuM, 2022, p.2).

Aporte al conocimiento cultural

- Revalorización de la identidad jalisciense: las participantes conocen y comprenden mejor las manifestaciones culturales de su región a través del movimiento.
- Conciencia del patrimonio inmaterial: aprenden sobre la danza, la música y la expresión corporal como formas de preservar la cultura.
- Adaptación a la tradición a nuevas formas artísticas: se explorará cómo fusionar elementos tradicionales con expresiones contemporáneas.

Aportes al conocimiento pedagógico

- Aprendizaje significativo a través de la vivencia: el curso-taller utiliza metodologías activas y situadas que permiten aprender desde la experiencia y la experimentación.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales: el trabajo en equipo, la autoconfianza y la empatía se fortalecen mediante el arte y la expresión corporal.
- Aplicación de conocimientos en el ámbito educativo: las futuras docentes podrán utilizar lo aprendido en sus propias prácticas pedagógicas.

Aportes al conocimiento artístico

- Autoexploración artística: las bastoneras descubren cómo su cuerpo puede ser el vehículo para contar historias, transmitir emociones y preservar tradiciones culturales fomentando una conexión del legado cultural y sus representaciones artísticas.
- Desarrollo de la expresión corporal como lenguaje artístico: las participantes desarrollan su capacidad de expresar ideas, sentimientos y valores culturales aprendiendo a manejar técnicas y la improvisación como herramientas del lenguaje artístico.
- Fortalecimiento de la creatividad y la reinención: las alumnas son motivadas a explorar nuevos movimientos y combinaciones al interpretar las coreografías de manera personal, adaptándolas a su propia visión artística permitiendo que el arte se transforme y se actualice sin perder su conexión con las raíces culturales.
- Enriquecimiento del repertorio artístico y cultural: el taller también facilita la adquisición de un conocimiento más amplio de los elementos que componen el repertorio artístico de la danza, a través de la incorporación de nuevos estilos, ritmos y movimientos.

Conclusiones

La aplicación de la propuesta del curso-taller identidad cultural a través de la expresión corporal, para el selectivo de bastoneras, ha permitido vincular a partir de la experiencia de sus integrantes, la relación entre la identidad cultural, la expresión corporal, y la larga trayectoria de un grupo icónico de esta escuela de nivel superior con un gran prestigio como lo es la ByCENJ, ofreciendo a sus integrantes una comprensión integral de estos elementos. Es a través del desarrollo de cuatro unidades que se lograron abordar aspectos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para la formación de conocimientos y habilidades que constituyen a la integración del grupo de bastoneras.

De forma general se engloban en tres elementos las conclusiones de este estudio:

a) El refuerzo a la identidad cultural: de manera teórica se abordaron conceptos base de identidad, siendo elementos clave para que los participantes comprendieran la importancia de la tradición cultural y el papel que desempeña la expresión corporal dentro de sus prácticas. De esta forma no solo tienen mayores conocimientos de técnicas sino también una conexión a las bases teóricas;

b) El desarrollo de habilidades técnicas y corporales: los participantes adquirieron habilidades prácticas con base en la expresión corporal, técnicas de movimiento de un instrumento o batuta y de coordinación para desarrollarse en participaciones comunitarias y de escenarios donde no solo ejecutaron correctamente los movimientos sino también comunican un mensaje cultural al lucir el traje de charro, demostrando cómo a través de la expresión artística se transmite una cultura; y

c) El fortalecimiento y apego a sus tradiciones y/o costumbres culturales y a su institución formadora: el curso-taller promovió una reflexión sobre la importancia del apego a la institución formadora entendiendo que las tradiciones y valores institucionales también son un vehículo para preservar y transmitir la cultura. A través de la práctica y el trabajo colaborativo las integrantes consolidaron su sentido de pertenencia, generando un espacio de identidad colectiva.

En conclusión, este curso-taller ha generado en las tres últimas generaciones (2022, 2023, 2024) un espacio valioso para la reflexión, el aprendizaje práctico y la integración de conceptos de identidad cultural a través del movimiento; los participantes han logrado un entendimiento más profundo en cómo la expresión corporal entrama su identidad cultural y el apego a su institución formadora para un desarrollo integral, personal y profesional.

Referencias

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2016) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. Paidós Educador.
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista sociohistórico-cultural y lingüístico. Ciencia en su PC. num.3 Centro de información y Gestión Tecnológica. Santiago de Cuba, Cuba
- Díaz Hernández, A. d. (2017). Muestra anual de actividades de bastoneras. Bing, 6. Recuperado el 09 de 01 de 2025, de <https://issuu.com/escuelanormaldejaliscobyceñj/docs/binjulio>
- Escofet, A., Novella, A., Morín. (2021) El codiseño como impulso del compromiso del estudiante universitario. Aula abierta. Volumen 50 Num.4. Universidad de Oviedo, Barcelona España.
- Escoto Murillo, F., Pérez Rodríguez, M. E., & Ramos de Robles, S. L. (2013). Materias optativas como reforzadores. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 4(7),69-78. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/580/636
- H. Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior.Art.33 Fracción IV. México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, num.7. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. http://fcaenlinea1.unam.mx/anexos/1156/Molano_Identidad_cultural.pdf
- Moreno-García, Crosseti B. y Agudelo Velázquez. (2024). Libro de resúmenes de trabajos a IRED'23. III. Diseño de una red de (co) diseño de itinerarios flexibles de aprendizaje: Conectando la investigación en Tecnología Educativa y la práctica docente. Conferencia internacional de investigación y V Jornadas de investigación e innovación educativa (129) <https://repositori.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/163570/305Dise%C3%B1o%20de%20una%20red%20de%20%28co%29dise%C3%B1o.pdf?sequence=1> . Consultada el 22 de mayo 2024
- Romero Calonge S. (2018) Expresión corporal en educación infantil, Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid, Facultad de educación en Soria. p.14

13. Identidad cultural a través de la expresión corporal. El codiseño del programa del curso-taller de bastoneras

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Catálogo nacional de cursos extracurriculares para el proceso de admisión de educación básica. Obtenido de USICAMM: https://enem.mx/wpcontent/uploads/2024/12/cat_cursos_extracurriculares_admision_basica_025_2026.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo 05 del acuerdo 16/08/22. DGESuM. Obtenido de: https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Secretaria de Educación Pública. (2022) Plan de estudio para la educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Primera edición, 2024. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad. Ed. Paidós. México.

Zarate, J. (2014). La identidad como construcción social desde la propuesta de Charles Taylor. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. E12 num.23.pp 117-134 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169288572015000200007#:~:text=De%20tal%20modo%20que%20la,43.





Capítulo 14

Metodología para diseñar el currículo de la Educación Media Superior Mexicana

Efraín Mejía Cazapa
Universidad Autónoma de Guerrero

Resumen

El diseño curricular en la Educación Media Superior (EMS) en México carece de un desarrollo teórico y metodológico sólido, lo que dificulta la diferenciación entre elementos curriculares y no curriculares, así como la delimitación precisa de las etapas previas y posteriores al diseño. Ante esta problemática, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las etapas que anteceden al diseño del currículo en la EMS mexicana? ¿Cómo definir y estructurar los componentes fundamentales del currículo en este nivel educativo? ¿Cuáles son las fases posteriores al diseño curricular? El objetivo de este estudio es desarrollar una metodología básica para definir y diseñar los componentes esenciales del currículo en la EMS. Se fundamenta en los aportes teóricos de Ralph Tyler, Hilda Taba, César Coll, Frida Díaz Barriga Arceo y Ángel Díaz Barriga, a través del análisis de sus conceptos de currículo y las metodologías empleadas en el diseño curricular. A partir de un enfoque documental, se identificaron como etapas previas al diseño curricular el diagnóstico de necesidades, el análisis del contexto y la fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica. Asimismo, los componentes esenciales del currículo incluyen los objetivos, el perfil de egreso, la organización y estructura curricular, las estrategias pedagógicas activas y la evaluación. Finalmente, entre las etapas posteriores al diseño curricular identificadas destacan la formación docente y la evaluación curricular.

Estos hallazgos subrayan la importancia de que el diseño curricular se base en un análisis profundo de las necesidades educativas y en una fundamentación teórica y metodológica sólida.

Palabras clave: Diseño curricular, educación media superior, metodología curricular, componentes del currículo, evaluación curricular.

Abstract

Curriculum design in upper secondary education (EMS) in Mexico lacks solid theoretical and methodological development, which makes it difficult to differentiate between curricular and non-curricular elements, as well as to precisely delineate the pre- and post-design stages. Given this problem, the following research questions arise: What are the stages that precede curriculum design in Mexican EMS? How can the fundamental components of the curriculum be defined and structured at this educational level? What are the phases following curriculum design? The objective of this study is to develop a basic methodology for defining and designing the essential components of the EMS curriculum. It is based on the theoretical contributions of Ralph Tyler, Hilda Taba, César Coll, Frida Díaz Barriga Arceo, and Ángel Díaz Barriga, through the analysis of their curriculum concepts and the methodologies used in curriculum design. Based on a documentary approach, the stages prior to curriculum design were identified as needs assessment, context analysis, and philosophical, pedagogical, and psychological foundations. Likewise, essential curriculum components include objectives, the graduate profile, curriculum organization

and structure, active pedagogical strategies, and assessment. Finally, among the identified post-curriculum design stages, teacher training and curriculum evaluation stand out. These findings underscore the importance of curriculum design being based on an in-depth analysis of educational needs and a solid theoretical and methodological foundation.

