

Sekkan

Publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Coahuila,
a través de la Facultad de Ciencias de la Comunicación

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
COAHUILA



DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO



Facultad de Ciencias
de la Comunicación

Sekkan

Es una revista interesada en la publicación de trabajos en los que se tejen relaciones interdisciplinarias entre las ciencias sociales y las humanidades. En este sentido se publican textos derivados de la antropología, ciencia política, sociología, urbanismo, geografía, historia, pedagogía, trabajo social, psicología social, derecho, arquitectura, economía, lenguaje, discurso y ciencias de la comunicación, o sus posibles discusiones conjuntas.

Es de carácter científico arbitrado bajo la modalidad de doble ciego, publicada por la Universidad Autónoma de Coahuila. La revista está comprometida con la divulgación de conocimientos producidos con rigor metodológico y teórico.

Busca convertirse, en el mediano plazo, en una plataforma de alcance internacional en la que se comparten investigaciones relevantes derivadas de reflexiones teóricas y empíricas, de relevancia disciplinar, interdisciplinar y social. La revista promoverá un diálogo en torno a problemas clásicos y contemporáneos de las ciencias sociales y las humanidades.

Se publicarán contenidos en español. Estará disponible en formato digital, de acceso abierto. Tiene una política antiplagio. La revista no cobra tarifas de publicación. Recibe y publica artículos de investigación, reseñas de libros y notas de investigación. En sus procesos editoriales y de divulgación adopta una guía ética de nivel internacional. Dirigida a investigadores, estudiantes de educación superior y de posgrado de las Ciencias Sociales y las Humanidades, y a todas aquellas personas interesadas en el análisis de problemas sociales con sólida fundamentación teórica, empírica y metodológica.

Sekkan, que en náhuatl significa juntos, ha sido elegido como nombre de la publicación para reflejar uno de los pilares de la construcción del conocimiento, el trabajo con otras personas que pueden reflexionar desde diferentes miradas a la propia.

Sekkan, Vol. 3, No. 5. Julio - diciembre 2026, es una publicación semestral editada y publicada por Universidad Autónoma de Coahuila, Boulevard Venustiano Carranza s/n colonia República Oriente, C.P. 25380, Saltillo, Coahuila, Tel. (844) 414 85 82, <http://www.erevistas.uadec.mx/index.php/sekkan/>, correo electrónico: rsekkan@uadec.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-090411422600-102, ISSN:3061- 7626, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Fecha de última modificación, 01/07/2026.

Director Editorial: Carlos Recio Dávila.

Editor Invitado: Enrique Roberto Peralta Mazariago

Editor en Jefe: Hiram Reyes Sosa.

Corrección de estilo: María Concepción Recio Dávila y Carlos Recio Dávila

Diseño editorial y maquetación: Daniel Vargas Trujillo.

Fotografía de portada: Rafael Roca Ramón

El contenido de los artículos y reseñas es responsabilidad de los autores y no refleja el punto de vista de los árbitros, de los Editores o de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

Índice

Comité científico	6
Consejo editorial	6
Presentación	7
Reflexión editorial sobre el número	8
Marcos éticos de la IA y normativa de integridad académica Myriam López Pérez, Rafael Villegas Velasco, Mirelle del Carmen Sosa Caballero y Yamit López Cetina	11
Mediación pedagógica relacional y automatización tecnológica en la educación superior: una revisión de alcance desde el paradigma TRIC Rafael Villegas Velasco y Myriam López Pérez	30
Competencias docentes para inclusión educativa en telesecundaria, zona 13 Tabasco Alejandro García Ruiz	48
Jóvenes universitarios frente a la violencia económica y la paz Mirelle del Carmen Sosa Caballero, Yamit López Cetina y Myriam López Pérez	63
Impacto de la materia integradora en la formación profesional Medina Ocampo Francisco José, Martínez Mena Elda Verónica, Bolaños López Verónica y Rosete Tenorio Virginia	86

Índice

Habilidades blandas institucionales para el escalamiento logístico agrícola en Coyuca de Benítez	98
Karla Berenice Palacios García, Aridahi Torres Viveros, Jafet Natanael Bello González y Luis Miguel Ramírez Solís	

Tamizajes educativos: clave en la tutoría académica	107
Benita María Guadalupe Alvarado Vázquez, Aurea del Carmen Aguayo Tuz y Rafael Ernesto Cabrera Albores	

Comité científico

Adolfo Benito Narváez Tijerina (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
Catherine Rose Ettinger Mc Enulty (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)
Enrique Peruzzotti (Universidad Torcuato Di Tella, Argentina)
Helder Binimelis Espinoza (Universidad Católica de Temuco, Chile).
Jaime Antonio Preciado Coronado (Universidad de Guadalajara, México)
Karina Mariela Ansolabehere (Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, México)
Luis Escala Rabadán (El Colegio de la Frontera Norte, México)
Luis Daniel Vázquez Valencia (Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, México)
Mauricio Uribe López (Universidad de La Salle - Colombia) +
Vicente Germán Soto (Universidad Autónoma de Coahuila, México)

Consejo editorial

Areli Magdiel López Montelongo (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
David Castro Lugo (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Gabriela de la Peña Astorga (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Gabriel Ignacio Verduzco Argüelles (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Gloria Lara Millán (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)
Gonzalo Pedro Martínez-Zelaya (Universidad Viña del Mar, Chile)
Guillermo Ramírez Arma (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México)
Humberto Armando Charles Leija (Universidad Tecmilenio, México)
Juana Elizabeth Salas Hernández (Universidad Autónoma de Zacatecas, México)
Julia Judith Mundo Hernández (Universidad Autónoma de Puebla, México)
Juan Jesús Ramírez Ramírez (Universidad de Guadalajara, México)
Hiram Reyes Sosa (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Laura Karina Castro Saucedo (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Luz Angela Cardona Acuña (Universidad Autónoma de Guerrero, México)
María Eugenia Flores Treviño (Universidad Autónoma de Nuevo León, México)
Martha Lilia de Alba González (Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México)
Margil de Jesús Canizales Romo (Universidad Autónoma de Zacatecas, México)
Miguel Sánchez Maldonado (Universidad Autónoma de Coahuila, México)
Myrna Limas Hernández (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México)
Ramona Alicia Romero Moreno (Universidad Autónoma de Baja California, México)
Patricia Meneses Ortiz (El Colegio de Tlaxcala, México)