Keywords: Curriculum design, higher secondary education, curriculum methodology, curriculum components, curriculum evaluation.

Problemática

El currículo es uno de los temas más amplios que pueden estudiarse desde la investigación educativa. En México, lo(a)s investigadore(a)s que continúan ejerciendo una gran influencia en el diseño del currículo de la educación nacional son Ralph Tyler, Hilda Taba, César Coll, Frida Díaz Barriga Arceo y Ángel Díaz Barriga, entre otros. Los trabajos de esto(a)s investigadore(a)s demuestran que el diseño del currículo en cualquier institución educativa es un reto, ya que no existe consenso sobre el sentido de su definición ni sobre el tipo y número de componentes que deben integrarlo.

Actualmente, a pesar de la complejidad del tema, en la educación superior mexicana existe una considerable cantidad de literatura sobre los aspectos teóricos y metodológicos del diseño curricular. Sin embargo, en la EMS, esta literatura es escasa, ya que se limita principalmente a los contenidos descritos en los planes de estudios de los diferentes tipos y modalidades de bachillerato, en el Marco Curricular Común (MCC) de la EMS 2022 y en los documentos de orientación pedagógica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta situación ha dado lugar a que el diseño curricular en este nivel educativo carezca de un desarrollo teórico y metodológico sólido, lo cual se refleja en dos aspectos principales:

- Los currículos de los bachilleratos públicos no distinguen con precisión qué elementos tienen un fundamento curricular y cuáles carecen de él.
- Asimismo, no delimitan con claridad dónde inician y terminan las etapas previas y posteriores al diseño curricular.

Ante este escenario, el presente trabajo tiene como objetivo responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las etapas que anteceden al diseño del currículo de la Educación Media Superior mexicana?
- ¿Cómo definir y diseñar los componentes básicos del currículo de la Educación Media Superior mexicana?
- ¿Cuáles son las etapas que preceden al diseño del currículo de la Educación Media Superior mexicana?

Dada la importancia de contar con un currículo bien estructurado que garantice el desarrollo integral de las y los estudiantes, resulta necesario diseñar una metodología que permita establecer con claridad los procesos involucrados en su construcción.

Fundamentación teórica

El currículo es un término polisémico; por ello, decidimos abordar su conceptualización, así como las bases metodológicas de su diseño, a partir de los trabajos de los siguientes investigadores, quienes han estudiado el tema en el marco de las orientaciones de distintos modelos curriculares: Ralph Tyler, Hilda Taba, César Coll, Frida Díaz Barriga Arceo y Ángel Díaz Barriga.

Desde un enfoque funcionalista, Tyler (1973) define el currículo como un programa educativo compuesto por actividades de aprendizaje interrelacionadas, orientadas al logro de objetivos específicos.

Retomando esta perspectiva, Taba (1974) plantea que el currículo constituye un plan de aprendizaje que responde a las necesidades sociales y culturales del entorno educativo.

Desde una visión ecléctica, Díaz Barriga (2012) sostiene que, en el ámbito de la educación superior, el currículo surge del análisis del contexto del estudiante y de los recursos disponibles, y que su elaboración implica establecer fines y objetivos, así como determinar los medios y procedimientos para la asignación de recursos humanos, financieros, entre otros.

En el marco de una visión constructivista, Coll (2015) sostiene que el currículo es un instrumento que guía el trabajo pedagógico y didáctico de las y los docentes durante su aplicación. “Esta función implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intencionalidades, principios y orientaciones generales que, al estar excesivamente alejados de la realidad de las aulas, sean de escasa o nula ayuda para los profesores” (Coll, 2015, p. 30).

Por su parte, Arnaz (2018) define el currículo como un sistema organizado de manera armónica, compuesto por elementos que se interrelacionan estrechamente para facilitar el logro de los objetivos educativos.

Desde una postura crítica hacia las diversas concepciones del diseño curricular, Díaz Barriga (1981) señala que el currículo ha recibido múltiples calificativos y significados, lo que, a su juicio, ha llevado a un proceso de disolución del concepto. Sin embargo, sostiene que aún es posible estructurarlo en el ámbito de la educación superior bajo una perspectiva crítica.

Finalmente, para este trabajo, el currículo se entiende como una guía para la autogestión de los aprendizajes, que surge de la organización de actividades de

14. Metodología para diseñar el currículo de la Educación Media Superior Mexicana

aprendizaje en torno a problemáticas que las y los estudiantes deben resolver de forma planificada, con el acompañamiento de sus docentes.

De acuerdo con Ralph Tyler (1973), Hilda Taba (1974), César Coll (2015), Frida Díaz Barriga Arceo (2012), José Arnaz (2018), Ángel Díaz Barriga (1981), el diseño del currículo es un proceso que debe desarrollarse a través de distintas etapas. Así, desde el punto de vista de Tyler (1973), el currículo puede diseñarse respondiendo a las siguientes cuatro preguntas orientadoras: ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? ¿Cómo se pueden seleccionar actividades de aprendizaje con mayores posibilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo organizar las actividades para un aprendizaje efectivo? ¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?

Como parte de la continuación de los trabajos de Tyler (1973), Taba (1974) considera que el diseño del currículo pueda llevarse a cabo en siete etapas: 1) Diagnóstico de necesidades; 2) objetivos; 3) selección del contenido; 4. organización del contenido; 5) selección de actividades de aprendizaje; 6) organización de actividades de aprendizaje; 7) evaluación.

El resto de los investigadores considera que el proceso de diseño curricular puede llevarse a cabo en las etapas que están expresadas en el Cuadro 1.

Frida Díaz Barriga Arceo (2012)	José Arnaz (2018)	César Coll (2015)	Ángel Díaz Barriga (1981)
1. Fundamentación de la carrera.	1. Objetivos curriculares.	1. Definición de las intencionalidades educativas (qué enseñar).	1. Diagnóstico de necesidades.
2. Elaboración del perfil del egresado.	2. Organización y estructuración curricular.	2. Organización y estructuración curricular (cuándo enseñar).	2. Objetivos y perfil del egresado.
3. Organización y estructura curricular.	3. Sistema de evaluación.	3. Planificación de la enseñanza-aprendizaje (cómo enseñar).	3. Organización curricular.
4. Evaluación continua del currículo.	4. Cartas descriptivas.	4. Estrategias de evaluación (¿qué y cómo evaluar?).	4. Mapa curricular.
			5. Evaluación curricular.

Cuadro 1. Proceso de diseño curricular según diferentes investigadores.



Según Ortega (2020), pese a las diferencias entre los enfoques teóricos y metodológicos que sustentan el diseño curricular en los distintos niveles educativos, tanto los componentes personales del currículo (que se refieren a los sujetos educativos involucrados en el diseño, la implementación y la evaluación curricular, así como a las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan estos procesos) como los no personales (relacionados con los elementos estructurales y sistemáticos del currículo, tradicionalmente organizados como objetivos, contenidos, métodos de enseñanza y evaluación de los aprendizajes) enfrentan desafíos complejos. Entre estos, se identifican tres contradicciones clave:

- La dificultad para gestionar de forma lógica y útil, en el corto plazo, el conocimiento generado por el enorme volumen de información disponible a nivel global.
- El creciente acceso a la información y la producción de conocimiento por parte del estudiantado, que exige una transformación del rol docente: de transmisor a orientador de procesos epistémicos.
- El impacto del cambio de paradigma en la ciencia, que plantea la necesidad de: integrar saberes desde enfoques inter y transdisciplinarios; reducir la distancia entre teoría y práctica curricular; y flexibilizar la inclusión de nuevas perspectivas, a pesar de la resistencia del paradigma tradicional.

Frente a estas contradicciones, repensar el currículo desde una visión integral supone reconocer la interacción dinámica entre sus componentes personales y no personales, así como la necesidad de articularlos de manera coherente con los fines educativos y las realidades contextuales. Esta tarea implica no solo actualizar marcos estructurales, sino también transformar prácticas pedagógicas y redefinir los roles de los sujetos involucrados en el proceso educativo. Solo a través de un diseño curricular flexible, crítico y contextualizado será posible responder de manera pertinente a los desafíos complejos de la educación contemporánea.

Objetivos

Determinar y caracterizar las etapas que anteceden y preceden al diseño curricular de la Educación Media Superior mexicana.

Elaborar una metodología general para identificar y diseñar los componentes curriculares de la Educación Media Superior mexicana.

Metodología

El trabajo tiene un enfoque documental, ya que se recopiló, organizó y analizó información existente sobre el diseño curricular. Para responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las etapas previas al diseño del currículo de la Educación Media Superior mexicana?, se consultaron las obras de Ralph Tyler, Hilda Taba, Frida Díaz Barriga Arceo, José Antonio Arnaz y Ángel Díaz Barriga.

De estas fuentes, se extrajo, por un lado, el concepto de currículo; y por otro, las propuestas sobre el número y el sentido de las etapas que preceden al diseño curricular.

Como resultado de estas actividades, se determinó que el diseño de los componentes curriculares de cualquier modalidad de la EMS mexicana debe estar precedido por la construcción de un diagnóstico de necesidades, el análisis del contexto y la fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica.

Para abordar la cuestión de cómo identificar los componentes fundamentales del currículo de la EMS mexicana, se tomó como base principal el marco teórico de César Coll (2015). Este autor plantea cuestiones clave como: **¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Cómo evaluar?**

Una vez definida la composición del currículo, se procedió a conceptualizar cada una de sus partes. Para ello, se revisaron diversas fuentes de información relacionadas con el diseño curricular. Por ejemplo, para conceptualizar el término “objetivos”, se consultó principalmente el trabajo de Coll (2015), y para el “perfil del egresado”, se analizó la obra de García (2020). En cuanto a la caracterización de la organización y la estructuración curricular, se recurrió a los trabajos de Ralph Tyler, Hilda Taba, Frida Díaz Barriga Arceo, Ángel Díaz Barriga y César Coll. Para conceptualizar las estrategias pedagógicas activas, se consultó el estudio de Alviárez et al. (2005). De manera complementaria, se recurrió a Morales et al. (2021) para precisar el sentido de la evaluación, y a Palés (2006) para trazar los rasgos de la planificación del proceso evaluativo.

Concluida la conceptualización de las partes del currículo, se procedió al diseño de cada una de ellas con el apoyo de distintas fuentes especializadas en el tema. Por ejemplo, para determinar el diseño de la organización curricular que puede tener el currículo de cualquier modalidad de la EMS mexicana, se recurrió particularmente a los planteamientos expresados en el Cuadro 2, que derivan del Diario Oficial de la Federación (02/09/2022), sección III de la organización del MCCEMS 2022.

Currículo de EMS	Recurso, área, ámbitos	Componente de formación
Recursos socio cognitivos.	Lengua y Comunicación.	Formación fundamental y formación fundamental extendida.
	Pensamiento matemático.	
	Conciencia Histórica.	
	Cultura Digital.	
Áreas de acceso al conocimiento.	Ciencias naturales, experimentales y tecnología.	
	Ciencias sociales.	
	Humanidades.	

14. Metodología para diseñar el currículo de la Educación Media Superior Mexicana

Recursos socioemocionales.	Responsabilidad social.	Formación ampliada.
	Cuidado físico - corporal.	
	Bienestar emocional afectivo.	
Ámbitos.	Práctica y colaboración ciudadana.	
	Educación para la salud.	
	Actividades físicas y deportivas.	
	Educación integral en sexualidad y género.	
	Actividades artísticas y culturales.	

Cuadro 2. Organización del currículo de la EMS nacional.

Respecto al diseño de la estructuración del currículo, la principal fuente de información revisada fue el trabajo realizado por César Coll y Ralph Tyler, entre otros.

Después de definir y diseñar los componentes curriculares, se abordó la pregunta de investigación: **¿Cuáles son las etapas que preceden al diseño del currículo de la EMS mexicana?** Para contestar esta pregunta, se analizaron estudios de autores como Shulman (1987) y Brovelli (2001).

A manera de síntesis, en la Figura 1 se representa el proceso de construcción de las respuestas a las preguntas que conforman el planteamiento del problema, motivo de estudio en el presente trabajo.

Primera etapa: revisión documental.	Análisis de planes de estudios de bachilleratos públicos y de las obras de Tyler, Taba, Coll, entre otros.
Segunda etapa: caracterización de la etapa previa al diseño curricular.	Descripción de las características que debe tener el diagnóstico de necesidades, el análisis del contexto y la fundamentación teórica.
Tercera etapa: definición y diseño de los componentes básicos curriculares.	Objetivos, perfil del egresado, estructura y organización curricular, estrategias pedagógicas, entre otros.
Cuarta etapa: caracterización de las etapas posteriores al diseño curricular.	Formación pedagógica y disciplinaria de las y los docentes y evaluación curricular.

Figura 1. Proceso de resolución del problema objeto de estudio.

Durante la construcción de esta propuesta de diseño curricular se enfatizó que el análisis de las necesidades de atención y la fundamentación teórica tienen un carácter instrumental, más que curricular, ya que proporcionan la información teórica y empírica necesaria para diseñar el currículo de la EMS mexicana.

Resultados

Los resultados de la investigación se presentan en correspondencia con las respuestas a las preguntas que guiaron el estudio. En consecuencia, los resultados de la investigación están organizados en los siguientes tres apartados:

1. Etapas previas al diseño curricular en la EMS.
2. Determinación y diseño de los componentes del currículo de la EMS.
3. Etapas posteriores al diseño curricular.

En el primer apartado, el estudio describe las características de tres etapas fundamentales que anteceden al diseño curricular: 1) diagnóstico de necesidades; 2) análisis del contexto; 3) fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica.

En el segundo apartado, el análisis se centra en los componentes esenciales que deben integrar todos los tipos de bachillerato en la EMS mexicana: objetivos curriculares, perfil de egreso, organización y estructuración del currículo, estrategias de enseñanza-aprendizaje y criterios de evaluación de los aprendizajes.

Finalmente, en el tercer apartado, el estudio aborda las etapas posteriores al diseño curricular, destacando la relevancia de la formación pedagógica y disciplinaria del personal docente, así como el papel estratégico de la evaluación en la mejora continua del currículo en la EMS mexicana.

Los aspectos más detallados de cada uno de estos temas se desarrollan en los siguientes subtítulos de este documento.

Etapas previas al diseño curricular en la Educación Media Superior mexicana

El diseño del currículo de la EMS mexicana es una tarea compleja y multifacética que requiere de un enfoque integral y bien fundamentado. En este proceso, es fundamental determinar las respuestas a preguntas clave como: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Qué y cómo evaluar los aprendizajes? Para dar respuesta a estas preguntas de forma efectiva, es necesario realizar una serie de etapas previas que permitan asegurar que el currículo no solo sea coherente con los objetivos curriculares, sino también con las necesidades y realidades de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, para el presente trabajo, las etapas previas que deben ser agotadas antes de proceder con el diseño del currículo de la EMS, deben ser el diagnóstico de necesidades, el análisis del contexto y la construcción de la fundamentación teórica. De esta manera, se busca asegurar que el currículo resultante sea significativo, inclusivo y adaptado a las demandas de la sociedad, de la EMS y del mercado laboral en general.

Diagnóstico de necesidades y análisis del contexto educativo

De acuerdo con lo expresado en las líneas anteriores, antes de diseñar el currículo, es esencial realizar un diagnóstico de necesidades y un análisis del contexto. Esta labor implica comprender las características del estudiantado, las condiciones sociales y económicas del entorno, así como las tendencias globales, nacionales y locales que inciden en la EMS.

Para ello, esta etapa considera, principalmente, el estudio de las siguientes temáticas. La integración de estos elementos permite fundamentar decisiones curriculares pertinentes y contextualizadas.

- Estudio del perfil de las y los estudiantes: conocer las características sociodemográficas, las necesidades de aprendizaje, los antecedentes culturales y lingüísticos, así como las expectativas y motivaciones de las y los estudiantes de EMS.
- Análisis de las demandas del mercado laboral y la sociedad: identificar los conocimientos, habilidades que los empleadores, la educación superior y la sociedad esperan de los egresados de la EMS, alineando los curriculares con estas demandas.
- Revisión de políticas y directrices educativas nacionales e internacionales: analizar los marcos normativos, como el MCC de la EMS, la Nueva Escuela Mexicana y los enfoques educativos internacionales que guían la formación en la EMS.
- Evaluación del desempeño de las y los estudiantes en la educación superior y el mercado de trabajo: conocer las fortalezas y las debilidades de las y los estudiantes en la educación superior y el mercado de trabajo.

Este diagnóstico permitirá contextualizar el currículo, garantizando así su pertinencia para satisfacer las necesidades de las y los estudiantes y de la sociedad mexicana.

Construcción de la fundamentación teórica del currículo

La tercera etapa previa al diseño curricular consiste en construir la fundamentación teórica. Esta base conceptual constituye el pilar sobre el cual se edifica el currículo de la EMS mexicana. En el presente trabajo, dicha fundamentación se elabora desde tres enfoques esenciales:

- **Filosófico:** establece la orientación y los valores educativos que guían el currículo, fundamentándose en principios como la equidad, la inclusión y la formación integral de la y del estudiante.
- **Pedagógico:** define el modelo de enseñanza-aprendizaje que se implementará en el currículo, abarcando enfoques como el aprendizaje basado en competencias, el aprendizaje significativo y la educación centrada en el estudiante.

- **Psicológico:** considera el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes, asegurando que el currículo sea adecuado a sus necesidades y capacidades.

Finalmente, el desarrollo de estas etapas iniciales es fundamental para garantizar que el diseño del currículo de la EMS mexicana responda a las expectativas formativas y contribuya al desarrollo integral de las y los estudiantes.

Identificación, conceptualización y diseño de los componentes básicos del currículo

En apego a los planteamientos de Coll (2015), es posible identificar los componentes del currículo de cualquier tipo o modalidad de bachillerato mexicano, a partir de la contestación a las siguientes preguntas planteadas en el Cuadro 3.

Preguntas	Respuesta a las preguntas	Componentes del currículo que derivan de las respuestas a las preguntas
¿Qué enseñar?	Se refiere a los aprendizajes que se desea que los estudiantes desarrollen al egresar de la EMS.	1. Propósitos. 2. Perfil del egresado.
¿Cuándo enseñar?	Es la descripción del cuándo se debe iniciar, desarrollar y terminar de gestionar los aprendizajes del perfil del egresado.	3. Organización curricular. 4. Estructuración curricular.
¿Cómo enseñar?	Corresponde al conjunto de recursos y procedimientos con los cuales se va a propiciar la autogestión de los aprendizajes.	5. Estrategias pedagógicas activas.
¿Qué y cómo evaluar los aprendizajes?	¿Qué evaluar? Es la definición de la naturaleza de los aprendizajes que van a evaluarse. ¿Cómo evaluar? Corresponde a la metodología de evaluación de los aprendizajes.	6. Evaluación de los aprendizajes.