Presentación

En este número de Sekkan el comité editorial ha hecho equipo con el trabajo de Enrique Roberto Peralta Mazariego, profesor investigador de la Universidad Tecnológica de Cancún como editor invitado, lo que ha permitido fortalecer las experiencias en el proceso de realización de la revista, desde la convocatoria, la recepción y evaluación de artículos, hasta su publicación de este número. Peralta Mazariego ha centrado su labor de investigador en el campo educativo del sureste de México, en particular sobre tecnoestrés en estudiantes, la internacionalización de la educación superior, así como programas de tutoría. En 2024, fue reconocido en el Premio Estatal de Humanidades, Ciencias, Tecnología e Innovación de Quintana Roo por su proyecto de investigación en sostenibilidad organizacional. Su trabajo como editor invitado ha consolidado este número de la revista Sekkan, que integra siete artículos de autores de instituciones del sureste de México en temas relacionados con la educación: los marcos éticos de la IA, la mediación pedagógica relacional y automatización tecnológica, las competencias docentes en telesecundaria, la materia integradora en la formación profesional, los universitarios frente a la violencia económica y la paz, las tutorías académicas, además de las habilidades institucionales para el escalamiento logístico agrícola en una comunidad determinada.

Estamos ciertos de que calidad de los artículos, así como su pertinencia y solidez, ofrecen aportaciones significativas al conocimiento en las ciencias sociales.

Carlos Recio Dávila
Director Editorial
Sekkan. Revista de Ciencia Sociales y Humanidades
México, 2026.

Reflexión editorial sobre el número

SEKKAN. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

Este número de SEKKAN confirma que las ciencias sociales y las humanidades siguen siendo un espacio privilegiado para pensar críticamente los desafíos de la educación superior contemporánea. Los trabajos reunidos no aparecen como piezas aisladas, sino como parte de una conversación común sobre inclusión, permanencia estudiantil, formación profesional, cultura de paz, mediación pedagógica, ética de la inteligencia artificial y responsabilidad institucional. En conjunto, este volumen deja ver una preocupación compartida: comprender cómo sostener la dimensión humana de la experiencia educativa en un contexto atravesado por desigualdades, transformaciones tecnológicas y nuevas exigencias de calidad, pertinencia y justicia.

Uno de los grandes aportes del número es su atención a las trayectorias estudiantiles y a las condiciones que hacen posible aprender, permanecer y proyectarse profesionalmente. El artículo sobre tamizajes educativos muestra la necesidad de contar con mecanismos de detección oportuna para acompañar al estudiantado desde una tutoría más preventiva e integral. En una dirección convergente, el trabajo sobre violencia económica y paz visibiliza cómo los condicionamientos materiales y familiares impactan la experiencia académica, la estabilidad emocional y la posibilidad de vivir la educación desde una cultura de paz. Leídos en conjunto, ambos textos recuerdan que la universidad no puede reducirse a administrar matrículas o resultados: debe aprender a reconocer vulnerabilidades, acompañar procesos y construir respuestas sensibles a las realidades concretas de sus estudiantes.

A esta preocupación se suma la reflexión sobre la formación profesional y la pertinencia curricular. El estudio sobre la materia Integradora recupera el valor del aprendizaje basado en proyectos como puente entre teoría y práctica, destacando su contribución al desarrollo de competencias transferibles al campo laboral. A la vez, el artículo sobre competencias docentes para la inclusión educativa subraya que ninguna transformación formativa resulta sostenible sin profesorado capaz de reconocer la diversidad, adaptar su práctica y responder pedagógicamente a contextos complejos. De este modo, el número sugiere que la calidad educativa no depende solo del diseño curricular, sino de la articulación entre contenidos significativos, experiencias formativas situadas y capacidad docente para hacerlas efectivas en contextos reales.

Otro eje central del volumen es la dimensión relacional de la educación y de la vinculación institucional. El artículo sobre habilidades blandas institucionales para el escalamiento logístico agrícola en Coyuca de Benítez aporta una idea clave: la transferencia técnica o la innovación productiva no prosperan cuando se prescinde de la confianza, la comunicación y la lectura del contexto. Esta intuición dialoga con especial fuerza con el trabajo sobre mediación pedagógica relacional y automatización tecnológica, que desde el paradigma TRIC reivindica el Factor R como condición para rehumanizar la educación superior digital. Aunque sus objetos de estudio son distintos, ambos textos coinciden en que la relación no es un añadido secundario, sino el núcleo que hace posible el aprendizaje, la vinculación y la transformación social con sentido.

El número también ofrece una reflexión particularmente oportuna sobre los dilemas éticos y normativos que acompañan la expansión de la inteligencia artificial generativa. El artículo sobre marcos éticos de la IA e integridad académica examina cómo los principios internacionales pueden traducirse en criterios institucionales para la docencia y la investigación. Su aporte es relevante porque desplaza la discusión desde la fascinación por la herramienta hacia la necesidad de construir gobernanza, responsabilidad y transparencia. Puesto en diálogo con la reflexión sobre mediación pedagógica, este trabajo refuerza una convicción decisiva para este volumen: la innovación tecnológica solo tiene sentido universitario cuando se orienta por principios éticos claros y cuando fortalece, en lugar de erosionar, la integridad académica y la formación humana.

Vista en su conjunto, la riqueza de este número reside en la manera en que entrelaza problemas que a menudo se estudian por separado. La inclusión, la permanencia, la paz, la mediación, la formación profesional, la ética de la IA y las habilidades blandas aparecen aquí como dimensiones de una misma transformación estructural. Los textos reunidos nos invitan a pensar que el desafío de la educación superior actual no es únicamente incorporar tecnologías, actualizar reglamentos o diversificar estrategias de enseñanza, sino preservar y renovar el sentido profundamente humano del acto educativo. En esa dirección, este número de SEKKAN deja una enseñanza clara: la universidad seguirá siendo relevante en la medida en que sea capaz de formar sujetos, sostener vínculos, producir conocimiento con sentido público y responder críticamente a los desafíos de su tiempo.