Cuadro 3. Componentes del currículo de la EMS.

El diseño curricular en la EMS mexicana es un proceso fundamental para garantizar una formación integral, pertinente y de calidad, que responda a las necesidades del estudiantado, así como a las demandas de la sociedad. En este sentido, y con una fundamentación filosófica, pedagógica y psicológica sólida, para el presente trabajo, la conceptualización y el diseño de los componentes curriculares identificados pueden realizarse de la siguiente manera:

A) Propósitos

Concepto:

Corresponden a los aprendizajes que se desean que las y los estudiantes aprendan de forma integral durante su estancia en la EMS.

Diseño:

Metodológicamente, los propósitos deben expresarse con enunciados que guíen la planificación y desarrollo de la gestión del proceso educativo. Por ejemplo, si se asume que la intencionalidad educativa de la EMS es la formación integral del estudiante, el propósito general de un Bachillerato General podría estructurarse de la siguiente forma:

Al término de los estudios del Bachillerato General, el estudiante habrá desarrollado integralmente conocimientos, habilidades y actitudes, mediante la solución de problemas que se le presentan en el ámbito académico y en la vida cotidiana, practicando la reflexión crítica y el trabajo individual y colaborativo para cursar con éxito una carrera profesional y/o incorporarse al mercado laboral y coadyuvar al desarrollo del país.

B) Perfil del egresado

Concepto:

De acuerdo con los planteamientos generales de García (2021), es el conjunto de dominios que el egresado va a desarrollar para ser reconocido socialmente como un bachiller.

Diseño:

Si se adoptan las orientaciones filosóficas y pedagógicas de la NEM, el perfil del egresado puede diseñarse de forma pormenorizada con los aprendizajes de trayectoria (dominios) de los recursos sociocognitivos y socioemocionales y áreas del MCC de la EMS 2022.

C) Organización curricular

Concepto:

Acorde con Tyler (1973), Taba (1974), Díaz Barriga (2012), Arnaz (2018) y Díaz (1981), es la organización que se le desea dar a las intencionalidades educativas expresadas en los propósitos y/o perfil del egresado:

- Por áreas de conocimiento: agrupando unidades de aprendizajes afines para ofrecer una visión integral del saber.
- Por módulos: diseñando unidades de aprendizaje centradas en competencias específicas, facilitando trayectorias flexibles y contextualizadas.
- Modelo mixto: combinando áreas y módulos para promover la interdisciplinariedad y una formación más completa.
- Por recursos sociocognitivos y socioemocionales y áreas del conocimiento: integrando Unidades de Aprendizaje Curricular (UAC) afines a los respectivos recursos y áreas de conocimiento.

Diseño:

Conforme a la perspectiva de Díaz (1981), para definir el tipo de organización curricular que se le quiere dar a las intencionalidades educativas expresadas en los propósitos y/o el perfil del egresado, se deben considerar los siguientes aspectos básicos, planteados como preguntas de diseño:

1. ¿Cómo se prevé que las y los estudiantes construyan el conocimiento a partir del tipo de organización curricular que se seleccione?
2. ¿Qué enfoque teórico del aprendizaje sustenta la gestión pedagógica en función de la organización curricular que se asuma?
3. ¿Cómo se gestionará el vínculo de la institución educativa con la comunidad para potenciar los aprendizajes?
4. ¿Cuál es el objeto de estudio de cada uno de los campos que van a integrar el área de conocimiento respectiva?
5. Entre otras.

D) Estructuración curricular

Concepto:

La estructuración curricular se refiere a la organización sistemática, tanto horizontal como vertical, de los espacios formativos (unidades de aprendizajes, asignaturas, módulos, entre otros) derivados del modelo de organización curricular adoptado. La estructuración horizontal define la disposición de estos espacios a lo largo de los ciclos escolares, componentes y etapas de formación, atendiendo a criterios de simultaneidad, complementariedad e integración.

Por su parte, la estructuración vertical determina el semestre o ciclo en que dichos espacios deben implementarse, así como las relaciones de articulación y progresión establecidas entre ellos, con el fin de favorecer el desarrollo gradual y coherente de los desempeños vinculados con los objetivos curriculares y el perfil de egreso.

Diseño:

Para facilitar que las y los estudiantes gestionen de forma significativa los aprendizajes asociados al perfil de egreso, la estructuración de los espacios curriculares debe atender los principios de continuidad, secuenciación e integración, tal como lo han planteado Tyler (1973), Taba (1974) y Díaz Barriga (1981). Estos criterios permiten delimitar trayectorias formativas coherentes que potencian el desarrollo progresivo de aprendizajes y desempeños transferibles.

Independientemente del modelo de organización curricular elegido, los planes de estudios de la EMS mexicana deben incorporar espacios curriculares correspondientes tanto al currículo fundamental como al currículo ampliado, especificando con claridad la carga horaria y los créditos asignados a cada uno.

Esta estructuración debe representarse mediante un mapa curricular, que muestre de manera gráfica el orden, la duración y la secuencia de implementación de las asignaturas, UAC o módulos que configuran la trayectoria formativa integral de las y los estudiantes.

En resumen, el diseño curricular debe caracterizarse por su flexibilidad, permitiendo adaptaciones en función de las necesidades del contexto educativo y laboral. Además, debe promover la formación integral de las y los estudiantes, abarcando su desarrollo intelectual, social, cultural, físico, artístico y emocional.

Etapas posteriores al diseño curricular en la EMS mexicana

Después del diseño del currículo, es fundamental desarrollar etapas clave que aseguren tanto su aplicación efectiva como su mejora continua:

La primera etapa consiste en fortalecer la práctica profesional del personal docente mediante procesos formativos orientados al desarrollo de competencias didácticas innovadoras, al uso estratégico de tecnologías educativas y al dominio disciplinario. Estos procesos permiten responder con eficacia a los desafíos del entorno escolar y asegurar la aplicación pertinente del currículo.

La segunda etapa se orienta a la evaluación del currículo como proceso permanente de ajuste y perfeccionamiento, sustentado en los resultados obtenidos durante su implementación. En este sentido, la evaluación debe considerar el desempeño del estudiantado, la pertinencia de los contenidos, la efectividad de las estrategias pedagógicas y la solidez disciplinaria del cuerpo docente. Para fortalecer el trabajo evaluativo, se recomienda establecer mecanismos sistemáticos de seguimiento y retroalimentación que integren las voces de docentes y estudiantes, con el fin de identificar áreas de oportunidad y realizar ajustes que fortalezcan la calidad del proceso educativo.

Además de estas etapas sustantivas, deben contemplarse otras de carácter normativo y/o instrumental, entre las que destacan: la definición de los requisitos de ingreso, permanencia y egreso conforme a la normativa institucional; y el establecimiento de los perfiles del estudiantado y de las y los docentes, en función de los propósitos formativos del currículo.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación se articulan con diversos aportes teóricos y empíricos realizados por especialistas en el ámbito del diseño curricular. En primer lugar, el estudio confirma la necesidad de estructurar el proceso de diseño curricular en la EMS mexicana mediante la identificación clara de etapas previas, centrales y posteriores. Este planteamiento coincide con las propuestas clásicas de Tyler (1973) y Taba (1974), quienes promovieron el desarrollo de fases curriculares articuladas como base para una planificación educativa efectiva.

Asimismo, la presente investigación retoma y actualiza dichas propuestas al reconocer el diagnóstico de necesidades, el análisis del contexto y la fundamentación teórica como fases indispensables previas al diseño curricular. De este modo, se refuerza la idea de que todo proceso formativo de las y los estudiantes debe sustentarse en un análisis contextual profundo.

Estos hallazgos también dialogan con las observaciones de Ortega (2020), quien advierte que los componentes personales y no personales del currículo enfrentan desafíos significativos ante el volumen creciente de información, la transformación del rol docente y la necesidad de adoptar enfoques inter y transdisciplinarios.

En este estudio, dichos desafíos se abordan mediante la propuesta de una metodología curricular centrada en la autogestión del aprendizaje, la pertinencia contextual y la formación integral, lo que representa un avance frente a las limitaciones que Ortega identifica en currículos fragmentados o desconectados de las diversas realidades educativas.

Con respecto al diseño de los componentes curriculares, se reafirma el valor metodológico de las preguntas orientadoras planteadas por Coll (2015): ¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar? Estas interrogantes, utilizadas como eje articulador del diseño, permitieron delimitar de forma clara los componentes esenciales: los propósitos, el perfil de egreso, la organización y estructuración curricular, las estrategias pedagógicas activas y la evaluación del aprendizaje.

Asimismo, este trabajo subraya la importancia de distinguir entre la organización y la estructuración curricular, un aspecto tratado de forma consistente en estudios previos realizados por Tyler, Taba y Arnaz, entre otros. En concordancia con estos autores, la presente investigación enfatiza que la estructuración curricular debe traducirse en una secuencia lógica y progresiva de aprendizajes, sustentada en criterios de continuidad, secuenciación e integración.

Finalmente, los resultados de este estudio resaltan la relevancia de incorporar las etapas posteriores al diseño curricular, tales como la formación continua del profesorado y la evaluación sistemática del currículo. En consonancia con lo planteado por Contreras (2021) y Brovelli (2001), se sostiene que un currículo solo puede consolidarse como una herramienta formativa si está sujeto a procesos de mejora permanente, sustentados en evidencia pedagógica y en la participación activa de todos los sujetos educativos.

Por otro lado, con base en los resultados obtenidos, se recomienda estructurar los planes de estudios de los bachilleratos que integran la EMS mexicana, a partir de la propuesta general expresada en el siguiente índice:

Introducción	
1. Etapas previas al diseño curricular	
1.1. Diagnóstico de las necesidades de atención	
1.2 Análisis del contexto.....	
1.2. Fundamentación teórica	
2. Diseño curricular	
2.1 Objetivos generales y específicos	
2.2 Perfil de egreso	
2.3 Organización y estructuración curricular	
2.4 Estrategias pedagógicas activas	
2.5 Evaluación de los aprendizajes	
3. Etapas posteriores al diseño curricular	
3.1 Elementos normativos y operativos	
3.1.1 Requisitos de ingreso, permanencia y egreso	
3.1.2 Perfil de ingreso	
3.1.3 Perfil docente y directivo	
3.1.4 Formación pedagógica y disciplinaria continua	
3.2. Evaluación y actualización del plan de estudios	
3.2.1. Estrategias de evaluación del currículo	
3.2.2 Proceso de actualización y mejora continua del currículo	
4. Referencias	

A manera de cierre, consideramos que la calidad del diseño curricular depende, asimismo, de la congruencia alcanzada entre los propósitos curriculares, la estructura organizativa, las estrategias de aprendizaje y los procesos de evaluación.

Referencias

- Alviárez, L., Guerreiro, Y., & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con fines específicos. *Revista Opción*, 21(47), 101-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004706>
- Arnaz, J. A. (2016). *Planeación curricular* (2ª ed.). Trillas.
- Ausubel, David. P., Novak Joseph D., Hanesian Helen (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (reimpresión 2016). Trillas.
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades*, 2(4), 101-122. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Coll, César (2015). *Psicología y currículo* (1ª ed.). Paidós.

14. Metodología para diseñar el currículo de la Educación Media Superior Mexicana

Contreras Ramírez María del Socorro (2021). Modelo integral para la evaluación curricular. De las variables a los instrumentos (1ª. ed). Universidad Nacional Autónoma de México.

Díaz-Barriga, Ángel. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. Revista de la Educación Superior, 10(4), 26. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/40/2/2/es/alcances-y-limitaciones-de-la-metodologia-para-la-realizacion-de>

Díaz - Barriga Arceo, et al (2012). Metodología de diseño curricular para la educación superior. Trillas.

García Ancira, C. (2020). Las competencias universitarias y el perfil de egreso. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina, 8(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322020000100003

Morales López, S., Hershberger del Arenalb, R., & Acosta Arreguínc, E. (2021). Evaluación por competencias: ¿Cómo se hace? Revista de la Facultad de Medicina (México), 63(3). <https://www.medigraphic.com/pdfs/facmed/un-2020/un203h.pdf>

Ortega Suárez. Jorge domingo (2020). El diseño curricular. Sus desafíos en la época actual de cambio de paradigmas científicos. Revista Cognosis, V (1), 115-138. <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/2327-Versión%20maquetada%20en%20PDF-7580-1-10-20200313.pdf>

Palés, J. L. (2006). Planificar un currículum o un programa formativo. Educación Médica, 9(2), 59-65. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1575-18132006000200004

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología (1ª ed.). Labor.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Rediseño del Marco Curricular Común 2019-2022 (1ª ed.). SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Acuerdo secretarial número 17/08/22 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5650591&fecha=17/08/2022

Secretaría de Educación Pública. (2023). Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres de familia y público en general (1ª ed.). SEP.



14. Metodología para diseñar el currículo de la Educación Media Superior Mexicana


Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica* (6ª ed.). Troquel.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del diseño curricular* (5ª ed.). Troquel

Zavala Baque, Diana Lisseth Morán Lozano, Noe Salomón Moral Lozano, Intriago Terán Ana Belén, y Guerrero Alcívar Henry Antonio (2024). Diseño Curricular y la Formación Integral de los Estudiantes de la Carrera de Educación. *Revista Ciencia Latina*, 8(1), 1-39. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10064





Capítulo 15

Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Shaila Álvarez Junco

Universidad Autónoma de Querétaro
<https://orcid.org/0000-0001-8524-1214>

Liudmila Castellanos Ovando

Universidad Autónoma de Querétaro
<https://orcid.org/0009-0004-6943-4285>

Nadia Belem González Pío

Universidad Autónoma de Querétaro
<https://orcid.org/0009-0000-5635-0470>

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Resumen

La educación superior ha experimentado una significativa expansión en su oferta académica desde 2019, implementando diversos programas de posgrado y formación técnica. Sin embargo, la creación de nuevos programas académicos debe alinearse con las metas institucionales y las necesidades del entorno educativo actual. La falta de un marco sistemático para evaluar la factibilidad de estas currículas puede llevar a la implementación de ofertas académicas que no cumplan con los estándares de calidad ni respondan a las expectativas de los grupos de interés. Por lo tanto, surge la necesidad de desarrollar una herramienta que permita evaluar de manera objetiva y coherente la viabilidad de los nuevos programas. El objetivo general es un patrón de indicadores institucionales que facilite la evaluación de la factibilidad de nuevos planes de estudio de educación superior, particularmente en el estado de Querétaro. La creación de nuevos programas académicos en la universidad autónoma debe estar fundamentada en un análisis robusto que garantice su relevancia y calidad.

La matriz de indicadores como propuesta permite a los directores de programas educativos tomar decisiones informadas y alineadas con las expectativas de los grupos de interés, contribuyendo así a la excelencia académica y a la formación integral de los estudiantes. Este aporte no solo beneficia a la universidad en su proceso de evaluación, sino que también puede servir como referencia para otras instituciones educativas que busquen mejorar sus procesos de creación de programas.

Palabras clave: Educación, evaluación, factibilidad, programas, calidad

Abstract

Higher education has experienced a significant expansion in its academic offer since 2019, implementing various postgraduate and technical training programs. However, the creation of new academic programs must be aligned with institutional goals and the needs of the current educational environment.

The lack of a systematic framework to evaluate the feasibility of these programs can lead to the implementation of academic offerings that do not meet quality standards or respond to the expectations of stakeholders. Therefore, there is a need to develop a tool that allows the viability of new programs to be evaluated objectively and coherently. The general objective is a matrix of institutional indicators that facilitates the evaluation of the feasibility of new academic higher education programs, particularly in the state of Querétaro. The creation of new academic programs in the autonomous university must be based on a robust analysis that guarantees their relevance and quality. The matrix of indicators as a proposal allows the directors of educational programs to make informed decisions aligned with the expectations of the stakeholders, thus contributing to academic excellence and the comprehensive training of students. This contribution not only benefits the university in its evaluation process but can

also serve as a reference for other educational institutions that seek to improve their program creation processes.

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Keywords: Assessment, Education, Feasibility, Programs, Quality

Introducción

La educación en el contexto actual, demanda perfiles que aún no se encuentran definidos en el mercado laboral y que solicitan una actualización constante. La tecnología trae consigo campos inexplorados que requieren desarrollo de competencias avaladas por las instituciones, y en contraste, varias de las licenciaturas propuestas parecen perecer ante la presencia de los avances tecnológicos. En ese sentido es que el manejo de recursos a nivel superior universitario exige de un minucioso trabajo para garantizar que la apertura de programas educativos sea pertinente, sostenible y factible.

Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es crear una matriz que permita comprender y aplicar indicadores. Para ello se recurrió a la metodología de investigación cualitativa, conocida como análisis de contenido. Bajo la sistematización de algunos programas de nueva creación y procesos de investigación documentados, el análisis de contenido permite de manera sencilla interpretar y cuantificar datos, en este caso conceptos, referencias y observaciones referidas a factibilidad. Finalmente compartir que el análisis se centra en la evaluación de documentos extensos que abordan variables permanentes, tales como las recomendaciones emitidas por organismos acreditadores, el modelo educativo universitario vigente y el plan de desarrollo institucional. Esta revisión busca facilitar una transformación educativa con el propósito de que se implemente de manera fluida y efectiva. En este sentido, es fundamental considerar los pilares de la educación en el contexto universitario, que están orientados hacia una finalidad humanista y social.

Mencionar que actualmente, de acuerdo a la secretaría de Planeación Universitaria, la institución en la que se aplicó dicho análisis cuenta con 26 programas de nueva creación en los últimos cinco años. (Coordinación de Evaluación Educativa, 2025, p. 1) . A pesar de que la institución ha implementado 26 programas de nueva creación en los últimos cinco años, el análisis revela que es fundamental establecer un marco sólido de evaluación que garantice la pertinencia, calidad y sostenibilidad de estas ofertas académicas. La propuesta de una matriz de factibilidad permite que, a través de indicadores, se desarrolle una herramienta para facilitar decisiones informadas y promover la excelencia educativa. Cabe mencionar que los estudios de factibilidad se entienden como un análisis amplio de la situación, economía, recursos humanos, infraestructura y equipamiento, así como del entorno educativo, social y empresarial en que se encuentra un plantel. El propósito es investigar y presentar la información necesaria a fin de que los proyectos de implementación y liquidación de carreras sean evaluados por la Dirección General para su correspondiente autorización (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial DGETI , 2013, p. 6).



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Esto no solo beneficiará a la universidad en su proceso de mejora continua, sino que también contribuirá a formar profesionales capacitados que respondan a los desafíos de un mercado laboral en constante evolución.