Dr. Enrique Roberto Peralta Mazariego
Editor invitado

Artículos

Marcos éticos de la IA y normativa de integridad académica

Ethical frameworks for AI and academic integrity regulations

Myriam López Pérez

<https://orcid.org/0009-0002-4010-128X>

Universidad La Salle Cancún

Rafael Villegas Velasco

<https://orcid.org/0009-0001-7889-621X>

Universidad Tecnológica de Cancún

Mirelle del Carmen Sosa Caballero

<https://orcid.org/0009-0002-8896-3890>

Universidad Tecnológica de Cancún

Yamit López Cetina

<https://orcid.org/0009-0001-3481-4489>

Universidad Tecnológica de Cancún

Resumen

El objetivo del presente estudio es examinar cómo los principios éticos y marcos orientadores internacionales sobre inteligencia artificial pueden traducirse en criterios institucionales de integridad académica para su uso en docencia e investigación, mediante un análisis documental comparativo. Además, analiza cómo los principios éticos internacionales sobre inteligencia artificial pueden convertirse en criterios institucionales de integridad académica para su uso en la docencia y la investigación. A partir de una investigación cualitativa basada en análisis documental comparativo, se revisan marcos normativos, literatura especializada y lineamientos universitarios para identificar coincidencias, tensiones y vacíos. El texto sostiene que, aunque ya existe una base ética internacional sólida en temas como transparencia, supervisión humana, responsabilidad y equidad, las universidades todavía muestran respuestas normativas insuficientes, reactivas y poco operativas frente a la IA generativa. Entre sus principales aportes destaca la propuesta de articular la ética de la IA con una visión más amplia de la integridad académica, no reducida solo al plagio, sino entendida como formación ética, autoría responsable y rediseño de las prácticas de evaluación. Su valor radica en ofrecer una ruta útil para actualizar políticas institucionales en educación superior, especialmente en contextos latinoamericanos donde aún no existen marcos regulatorios vinculantes.

Palabras clave:

Educación superior, Ética de la inteligencia artificial, Gobernanza institucional, Inteligencia artificial generativa, Integridad académica.

Recibido: 06 / 04 / 2026

Aceptado: 23 / 04 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

López Pérez, M., Villegas Velasco, R., Sosa Caballero, M. del C., & López Cetina, Y. (2026). Marcos éticos de la IA y normativa de integridad académica. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 10-29

Abstract

This article analyzes how international ethical principles on artificial intelligence can be transformed into institutional criteria for academic integrity in teaching and research. Based on qualitative research using comparative document analysis, the author reviews regulatory frameworks, specialized literature, and university guidelines to identify areas of convergence, tension, and gaps. The text argues that, although a solid international ethical foundation already exists on issues such as transparency, human oversight, accountability, and equity, universities still exhibit insufficient, reactive, and ineffective regulatory responses to generative AI. Among its main contributions is the proposal to articulate AI ethics with a broader vision of academic integrity, not limited to plagiarism, but understood as ethical training, responsible authorship, and a redesign of assessment practices. Its value lies in offering a useful roadmap for updating institutional policies in higher education, especially in Latin American contexts where binding regulatory frameworks are still lacking.

Key words:

Academic integrity, Artificial intelligence ethics, Generative artificial intelligence, Higher education, Institutional governance.

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial generativa en los entornos de educación superior ha desencadenado una transformación sin precedentes en las condiciones bajo las cuales se produce, evalúa y certifica el conocimiento académico. Desde la apertura de ChatGPT al público en noviembre de 2022, la disponibilidad masiva de herramientas capaces de generar lenguaje natural con coherencia y fluidez ha perturbado los supuestos sobre los que descansaban conceptos tan fundamentales como la autoría, la originalidad y la integridad académica (González-Videgaray et al., 2026; Perkins, 2023). Esta perturbación no es superficial ni transitoria: afecta la estructura misma de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como los marcos normativos que las instituciones de educación superior han construido durante décadas para garantizar la honestidad en el trabajo académico.

Investigaciones recientes sobre el diseño de evaluaciones (Corbin et al., 2025) y sobre el papel de la ética en la resignificación de la integridad académica (Sabourin Laflamme & Bruneault, 2025; Gallent Torres et al., 2023) apuntan, de manera consistente, hacia la necesidad de transitar desde respuestas discursivas y reactivas hacia transformaciones estructurales en la normativa y en las prácticas institucionales. Esta transición exige, como condición previa, identificar con precisión qué elementos de los marcos éticos internacionales resultan pertinentes y traducibles al lenguaje y la lógica de la política universitaria institucional.

En el contexto latinoamericano, esta necesidad adquiere matices particulares. La ausencia de marcos regulatorios nacionales vinculantes sobre IA en países como México, a diferencia de lo observado en la Unión Europea con el AI Act (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024), transfiere a las propias instituciones de educación superior la responsabilidad de construir sus propias normativas, informadas por estándares internacionales pero adaptadas a sus contextos, misiones y culturas organizacionales. Iniciativas recientes como las recomendaciones del Grupo Académico de Inteligencia Artificial Generativa en Educación de la UNAM (GAIA-GEN, 2025) o la creación del Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial de la UNAM (Lomelí Vanegas, 2026) ilustran que las IES mexicanas han

comenzado a asumir este reto, si bien de manera incipiente y sin marcos metodológicos consolidados que orienten el proceso de actualización normativa.

Es en este cruce entre la urgencia institucional y el vacío metodológico donde se inscribe la presente investigación. El estudio tiene como objetivo examinar cómo los principios éticos y marcos orientadores internacionales sobre inteligencia artificial pueden traducirse en criterios institucionales de integridad académica para su uso en docencia e investigación, mediante un análisis documental comparativo, que pone en diálogo los principales marcos éticos internacionales sobre IA con la literatura académica especializada en integridad académica y con los lineamientos institucionales disponibles en el contexto latinoamericano e iberoamericano. El ejercicio comparativo identifica convergencias, tensiones y vacíos entre los principios internacionales y las realidades normativas institucionales, con miras a proponer criterios operativos para la actualización normativa en IES latinoamericanas que gobiernan la IAG sin referentes regulatorios nacionales vinculantes.

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo, con un diseño descriptivo-propositivo sustentado en el análisis documental comparativo como método central. El análisis documental, entendido como el proceso sistemático de localización, valoración, síntesis y recuperación de documentos con el propósito de obtener información que permita dar respuesta a una pregunta de investigación (Bowen, 2009; Mogalakwe, 2006), constituye el procedimiento metodológico que articula todas las fases del estudio. La unidad de análisis está conformada por el conjunto de documentos —marcos normativos internacionales, literatura académica especializada y lineamientos institucionales— que integran el corpus documental construido durante el proceso de investigación.