Fundamentación teórica

El análisis de contenido ha sido referido como método y como técnica. El presente trabajo no tiene interés en la discusión sobre la clasificación:

En todo caso, y siguiendo el pensamiento de estos últimos autores, lo que interesa no es tanto la diferenciación estricta entre, técnicas, métodos y procedimientos, sino su utilización adecuada a los intereses y necesidades de cada investigación en particular (Fernández Chaves, 2006, p.6).

El análisis de contenido puede ser utilizado en distintas disciplinas sociales, de las que destacan medios, análisis de políticas públicas y análisis narrativos o discursivos. En este trabajo se parte de la observación de palabras clave para la obtención de indicadores, es decir a partir de “nodos” que van aportando al tema desde diferentes contextos, o bien puede pensarse en el análisis documental para la apropiación del conocimiento. Existen al menos tres clasificaciones para el análisis de contenido en el área educativa:

Análisis temático. A partir de la identificación y codificación de las unidades relevantes, se pueden derivar temas y subtemas como las estrategias pedagógicas, los desafíos y las oportunidades, así como los recursos tecnológicos utilizados en este contexto.

Análisis de frecuencia al identificar y codificar las palabras o frases más comunes, se pueden determinar patrones y frecuencias de aparición, como, por ejemplo, observar que palabras como “problemas”, “conexión” y “estrés” son las más recurrentes, señalando temas recurrentes en la discusión sobre la educación en línea, y finalmente el **Análisis de discurso**.

Partiendo del análisis de discursos políticos sobre la educación en un país, se pueden identificar y analizar patrones lingüísticos y discursivos para generar categorías y temas significativos. Por ejemplo, si se observa que los discursos emplean un lenguaje emotivo y apelativo con frecuencia, podría indicar una estrategia persuasiva para fomentar el apoyo a una determinada política educativa. (Fundación Kichihua A.C., 2024)

Como se observa, en todo ejercicio se parte de la búsqueda, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación. Este proceso empata con el dinamismo de los grupos de interés, por ello la elección de documentos es clave. Se entiende que la información obtenida del análisis debe ser interpretada tras el proceso señalado y con el creciente dinamismo se recurre a ella, pues en concordancia “la información está en constante cambio y cada

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

día surgen temas nuevos, es necesario aprender a discernir entre lo que aporta y lo que no al tema de investigación, por lo que se deben establecer criterios que permitan hacer una selección objetiva” (Marcelino Aranda, Martínez, & Camacho Vera, 2024, p. 3).

En cuanto a su aplicación en el contexto educativo, desde hace décadas se ha utilizado para crear programas, analizar entornos de aprendizaje o bien recoger información de los actores de la comunidad. Se entiende que la investigación educativa es compleja, de factores múltiples, por lo que se la reconoce como un proceso social en el que el contexto es fundamental. Ya en estudios más recientes se emplea el análisis de contenido (Islas Torres, 2020) para captar las percepciones y experiencias individuales sobre la implementación de modelos educativos como el aula invertida. Lo que tratan de rescatar es el proceso de adaptación de los docentes a este modelo y qué opinaban sobre su experiencia. Sugieren algunas categorías de análisis, pero dirigidas a elementos de aula como aplicabilidad, metodologías y dinámicas. De este ejercicio se lograron sistematizar las experiencias de los docentes.

A partir del objetivo propuesto para esta investigación: analizar la experiencia de maestrantes formados bajo un modelo de aula invertida, puede concluirse que la implementación de dicho modelo no fue un éxito rotundo como pudiera esperarse; a ello se suma la preparación y planeación de los profesores que dirigieron la clase, entre otros factores como el tiempo, dedicación y organización de los mismos estudiantes (Islas Torres & Carranza Alcántar, 2020, p. 16)

Finalmente enunciar que la información vertida y codificación del análisis de contenido, al responder a la investigación cualitativa, responde también al rigor científico y abona a la mejora continua de quienes forman parte de la comunidad.

Objetivo general

Desarrollar una matriz de indicadores que facilite la evaluación sistemática de la factibilidad y calidad de nuevos programas académicos en la educación superior, alineada con las metas institucionales y las necesidades del entorno educativo actual, mediante análisis de contenido para garantizar la pertinencia y sostenibilidad de los programas en la educación superior, contribuyendo al diseño de planes de estudio que respondan a los desafíos del mercado laboral al tiempo que promueven la innovación y la excelencia académica.

Metodología

El proceso de investigación parte del análisis de tres fuentes principales como unidades de análisis y consideradas muestras para el presente trabajo: el Modelo Educativo Universitario (Universidad Autónoma de Queretaro, 2023), el Plan de Desarrollo Institucional (UAQ Secretaría de Planeación y Gestión Institucional, 2024) y el marco para los Comités Interinstitucionales para la

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Evaluación de Educación Superior (CIEES, 2024), organismo certificador de educación de calidad a nivel nacional. Se consideraron las siguientes categorías: propósitos de programa, condiciones de operación, mapa curricular, atención a estudiantes, infraestructura y difusión. Derivado de estas categorías se obtuvo información para el diseño de matriz considerando que podremos inferir de ellas el benchmarking para el programa. Mencionar que la muestra, en este caso los documentos señalados, responden a la regla de representatividad ya que los contenidos de los textos representan una muestra del total de requisitos que los programas deben cumplir para su aplicación.

Para el enfoque cualitativo como punto de partida entendemos que: “Hay una realidad que descubrir, construir e interpretar” (Cely Calixto, Palacios Alvarado, & Caicedo Rolón, 2023, p. 26). Resulta pertinente este enfoque puesto que se trata de diseñar una herramienta útil, especialmente para el modelo educativo de la universidad en particular. Advertir que, al ser un análisis largo, para fines de esta entrega hemos realizado una síntesis con los puntos vertidos por categorías en cada una de las unidades.

En la primera tabla se hace el primer vaciado sintetizado sobre la unidad de análisis, que versa sobre el Modelo Educativo Universitario, conocido como MEU. Se analizan las categorías y describe el contenido. De esta unidad de análisis podemos inferir que los propósitos de programa se enfocan en formar ciudadanos y profesionistas íntegros, promoviendo una enseñanza orientada a la acción y a experiencias de aprendizaje significativas.

En lo que se refiere a las condiciones de operación resaltan la importancia de un diseño colaborativo y continuamente evaluado, donde la participación de la comunidad y la formación pedagógica de los docentes son claves para la adecuada implementación del MEU. En cuanto a la currícula, se orienta a la formación de perfiles que respondan a los retos contemporáneos, integrando dimensiones académicas, éticas y ciudadanas, que refuerza la pertinencia de los programas en un contexto dinámico. Además, se destaca que la experiencia educativa que se centra en el estudiante exige que tanto el personal docente como el administrativo se adapten a sus necesidades y que la atención integrada a la comunidad universitaria sea una prioridad. Por último, la infraestructura se presenta como base para sostener el proceso formativo, dotada de espacios y recursos adecuados que facilitan la transición y adaptación a las nuevas demandas educativas y sociales. En conjunto, estos elementos conforman un modelo educativo robusto, adaptable y centrado en la formación integral de la comunidad universitaria.

La segunda tabla referida a la Unidad de Análisis del PIDE (Programa Institucional de Desarrollo Educativo) revela que la atención a estudiantes es un eje central en la estrategia educativa, destacando su mención en 52 ocasiones. Se enfatiza la necesidad de crear espacios seguros, inclusivos y equitativos contrastando con



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

la currícula que no queda enunciada en el contenido. En la tercera tabla referida a la unidad de análisis de CIEES se establece un enfoque integral y sistemático, donde se subraya la importancia de contar con propósitos institucionales claros que prioricen la mejora continua y la evaluación del desempeño, así como el cumplimiento normativo y la identificación de áreas de oportunidad. Esto es fundamental para garantizar una educación de calidad y relevante. Enfatiza la necesidad de evaluaciones continuas, tanto internas como externas, alineadas a los criterios de acreditación, y la importancia de establecer vínculos sólidos con otras instituciones y la comunidad. En cuanto al currículo, se resalta que debe ser relevante, flexible y adaptado a las demandas del entorno laboral y social, promoviendo la inclusión de enfoques interdisciplinarios. La participación activa de todos los actores involucrados en la educación para el diseño y la implementación de programas académicos efectivos. En relación a estudiantes busca que sean atendidos en materia de salud mental y personal, y atender a la diversidad del estudiantado. La creación de un entorno propicio para el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes es fundamental para su desarrollo integral. Para cerrar, la infraestructura se presenta como un componente crítico, demandando que las instituciones cuenten con espacios adecuados, accesibles y bien mantenidos, que faciliten no solo el aprendizaje, sino también la realización de actividades complementarias y la vinculación con el entorno social y laboral.

Unidad de Análisis MEU

Categorías	Contenido
Propósitos de programa (mencionado 3 veces)	Formación de ciudadanos y profesionistas en diversas áreas del conocimiento, como personas integrales. Enseñanza con propósito de acción didáctica, y experiencia de aprendizaje.
Condiciones de operación (mencionado 11 veces)	Diseño de instrumento. Colaboración por parte de la comunidad. Dar prioridad al MEU para su operación que dé pie a la investigación continua, al modelo y sus aplicaciones en la práctica docente. Refiere formación pedagógica por sus docentes.
Currícula (mencionado 24 veces considerando curricular)	Se plantea la formación de perfiles que respondan a los retos actuales y futuros, integrando dimensiones académicas, éticas y ciudadanas.
Atención a estudiantes (1 vez como atención a estudiantes con discapacidad. Estudiantes 74 veces)	La experiencia educativa debe estar centrada en el estudiante, el docente y administrativo deben adecuarse a las necesidades del estudiantado. La universidad destina recursos a la dirección de atención a la comunidad universitaria mediante asesorías y soporte y considera pilar esta área para favorecer la formación del universitario.

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Infraestructura (mencionada 10 veces)	<p>El MEU reconoce la necesidad de contar con espacios y recursos físicos que garanticen ambientes de aprendizaje modernos y funcionales para el estudiantado. Se concibe como un soporte para el desarrollo integral de las actividades académicas y administrativas, permitiendo una adecuada transición y adaptación a las nuevas demandas educativas y sociales en el contexto actual.</p>
--------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Unidad de Análisis MEU 1 NIDAD DE ANÁLISIS MEU 1

4.2 Unidad de Análisis: Plan de desarrollo institucional

Categorías	Contenido
Propósitos institucionales. (mencionado 4 veces)	<p>Los propósitos de los programas (o del programa en sentido amplio) se fundamentan en la transformación integral de la UAQ, abarcando la actualización de sus procesos educativos y de investigación.</p> <p>Toda propuesta o cambio se realiza bajo una perspectiva de sostenibilidad, inclusión y adaptación a los cambios tecnológicos y contextuales que demanda el entorno actual.</p>
Condiciones de operación. (mencionado 9 veces)	<p>Se requiere operar en un ambiente marcado por transformaciones globales y locales, una infraestructura tecnológica avanzada, ejercer una gestión administrativa moderna y transparente, y fomentar un entorno sostenible e inclusivo para toda la comunidad universitaria.</p>
Currícula	<p>NO APLICA</p>
Atención a estudiantes (mencionado 52 veces)	<p>Actores clave a los que se debe desarrollar de manera integral y que marcan la evaluación de la universidad.</p> <p>Enfatiza la necesidad de garantizar espacios de confianza, inclusivos y equitativos que aseguren que cada estudiante pueda desarrollarse.</p> <p>Señala que se deben implementar iniciativas transversales que integren principios de sostenibilidad.</p> <p>El documento sitúa a los estudiantes en el centro de su estrategia, apostando por su formación integral y la actualización de los programas educativos.</p>
Infraestructura (mencionada 10 veces)	<p>La modernización de la infraestructura tecnológica la considera esencial para la gestión, docencia e investigación.</p> <p>La infraestructura institucional debe estar alineada con las transformaciones tecnológicas y los retos del entorno, asegurando entornos adecuados, seguros, sostenibles.</p>

Tabla 2. Unidad de Análisis: PIDE

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos:
propuesta de una matriz de indicadores institucionales

4.3 Unidad de Análisis Evaluación Institucional CIEES

Categorías	Contenido
Propósitos institucionales. (mencionado 9 veces)	De manera sintetizada sugiere que los propósitos de los programas educativos deben centrarse en la mejora continua, la evaluación del desempeño, el cumplimiento normativo, la identificación de áreas de oportunidad, y adoptar un enfoque integral para asegurar una educación de calidad y relevante.
Condiciones de operación. (Mencionado 2 veces)	Abordan la estructura organizativa que permita toma de decisiones y coordinación de actividades. Enuncia la importancia de la capacitación para el desarrollo del personal. Hace referencia a los recursos financieros contemplando que haya mecanismos adecuados para la planificación y el uso eficiente de los recursos. Aborda los procesos de evaluación y seguimiento incluyendo la autoevaluación y la evaluación externa, alineadas con los criterios de acreditación establecidos. Menciona la importancia de fomentar vínculos con otras instituciones, organismos y la comunidad en general. Incluye el cumplimiento de las leyes y regulaciones pertinentes en el ámbito de la educación superior.
Currícula (Mencionado 2 veces)	Aun cuando se menciona dos veces, el documento enfatiza la necesidad de que los programas educativos cuenten con un diseño que sea relevante, actualizado y alineado con las necesidades del entorno social, económico y laboral. Esto implica que los contenidos y las metodologías de enseñanza deben responder a los desafíos actuales. Debe ser flexible y adaptable en el desarrollo de habilidad blandas, para permitir ajustes en función de las demandas cambiantes del contexto educativo y profesional. Incluir procesos de evaluación continua del currículo para garantizar su pertinencia y efectividad promoviendo la inclusión de enfoques interdisciplinarios para que los estudiantes integren conocimientos de diferentes áreas y disciplinas. Resalta la participación activa de todos los actores involucrados en la educación (docentes, estudiantes, egresados y empleadores) en el diseño, implementación y evaluación del currículo.
Atención a estudiantes (Mencionado 4 veces como estudiantes)	Enfatiza la necesidad de proporcionar apoyo académico que incluya tutorías, asesorías y recursos educativos. Las instituciones implementan programas que apoyen la salud mental y el desarrollo personal, creando un entorno propicio para el aprendizaje. Propone que fomentar la participación activa de los estudiantes en la vida institucional es esencial. Se subraya la necesidad de atender a la diversidad de la población estudiantil. Incorporar mecanismos que permitan realizar ajustes y mejoras en los servicios ofrecidos.

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Infraestructura (Mencionada 5 veces)	Establece que las instituciones de educación superior deben contar con infraestructura adecuada y suficiente para el desarrollo de sus programas educativos. Esto incluye aulas, laboratorios, bibliotecas y espacios de apoyo que faciliten el aprendizaje y la enseñanza. Mantenimiento regular y actualizaciones cuando sea necesario. Acceso a computadoras, internet, software educativo y otros recursos digitales que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje. Resalta la importancia de contar con espacios que permitan la realización de actividades complementarias, como talleres, reuniones, conferencias y actividades extracurriculares que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. Los edificios y espacios diseñados y adaptados para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder a ellos sin dificultad. Realiza evaluaciones periódicas para asegurarse el cumplimiento de estándares necesarios para el desarrollo efectivo de los programas educativos y que se identifiquen áreas de mejora. Vincula el entorno social y laboral, facilitando la colaboración con empresas y organizaciones que puedan aportar recursos o espacios para el aprendizaje práctico.
-----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 3. Unidad de Análisis CIEES

Resultados

Con esta información, se realizaron cruces de datos para la creación de componentes, indicadores, descriptores y criterios de una matriz que permita guiar el diseño de programas educativos. Se entiende que la factibilidad del programa educativo no solo debe evaluarse desde la perspectiva académica, sino que también debe considerar el contexto social y cultural. La interacción de los estudiantes con sus comunidades, así como su acceso a recursos educativos, influye significativamente en su rendimiento y motivación.

Analizar estos factores permite identificar las barreras que podrían obstaculizar el aprendizaje, como la falta de apoyo familiar o la escasez de infraestructuras adecuadas. Además, comprender las dinámicas sociales puede facilitar la creación de programas que fomenten la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones comunitarias, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y equitativo. Este enfoque integral garantiza que el programa no solo aborde las necesidades académicas, sino que también fortalezca el tejido social, contribuyendo así a un desarrollo más sostenible y holístico de los estudiantes.

A continuación, se presenta la propuesta de matriz dirigida a la factibilidad, de la cual se desprende el primer componente: Propósitos del Programa Educativo, estos deben estar alineados a la misión, visión y metas del programa. En ese sentido el descriptor de este se enfoca en la investigación y delimitación de las necesidades y problemas políticos, económicos, sociales y culturales que atenderá el Programa Educativo (PE). Para ello se consideraron cinco componentes en tres niveles de profundidad.

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

El primer indicador es el análisis de contexto bajo el criterio de estudio de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) que se describe en el primer renglón. Para el segundo se considera la Adaptabilidad del Programa, que busca responder a la flexibilidad, atendiendo a la diversidad del estudiantado e incluyendo a profesionales del área. El tercer criterio se refiere a la Evaluación de Impacto y Seguimiento, que da cuenta de la trazabilidad del programa.

El segundo componente se refiere al Contexto de Operación, cuyo descriptor enuncia que busca identificar las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales que abordará el egresado desde la propuesta de programa contemplando: análisis de datos demográficos y de matriculación que justifiquen en términos de localidad la pertinencia del programa. Detección de necesidades y conexión con políticas públicas. Esto permite identificar tendencias y atraer a estudiantes de bachillerato.

El tercer componente se refiere a la Factibilidad del Mapa Curricular, la intención es que los creadores de programas puedan monitorear y recopilar evidencias sobre la inclusión de derechos humanos y sostenibilidad en los programas de estudio, con calendarización de resultados de aprendizaje cada cinco años. En cuanto a vinculación, se mide la colaboración interinstitucional y se evalúa el impacto social de las actividades, mientras que el desarrollo en innovación destaca la incorporación de tendencias pedagógicas.

El cuarto componente se refiere a Infraestructura y se describe como la capacidad para brindar atención efectiva y accesible tanto en recursos humanos como materiales. Responde a los siguientes criterios: Tecnología de información, Instalaciones y Docentes.



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos:
propuesta de una matriz de indicadores institucionales

5.1 Propósitos del Programa

Componente	Nivel de profundidad		
FODA	Presenta dimensiones académica, social y empresarial	Presenta dimensiones, la académica y social.	Presenta una dimensión.
Adaptabilidad del programa	Menciona y evidencia las acciones sobre enseñanza diferenciada, incluye material para diversas discapacidades coloca al conocimiento como eje articulador. Le brinda al estudiante opciones para la construcción de sus procesos educativos. Integra tendencias y prospectivas del comportamiento socioeconómico. Da muestra de un equilibrio financiero entre cuotas y servicios. Plantea vínculos y fuentes de participación alternas.	El estudio de adaptabilidad integra tendencias y prospectivas del comportamiento socioeconómico. Da muestra de un equilibrio financiero entre cuotas y servicios académicos e integrales. Plantea vínculos y fuentes de participación alternas.	Da muestra de un equilibrio financiero entre cuotas y servicios académicos e integrales. Plantea vínculos y fuentes de participación alternas.
Impacto y Seguimiento	Muestra los procesos y fechas de monitoreo y recopilación de evidencias. Calendarización de al menos 3 periodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.	Muestra fechas de monitoreo de evidencias. Identifica la inclusión de temas relevantes. En las evidencias integran la conexión de las materias con el contexto y la calendarización de al menos 2 periodos en un margen de 5 de años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.	Muestra fechas de recopilación de evidencias y la calendarización de períodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.