Una característica distintiva de este trabajo es que la investigación documental fue llevada a cabo con el apoyo de Claude, modelo de inteligencia artificial generativa desarrollado por Anthropic, en su versión Sonnet 4.6. Claude actuó como asistente de investigación documental a lo largo de todas las fases del proceso: localización de fuentes, verificación de referencias, organización y clasificación del corpus, extracción y análisis de contenido de los documentos. Esta decisión metodológica es coherente con el objeto mismo de la investigación —el uso de la IAG en contextos académicos—, y se asume con plena transparencia, conforme a los principios de declaración explícita del uso de herramientas de IAG que los marcos normativos e institucionales analizados en el presente estudio propugnan (ICMJE, 2024; COPE, 2023; Tecnológico de Monterrey, s.f.-b). La responsabilidad intelectual sobre los contenidos, los criterios analíticos y las decisiones de inclusión y exclusión del corpus recae en los investigadores, quienes orientaron, supervisaron, validaron y aprobaron cada fase del proceso.

Fases del proceso de investigación documental

Fase 1. Definición del objeto de investigación y parámetros iniciales de búsqueda.

El proceso de investigación inició con la formulación del objetivo general y la pregunta de investigación por parte de los investigadores, quienes establecieron los ejes temáticos que delimitaron la búsqueda documental: marcos éticos internacionales sobre IA, instrumentos de integridad académica, literatura académica sobre el impacto de la IAG en la integridad, normativa institucional en el contexto latinoamericano e iberoamericano, y metodología de análisis documental comparativo. A partir de estos ejes se definieron cinco categorías analíticas que estructurarían el mapa bibliográfico de la investigación.

La búsqueda documental se orientó mediante los siguientes parámetros generales: periodo de publicación preferente comprendido entre 2021 y 2026, con la posibilidad de incluir fuentes anteriores de carácter fundacional; idiomas español e inglés; tipología documental amplia que incluyera artículos de investigación empírica, artículos de revisión, propuestas teóricas, marcos normativos de organismos multilaterales, documentos de política institucional y guías universitarias; y preferencia por fuentes indexadas en bases de datos académicas de alto impacto —Scopus, Web of Science, ERIC, Redalyc— o publicadas por organismos internacionales de reconocida autoridad. Se consideraron publicaciones de acceso abierto.

Fase 2. Corpus inicial: documentos aportados por los investigadores.

Los investigadores aportaron directamente un conjunto de documentos primarios que constituyeron el núcleo del corpus institucional del caso de estudio y el referente empírico de partida. El documento incorporado en esta fase fue el artículo de González-Videgaray et al. (2026), publicado en la revista Figuras de la UNAM FES Acatlán, que actuó como fuente de revisión de estado del arte por tratarse de la revisión narrativa de literatura más reciente y comprehensiva disponible en español sobre integridad académica, plagio e IAG. En una segunda etapa, los investigadores aportaron adicionalmente cuatro documentos institucionales: el Acuerdo de creación del CCOIA-UNAM (Lomelí Vanegas, 2026), las Recomendaciones para el uso de la IA en la Universidad de Granada (UGR, 2024), los Lineamientos para el uso de inteligencia artificial para profesores del Tecnológico de Monterrey (s.f.-b) y la Guía rápida de lineamientos para el uso ético de IA del Tecnológico de Monterrey (s.f.-a). Los documentos en formato PDF fueron sometidos a extracción de texto y lectura de contenido mediante las herramientas de procesamiento documental integradas al flujo de trabajo con Claude; los documentos encriptados —como el Manual de Integridad Académica— fueron procesados para recuperar su contenido.

Fase 3. Búsqueda sistemática de fuentes — Primera etapa.

Con base en los ejes temáticos y los parámetros definidos, Claude realizó búsquedas activas en la web y en repositorios de acceso abierto para identificar las fuentes académicas e institucionales más relevantes para cada categoría del mapa bibliográfico. La estrategia de búsqueda combinó términos en español e inglés según la categoría, combinando términos en español e inglés adaptados a cada eje temático.

Para cada fuente localizada se verificó la existencia y accesibilidad del DOI o URL, se identificaron el tipo de documento, la institución o publicación de origen, el año de publicación y el idioma. Esta fase produjo una primera versión del mapa bibliográfico con un total de 31 fuentes organizadas en seis categorías.

Fase 4. Decisiones de alcance y ajuste del corpus.

Durante el proceso de investigación, los investigadores tomaron un conjunto de decisiones de alcance que fueron integradas al corpus de manera inmediata. Como criterio general de exclusión se aplicaron los siguientes principios: fuentes sin DOI ni URL verificable, fuentes de divulgación sin evidencia de proceso editorial o arbitraje, documentos cuyo contenido no guardaba relación directa con los ejes temáticos definidos, y fuentes duplicadas o subsumidas en trabajos de revisión ya incluidos en el corpus.

Fase 5. Segunda etapa de búsqueda: profundización temática.

Se llevó a cabo una segunda fase de búsqueda documental focalizada, los parámetros específicos de esta fase incluyeron: artículos sobre la reconfiguración de los conceptos de

autoría, originalidad y plagio ante la IAG; investigaciones empíricas sobre la detección de trabajo generado por IA en evaluaciones académicas; propuestas de marcos y modelos para la gobernanza institucional de la IAG en educación superior; estándares editoriales internacionales sobre autoría y declaración de uso de IA en publicaciones científicas; y normativas universitarias comparadas de IES que hubieran actualizado formalmente sus políticas de integridad para incluir la IAG.

Esta fase incorporó 16 fuentes nuevas al corpus: 9 en la Categoría 3 (literatura académica clave) y 7 en la Categoría 4 (contexto latinoamericano e iberoamericano), elevando el total del mapa bibliográfico a 44 fuentes distribuidas en cinco categorías. Entre las fuentes incorporadas en esta fase se encuentran trabajos de alto impacto como el de Kofinas et al. (2025), publicado en el *British Journal of Educational Technology*, y el de Corbin et al. (2025) en *Assessment & Evaluation in Higher Education*, así como los estándares normativos de COPE (2023) e ICMJE (2024) sobre autoría y herramientas de IA en publicaciones científicas.

Fase 6. Validación, verificación y señalización de pendientes

Concluidas las dos fases de búsqueda, se procedió a la validación del corpus mediante la verificación de los DOIs y URLs de cada fuente.

Procedimiento de análisis documental.

El análisis de los documentos del corpus se desarrolló en paralelo con la construcción del mapa bibliográfico, siguiendo un procedimiento de lectura crítica orientada por las categorías analíticas predefinidas y por las preguntas de investigación. Para cada categoría se identificaron las convergencias y divergencias entre las fuentes, los vacíos o tensiones no resueltos en la literatura, y los elementos más directamente aplicables a la propuesta de actualización normativa institucional que constituye el producto esperado de la investigación.

Cada apartado fue revisado, validado y aprobado por los investigadores antes de su incorporación al artículo.

Consideraciones éticas sobre el uso de la IAG en la investigación.

El uso de Claude como asistente de investigación documental en este estudio se declara de manera explícita y transparente en cumplimiento de los principios de integridad académica que el propio artículo examina. Conforme a los estándares del Committee on Publication Ethics (COPE, 2023) y del International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE, 2024), Claude no figura como autor del artículo, dado que no puede asumir responsabilidad sobre la exactitud, integridad y originalidad del trabajo, ni gestionar conflictos de interés o suscribir acuerdos de derechos de autor. La autoría intelectual, la responsabilidad sobre las decisiones analíticas y la validación de todos los contenidos corresponden en exclusiva a la investigadora. La IAG fue utilizada, en términos del marco propuesto por Hammond et al. (2023), como asistente situado dentro de un proceso de aprendizaje y producción mediado reflexivamente, no como sustituto del trabajo intelectual de la investigadora.

Resultados

Los marcos éticos internacionales sobre inteligencia artificial: estado actual y pertinencia para la educación superior.

La producción de marcos éticos y regulatorios sobre inteligencia artificial ha experimentado, en el periodo 2019-2024, una aceleración sin precedentes en la historia reciente de la gobernanza tecnológica global. Comprender el estado actual de estos marcos —sus alcances, sus convergencias, sus tensiones internas y sus limitaciones— resulta indispensable para

cualquier análisis que aspire a traducirlos en criterios operativos de integridad académica a nivel institucional.

El punto de inflexión inicial de este proceso normativo puede situarse en 2019, cuando la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) adoptó la primera recomendación intergubernamental sobre inteligencia artificial, estableciendo cinco principios complementarios orientados a una IA responsable y confiable: el beneficio inclusivo para personas y el planeta, el respeto al estado de derecho y los derechos humanos, la transparencia y la explicabilidad, la robustez y la seguridad, y la rendición de cuentas (OCDE, 2024). Ese mismo año, el Grupo de Expertos de Alto Nivel en Inteligencia Artificial de la Unión Europea (HLEG, 2019) publicó sus directrices éticas para una IA fiable, articuladas en torno a siete requisitos operativos que condensaban las preocupaciones éticas centrales del momento: la supervisión y control humano, la robustez técnica, la privacidad y gobernanza de datos, la transparencia, la diversidad y no discriminación, el bienestar social y medioambiental, y la rendición de cuentas.

El año 2021 marcó un hito de escala global con la adopción por parte de los 193 Estados Miembros de la UNESCO de la Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial, calificada como el primer instrumento normativo mundial en la materia (UNESCO, 2021). Su relevancia no radica únicamente en el consenso político que representa, sino en la arquitectura conceptual que propone: diez principios articulados en torno a cuatro valores fundacionales —los derechos humanos y la dignidad, las sociedades pacíficas e interconectadas, la diversidad y la inclusión, y el florecimiento del medio ambiente y los ecosistemas—, complementados por once áreas de acción política que permiten a los Estados Miembros traducir los principios en políticas sectoriales concretas. Entre estas áreas figura explícitamente la de educación e investigación, en la que la UNESCO exhorta a integrar la ética de la IA en los currículos universitarios, a capacitar a docentes e investigadores, y a desarrollar marcos normativos institucionales coherentes con los valores proclamados (UNESCO, 2021).

La Recomendación de la UNESCO tiene, no obstante, una limitación inherente que es preciso reconocer con honestidad analítica: su carácter no vinculante. Como instrumento de *soft law*, su eficacia depende de la voluntad política de los Estados para trasladar sus preceptos a legislaciones nacionales y políticas institucionales, un proceso que avanza de manera desigual y frecuentemente lenta. Esta tensión entre la universalidad declarada del consenso y la particularidad diferenciada de su implementación constituye uno de los desafíos estructurales del campo de la ética de la IA (UNESCO, 2021).

Consciente de esta limitación, la comunidad internacional ha avanzado progresivamente hacia instrumentos de mayor fuerza normativa. La revisión de los Principios de la OCDE en mayo de 2024 —la segunda actualización en cinco años, precedida por una modificación técnica en noviembre de 2023— refleja la urgencia de adaptar los marcos existentes al ritmo acelerado del desarrollo tecnológico, particularmente ante la irrupción de la IA generativa y los modelos de propósito general (OCDE, 2024). La revisión de 2024 incorporó elementos que los principios originales no anticipaban: mecanismos explícitos de seguridad para sistemas de IA que exhiban comportamientos no deseados o que puedan causar daños indebidos; la integridad de la información como principio autónomo, en reconocimiento del riesgo específico de desinformación que plantea la IA generativa; y el énfasis en una conducta empresarial responsable a lo largo del ciclo de vida completo de los sistemas de IA (OCDE, 2024). Esta actualización resulta especialmente relevante para el análisis de la integridad académica, por cuanto vincula explícitamente la generación de contenidos mediante IA con la obligación de transparencia y la protección de la veracidad informacional, dimensiones directamente implicadas en el uso académico de herramientas generativas.

El salto cualitativo más significativo del periodo en materia regulatoria corresponde, sin embargo, a dos instrumentos adoptados en 2024: el Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea y el Convenio Marco del Consejo de Europa. El Reglamento (UE) 2024/1689, conocido internacionalmente como EU AI Act, representa la primera regulación jurídicamente vinculante y comprehensiva sobre IA a nivel mundial, sustentada en un enfoque de riesgo que clasifica las aplicaciones de IA en cuatro categorías, riesgo inaceptable, alto riesgo, riesgo limitado y riesgo mínimo, con obligaciones proporcionales a la severidad del riesgo identificado (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024). Para la educación superior, su impacto es inmediato y estructural: los sistemas de IA utilizados para evaluar resultados de aprendizaje, determinar el acceso a la educación o monitorear conductas durante evaluaciones son clasificados como de alto riesgo, lo que implica requisitos estrictos de supervisión humana, gobernanza de datos, transparencia y rendición de cuentas. Adicionalmente, el AI Act establece obligaciones de alfabetización en IA que ya entraron en vigor en febrero de 2025 y que afectan a todos los proveedores y usuarios de sistemas de IA en instituciones que operen dentro del espacio europeo (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024).

El Convenio Marco del Consejo de Europa sobre Inteligencia Artificial y Derechos Humanos, Democracia y Estado de Derecho, abierto a firma el 5 de septiembre de 2024 en Vilna, constituye el primer tratado internacional jurídicamente vinculante en materia de IA (Consejo de Europa, 2024). Su particularidad más relevante para el contexto de esta investigación es su apertura a la adhesión de Estados no miembros del Consejo de Europa, entre los que se encuentra México, que participó activamente en el proceso de elaboración del texto. El Convenio exige que las actividades dentro del ciclo de vida de los sistemas de IA sean plenamente consistentes con los derechos humanos, la democracia y el estado de derecho, y establece siete principios operativos (transparencia, responsabilidad, no discriminación, supervisión humana, seguridad, protección de datos e integridad de la información) que los Estados parte deben implementar mediante medidas legislativas, administrativas u otras disposiciones apropiadas (Consejo de Europa, 2024). A diferencia de los marcos anteriores, el Convenio Marco incorpora mecanismos de seguimiento y de denuncia, lo que le confiere una eficacia jurídica cualitativamente superior a la de los instrumentos de soft law que lo precedieron.

Un análisis transversal de los seis marcos considerados permite identificar un conjunto de principios que emergen con carácter recurrente y que pueden considerarse el núcleo ético compartido de la gobernanza internacional de la IA. La transparencia y la explicabilidad de los sistemas de IA, entendidas como la obligación de que los actores involucrados puedan comprender cómo y por qué un sistema produce determinados resultados, aparecen en todos los instrumentos analizados, aunque con distintos grados de operacionalización (HLEG, 2019; UNESCO, 2021; OCDE, 2024; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024; Consejo de Europa, 2024). La supervisión humana, como contrapeso a la autonomía de los sistemas de IA y como garantía de la responsabilidad última de las personas en los procesos de toma de decisiones, es igualmente transversal. La no discriminación y la equidad en el acceso a los beneficios de la IA, la protección de la privacidad y los datos personales, y la rendición de cuentas por parte de quienes desarrollan, despliegan y utilizan sistemas de IA completan el conjunto de valores sobre los que existe consenso internacional documentado.

Esta convergencia axiológica es significativa desde el punto de vista analítico, porque sugiere que, más allá de las diferencias de alcance jurídico y de los distintos énfasis sectoriales de cada instrumento, existe una gramática ética compartida sobre la que pueden construirse criterios institucionales coherentes. Sin embargo, la convergencia en los

principios no debe confundirse con la homogeneidad en la implementación. La traducción de nociones como “transparencia” o “supervisión humana” a lineamientos concretos para el uso de herramientas de IAG en trabajos académicos, en procesos de evaluación o en actividades de investigación implica decisiones de diseño normativo que los marcos internacionales, por su naturaleza general, no pueden resolver. Esta brecha entre el principio y la política es, precisamente, el terreno en el que se inscribe el presente estudio.

Una tensión analítica igualmente relevante concierne a la diversidad de naturaleza jurídica de los instrumentos: se confrontan en el campo de la gobernanza de la IA documentos sin fuerza vinculante (UNESCO, 2021; OCDE, 2024; HLEG, 2019) con regulaciones de obligado cumplimiento (Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2024; Consejo de Europa, 2024), lo que produce una arquitectura normativa asimétrica en la que los Estados y las instituciones que operan en distintas jurisdicciones reciben señales regulatorias de intensidad muy diferente. Para las instituciones de educación superior latinoamericanas, que en su mayoría no están sujetas a ninguno de los instrumentos vinculantes mencionados, esta asimetría implica una doble paradoja: disponen de orientación ética abundante, pero carecen de obligación jurídica de seguirla, y al mismo tiempo enfrentan la presión social e institucional de responder a una tecnología que avanza a una velocidad que ningún marco normativo puede seguir con plenitud.

Dentro del conjunto de marcos analizados, la Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación, publicada por la UNESCO en 2023, ocupa un lugar singular. A diferencia de los demás instrumentos, orientados a la gobernanza general de la IA, este documento se dirige específicamente a las comunidades educativas y científicas, reconociendo que la irrupción de herramientas como ChatGPT en los entornos académicos genera desafíos que los marcos éticos generales no contemplan con suficiente precisión (UNESCO, 2023). La guía advierte sobre riesgos específicos del uso de IAG en contextos educativos, la generación de contenidos con sesgos, las implicaciones para la privacidad de datos de estudiantes, el riesgo de dependencia tecnológica y, de manera explícita, las tensiones que estas herramientas introducen en los conceptos de autoría e integridad académica, y recomienda que las instituciones regulen el uso de la IAG antes de su implementación generalizada, en lugar de adoptar una postura reactiva frente a hechos consumados (UNESCO, 2023).

El estado actual del corpus normativo internacional sobre ética de la IA puede sintetizarse en tres observaciones analíticas de fondo. En primer lugar, el campo ha alcanzado un nivel de madurez axiológica suficiente: existe un conjunto de principios compartidos, reconocidos por los principales organismos multilaterales, que proveen una base sólida para orientar la gobernanza institucional de la IA. En segundo lugar, la madurez axiológica no se ha traducido en equivalente madurez operativa: la distancia entre los principios declarados y los criterios institucionales aplicables sigue siendo considerable, y los mecanismos de implementación disponibles son, en general, más débiles que los de formulación. En tercer lugar, el espacio de la educación superior y, dentro de él, el de la integridad académica, permanece insuficientemente atendido por los marcos internacionales: con la excepción parcial de la Guía de la UNESCO de 2023, los instrumentos analizados no proporcionan orientación suficientemente granular para que las instituciones educativas puedan derivar de ellos políticas de integridad académica operativas y contextualmente pertinentes.

Es precisamente en esta confluencia de madurez axiológica e insuficiencia operativa donde la presente investigación encuentra su justificación y su contribución al campo de la política educativa y la gobernanza universitaria de la IA.

Marcos e instrumentos de integridad académica: fundamentos, evolución y tensiones ante la inteligencia artificial generativa.

La integridad académica no constituye un concepto unívoco ni estático. Su definición, sus alcances y los mecanismos institucionales diseñados para salvaguardarla han evolucionado de manera significativa a lo largo de las últimas décadas, en respuesta tanto a las transformaciones tecnológicas del entorno educativo como a la creciente complejidad de las prácticas de producción del conocimiento en la educación superior. Comprender esta evolución, y las tensiones que la atraviesan, resulta indispensable para evaluar la capacidad de los marcos e instrumentos existentes de responder a los desafíos que plantea la inteligencia artificial generativa, y para determinar en qué medida dichos marcos requieren actualización, ampliación o reformulación.

El punto de referencia más extendido en la literatura especializada es la definición propuesta por la Red Europea de Integridad Académica (ENAI, 2022), que concibe la integridad académica como “el cumplimiento de principios éticos y profesionales, estándares y prácticas, así como sistemas consistentes de valores, que sirven como guía para tomar decisiones y acciones en educación, investigación y academia”. Esta formulación tiene el mérito de desplazar la integridad académica desde el ámbito exclusivo de la conducta individual, con su tendencia a reducir el concepto a la prohibición del plagio, hacia el terreno más amplio de los valores institucionales compartidos y de la cultura organizacional. En este sentido, la integridad académica no es solo una obligación personal del estudiante o del investigador, sino una condición sistémica que las instituciones tienen el deber de cultivar, comunicar y proteger.

El ICAI (2021) ha sido, la fuente más citada en la literatura académica sobre integridad en las dos últimas décadas, y su marco de valores ha sido adoptado por instituciones de educación superior en contextos geográficos y culturales muy diversos. Esta extensión de influencia, sin embargo, no debe interpretarse como uniformidad en la implementación: como señalan Morales Montes y Lujano Vilchis (2021) en su análisis de la normatividad de las universidades públicas mexicanas, la apropiación institucional de los valores de integridad académica es frecuentemente selectiva y superficial. Su investigación documenta que, si bien los tres valores más recurrentes en los códigos de ética de las IES mexicanas son la responsabilidad, el respeto y la honestidad, alineados en parte con el marco del ICAI, el tratamiento que dichos documentos hacen de estos valores tiende a ser declarativo antes que operativo, sin traducirse en mecanismos concretos de formación, detección o acompañamiento. Esta brecha entre la enunciación de valores y su implementación efectiva es, en sí misma, un hallazgo estructural que anticipa uno de los problemas centrales que la presente investigación busca atender.

Uno de los elementos más reveladores del análisis comparativo de los marcos de integridad académica es la diversidad de definiciones operativas que coexisten en la literatura especializada y en los documentos institucionales. Mientras que la definición del ENAI (2022) privilegia una perspectiva sistémica y orientada a valores, otras aproximaciones enfatizan la dimensión conductual y regulatoria del concepto. Esta pluralidad conceptual no es un defecto del campo: refleja la naturaleza genuinamente multidimensional de la integridad académica, que articula simultáneamente dimensiones éticas, pedagógicas, jurídicas e institucionales. Sin embargo, la coexistencia de definiciones divergentes puede generar ambigüedades significativas en el momento de traducir los principios a políticas institucionales operativas.

En este sentido, el *Second Handbook of Academic Integrity*, editado por Eaton (2024) como actualización comprehensiva del estado del campo, constituye el referente más completo y sistemático disponible para mapear la diversidad de perspectivas sobre la

integridad académica en la actualidad. La obra recoge contribuciones de investigadores de múltiples tradiciones disciplinarias y contextos nacionales, y dedica secciones específicas a los desafíos que introduce la IAG, al diseño de políticas institucionales y a las perspectivas comparadas internacionales. Su relevancia para el presente análisis reside no solo en la amplitud de su cobertura temática, sino en que ilustra, a través de la variedad de sus capítulos, que no existe una respuesta universalmente válida a la pregunta de cómo deben las instituciones de educación superior gobernar la integridad académica: las soluciones dependen del contexto normativo, de la cultura institucional y de los recursos disponibles (Eaton, 2024).

Esta observación conecta directamente con el trabajo de Moya y Eaton (2024), cuyo análisis de las políticas de integridad académica en universidades chilenas ofrece uno de los pocos ejercicios sistemáticos de análisis comparativo de documentos normativos institucionales en el contexto latinoamericano. Las autoras identifican divergencias significativas entre los principios de integridad académica reconocidos a nivel internacional y los contenidos efectivos de las políticas universitarias chilenas, y derivan de ese análisis doce recomendaciones estructuradas para los formuladores de políticas institucionales. Entre sus hallazgos más relevantes se encuentra la constatación de que la mayoría de las políticas analizadas se centran en la prohibición y la sanción del plagio, prestando escasa atención a la formación proactiva en integridad académica, a la declaración explícita de los valores que sustentan la política, o a los mecanismos de actualización normativa ante nuevos contextos tecnológicos (Moya & Eaton, 2024). Este patrón, identificado en el sistema universitario chileno, guarda consistencia con lo documentado por Morales Montes y Lujano Vilchis (2021) en el caso mexicano, lo que sugiere que se trata de una tendencia regional y no de una particularidad nacional.

Morales Montes y Lujano Vilchis (2021) documentan que el respeto a los derechos de autor es el segundo tema más recurrente en los códigos de ética de las IES mexicanas, aunque su tratamiento es frecuentemente nominal: los reglamentos identifican la deshonestidad como falta sancionable, pero rara vez precisan qué conductas la constituyen ni ofrecen mecanismos formativos para prevenirla (Morales Montes y Lujano Vilchis, 2021).

Esta situación previa a la irrupción masiva de la IAG adquiere una dimensión crítica en el escenario actual: los marcos vigentes están estructuralmente mal equipados para gobernar herramientas que difuminan las fronteras entre autoría humana y producción automatizada.

Uno de los desplazamientos conceptuales más significativos que documenta la literatura reciente, y que el *Second Handbook of Academic Integrity* (Eaton, 2024) recoge con especial claridad, es la transición desde una concepción de la integridad académica centrada en la detección y sanción del plagio hacia una concepción más amplia que la entiende como competencia ética a desarrollar y como valor institucional a cultivar. Este desplazamiento tiene implicaciones de fondo para el diseño de políticas universitarias: implica que la respuesta institucional adecuada no es únicamente regulatoria, establecer qué está prohibido y qué consecuencias acarrea su transgresión, sino fundamentalmente formativa: construir en los miembros de la comunidad académica la comprensión, los valores y las habilidades necesarios para actuar con integridad en contextos de creciente complejidad tecnológica.

Esta reorientación conceptual resulta especialmente pertinente en el momento actual, porque el uso de la IAG en contextos académicos introduce formas de deshonestidad que el concepto tradicional de plagio no captura con precisión. Como señala Moya y Eaton (2024), las categorías normativas disponibles en la mayoría de los reglamentos institucionales fueron diseñadas para una realidad en la que el trabajo académico era producido

exclusivamente por seres humanos, y su lógica binaria, plagio o no plagio, propio o ajeno, no es suficientemente granular para dar cuenta de situaciones en las que la IAG actúa como mediadora, asistente, co-generadora o sustituta del trabajo intelectual del autor declarado. Esta insuficiencia conceptual es, en sí misma, un vacío normativo que los marcos de integridad académica vigentes deben resolver, y que los instrumentos éticos internacionales sobre IA analizados en la sección anterior no resuelven por sí solos.

La articulación entre los marcos éticos de la IA, que demandan transparencia, supervisión humana y responsabilidad (UNESCO, 2021; OCDE, 2024; Consejo de Europa, 2024), y los valores cardinales de la integridad académica: honestidad, responsabilidad, valentía (ICAI, 2021), en criterios institucionales operativos es, precisamente, la tarea que el presente estudio emprende.

La influencia del ICAI (2021) y la cobertura del Second Handbook (Eaton, 2024) proveen un andamiaje conceptual sólido sobre el que construir respuestas informadas a los desafíos actuales.

En términos de vacíos, la literatura especializada evidencia una brecha persistente entre el desarrollo conceptual del campo y su traducción en políticas institucionales efectivas, especialmente en el contexto latinoamericano (Morales Montes y Lujano Vilchis, 2021; Moya & Eaton, 2024). Esta brecha se profundiza ante la IAG, porque la velocidad del cambio tecnológico supera la capacidad de respuesta de los ciclos normativos institucionales, que tienden a ser lentos y a requerir procesos de consulta y legitimación que la urgencia del momento hace difíciles de sostener sin sacrificar rigor o inclusión.

En términos de desafíos, el campo enfrenta la necesidad de reformular sus categorías conceptuales centrales, autoría, originalidad, plagio, trabajo propio, para dar cuenta de una realidad en la que la frontera entre producción humana y producción automatizada es, en muchos contextos, imposible de trazar con certeza. Esta reformulación no es únicamente un ejercicio académico: tiene consecuencias directas sobre los derechos y las responsabilidades de estudiantes, docentes e investigadores, y sobre la legitimidad de las instituciones de educación superior para evaluar, certificar y garantizar la calidad del conocimiento que producen y validan. Enfrentar este desafío con la seriedad que merece exige, entre otras cosas, poner en diálogo sistemático los avances del campo de la integridad académica con los marcos éticos internacionales sobre IA que la sección anterior ha analizado: una tarea que el presente estudio asume como su contribución central.

Literatura académica clave: resignificación de la integridad académica en la era de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

La aparición masiva de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) en los entornos educativos ha generado un volumen creciente de producción académica que busca comprender, clasificar y responder a los efectos de estas tecnologías sobre la integridad académica. La literatura especializada del periodo 2023-2025 muestra, sin embargo, que no existe un consenso uniforme sobre la naturaleza de dichos efectos ni sobre las estrategias más adecuadas para gestionarlos. Por el contrario, se identifican posiciones divergentes que van desde la alarma ante el incremento del fraude académico hasta la propuesta de reencuadres conceptuales que invitan a reformular los fundamentos mismos de la integridad como práctica educativa. La presente sección analiza y contrasta las aportaciones de la literatura más relevante sobre esta resignificación, organizando el análisis en torno a cuatro ejes: la perturbación conceptual que introduce la IAG, los marcos propositivos de respuesta, las limitaciones de los enfoques vigentes y la emergencia de nuevas categorías éticas para la gobernanza institucional.

La perturbación conceptual: ¿qué cambia con la IAG?

El punto de partida de la discusión académica reciente es la constatación de que la IAG no representa únicamente un nuevo instrumento para cometer plagio, sino una perturbación de mayor calado que cuestiona los supuestos sobre los que descansaban los conceptos de autoría, originalidad y trabajo propio. González-Videgaray et al. (2026), en su revisión narrativa de 149 documentos Scopus del periodo 2021-2024, identifican que la irrupción de ChatGPT en noviembre de 2022 generó un vacío conceptual en torno a la definición de plagio, al introducir formas de producción textual que no encajan con ninguna de las categorías clásicas de deshonestidad académica. Esta observación ha dado lugar a propuestas de clasificación que amplían el repertorio conceptual disponible: los autores proponen cinco tipos de definición del plagio: clásica, pedagógica, regulatoria, digital y desde la perspectiva de la agencia, siendo esta última particularmente relevante ante la IAG, pues centra el análisis no en la procedencia del texto sino en si el producto académico entregado refleja el esfuerzo intelectual genuino de su autor declarado.

Esta reorientación desde el texto hacia el esfuerzo y la agencia del sujeto es también el núcleo de la propuesta de Perkins (2023), quien define el plagio como “representar incorrectamente el esfuerzo llevado a cabo por el autor de un documento escrito” (p. 8). Esta definición, deliberadamente amplia, permite incluir el uso no declarado de IAG como una forma de deshonestidad académica sin necesidad de demostrar copia textual —criterio que los detectores automatizados utilizaban como evidencia principal—, al tiempo que deja abierta la posibilidad de que el uso transparente y metodológicamente declarado de estas herramientas no constituya una violación de la integridad. Esta tensión entre el uso transparente como práctica legítima y el uso encubierto como fraude es, precisamente, una de las líneas de debate más activas en la literatura.

En contraste, Cotton et al. (2024) adoptan una postura más escéptica frente a la posibilidad de integrar la IAG en los procesos evaluativos sin afectar la integridad académica, al punto de sugerir que el ensayo como instrumento de evaluación podría haber quedado obsoleto en un entorno donde las herramientas generativas pueden producir textos argumentativos coherentes en cuestión de segundos. Esta posición ha encontrado respaldo empírico en el trabajo de Kofinas et al. (2025), quienes demostraron experimentalmente, en dos universidades del Reino Unido, que académicos con experiencia no lograron distinguir con fiabilidad los trabajos generados o modificados por IAG de los trabajos auténticos de los estudiantes, incluso cuando las evaluaciones habían sido diseñadas con criterios de autenticidad (experiencia personal, casos reales, proyectos situados) que en teoría las harían resistentes al fraude asistido. La precisión de detección entre