Tabla 4. Propósitos del Programa



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos:
propuesta de una matriz de indicadores institucionales

5.2 Contexto de Operación

Componente	Nivel de profundidad		
Análisis de datos demográficos y de matriculación	El programa implementa un sistema de gestión que recopila y analiza datos demográficos y de matriculación anualmente, con métricas claras sobre la diversidad de la población estudiantil.	Realización de encuestas a estudiantes y análisis de la información sobre su procedencia, edad y preferencias académicas. Compara los resultados de la encuesta con los datos históricos de matriculación para identificar tendencias.	Presentar la población de bachillerato dispuesta a estudiar el campo
Detección de necesidades laborales.	Realización de encuestas a egresados y estudiantes sobre las habilidades que consideran necesarias para ingresar al mercado laboral. Se sugiere, como evidencia, realizar un resumen de resultados de la encuesta y análisis cualitativo de respuestas abiertas.	El programa presenta el diseño y aplicación de encuesta/s a empresas del sector para identificar las competencias y habilidades que buscan en los egresados.	Recolección de opiniones informales de estudiantes sobre las áreas de formación que consideran relevantes.
Conexión con Políticas Públicas	Presenta acuerdos o convenios internos y externos que aseguren un beneficio mutuo. El programa muestra relevancia en formación académica con temáticas sociales y políticas actuales	Presenta acuerdos o convenios internos y externos en trámite que aseguren un beneficio mutuo. El programa muestra mapeo de la formación Académica (cursos/materias) con temáticas sociales y políticas actuales	Presenta lista de posibles convenios internos y externos que aseguren un beneficio mutuo.

Tabla 5. Contexto de Operación



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos:
propuesta de una matriz de indicadores institucionales

5.3 Factibilidad de mapa curricular

Componente	Nivel de profundidad		
Evaluación de impacto y seguimiento	Muestra los procesos y fechas de monitoreo y recopilación de evidencias. Contempla los programas de estudio para identificar la inclusión de temas relacionados a derechos humanos, sostenibilidad, políticas públicas. Calendarización de al menos 3 periodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.	Muestra los procesos y fechas de monitoreo de evidencias. En las evidencias integran la conexión de las materias con el contexto y la calendarización de al menos 2 periodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.	Muestra fechas de recopilación, evidencias y la calendarización de periodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.
Vinculación	Muestran un índice de colaboración interinstitucional, para medir el número y la diversidad de colaboraciones entre las universidades y organizaciones no académicas. El programa enuncia el posible impacto social de las actividades de vinculación, utilizando métricas cualitativas y cuantitativas. De manera breve enuncia la cantidad y calidad de conocimientos y tecnologías que espera sean transferidos a la industria y otros sectores.	Muestra los procesos y fechas de monitoreo de evidencias. En las evidencias integran la conexión de las materias con el contexto y la calendarización de al menos dos periodos en un margen de cinco años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.	Muestra fechas de recopilación evidencias y la calendarización de periodos en un margen de 5 años sobre resultados de aprendizaje y objetivos de curso.
Desarrollo en Innovación	Se debe observar interrelación y la incorporación de nuevas tendencias y enfoques pedagógicos, los mecanismos de evaluación y retroalimentación presentan en el 60% de los cursos mecanismos de evaluación profesional.	El 40% de los cursos presentan objetivos de aprendizaje comunes, al menos 40% del curso exige la evaluación por parte de algún profesional del área laboral que integra contenido de diferentes unidades.	No presentan objetivos concatenados, menos de tres cursos contemplan evaluación profesional del área laboral.

Tabla 6. Factibilidad de Mapa Curricular

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos:
propuesta de una matriz de indicadores institucionales

5.4 Infraestructura

Componente	Nivel de profundidad		
Tecnología	Cuenta con la infraestructura de cómputo para cada estudiante con un sistema operativo no mayor a cinco años. Utilizan plataformas institucionales independientes de las gratuitas y en la plantilla consideran tecno pedagogos.	El plan educativo establece una infraestructura de soporte adecuada, pero con áreas de mejora en ciertos aspectos. El equipo de cómputo por estudiante cuenta con sistemas operativos que superan los 5 años, con limitaciones en la variedad de dispositivos (por ejemplo, predominan las PC de escritorio sobre portátiles). Las aulas cuentan con equipo funcional, aunque no siempre completo o en buen estado. No consideran el perfil de tecno pedagogo.	El equipamiento de cómputo por estudiante es obsoleto. Se utilizan principalmente plataformas gratuitas y no institucionales para la gestión del aprendizaje. No se cuenta con personal capacitado o el personal existente tiene limitaciones en su formación.
Instalaciones	Presenta un informe sobre la accesibilidad a las instalaciones y servicios incluidas áreas de salud y deportivas para garantizar la inclusión de personas con discapacidades incorporan un cronograma de mantenimiento profundo. En caso de generar residuos químicos o industriales, presentan un plan de manejo seguro.	Presenta un listado descriptivo de las instalaciones y servicios de apoyo. Presentan un protocolo breve de manejo de residuos.	Presenta un listado de acciones para manejo de residuos y enumera los espacios que tiene el programa.



15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Docentes	Los docentes participan en el diseño del plan curricular y cumplen con el perfil para cada área del programa. Presenta los resultados de la Evaluación e identifica el objetivo educacional. Demuestra formación docente pedagógica para todas las modalidades: Docencia presencial; y docencia en línea o virtual. Señalan los integrantes del grupo académico que estarán al frente del PE.	Los docentes participan aisladamente. La formación docente pedagógica es aceptable, toman al menos un curso al año, usan herramientas digitales y se apropian contenidos, pocos diseñan sus propios materiales. Hay participación de profesores invitados, pero la información sobre su grado académico y la institución de procedencia puede ser incompleta o general.	Un grupo de docentes reducido participó en el diseño del programa. El plan presentado no establece fechas y no se identifica en la cédula o formato el objetivo al que se suma. Las evaluaciones no identifican la formación del docente, el grado académico no está relacionado con las materias que se imparten. Presentan cursos de formación con más de un año de haberse realizado.
-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 7. Infraestructura

Conclusiones

La creación de nuevos programas requiere de una matriz que permita guiar su diseño en términos de factibilidad. Si bien los planes de estudios deben tener una adecuada difusión, confiar solo en ello implica el cierre de programas debido al dinamismo del mercado laboral y la no pertinencia con el sector productivo. La investigación desde los tres documentos analizados: MEU, PIDE y CIEES arrojaron insumos para el diseño de matriz en términos como: Propósitos del Programa, Condiciones de Operación, Mapa Curricular, Atención a Estudiantes e Infraestructura. Aquí se han establecido los criterios mínimos que pretenden abonar a la operación de programas en educación superior. De manera sintetizada, la matriz, es apropiada ya que comprende las variables encontradas en el análisis de contenido. Este enfoque permitió interpretar los datos para la creación de la herramienta, que, si bien es perfectible, traza un camino para quienes les interesa el diseño curricular, facilita la identificación de conceptos, referencias y observaciones que impactan la factibilidad de los programas académicos.

15. Evaluación de la factibilidad de nuevos programas académicos: propuesta de una matriz de indicadores institucionales

Referencias

CIEES. (2022). Acreditación Institucional Universidad Autónoma de Querétaro. CIEES.

CIEES. (19 de Septiembre de 2024). Marco General de Evaluación 2024 . Obtenido de <https://www.ciees.edu.mx/documentos/MGE2024/MGE%202024.pdf>

Coordinación de Evaluación Educativa. (10 de marzo de 2025). TABLA DE REGISTRO DE DOCUMENTOS IMPRESOS DE REESTRUCTURACIONES Y CREACIONES DE PE'S . Querétaro , Santiago de Queretaro.

Fernández Chaves, F. (2006). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. San José, Argentina: Red Revista de Ciencias Sociales.

Fundación Kichihua A.C. (9 de Septiembre de 2024). Análisis de contenidos. Obtenido de <https://www.kichihua.com/analisis-de-contenidos/>

Islas Torres , C., & Carranza Alcántar, M. (2020). Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 3-18.

Islas Torres, C. &. (2020). Análisis de contenido de una experiencia formativa a través de aula invertida. . Revista Virtual Universidad Católica del Norte , 61, 3-18. Obtenido de <https://doi.org/10.35575/rvucn.n61a2>

Marcelino Aranda, M., Martínez, M. d., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación. Digital Universitaria, 1-11.

UAQ Secretaría de Planeación y Gestión Institucional. (sf de Octubre de 2024). Plan Institucional de Desarrollo. Obtenido de <https://planeacion.uaq.mx/index.php/coordinaciones/fortalecimiento-institucional/pide-2024-2027>

Universidad Autonoma de Queretaro. (14 de 12 de 2023). Modelo Educativo Universitario. Obtenido de Secretaría de Planeación Universitaria: https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/MEU_2023_2.pdf





UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN®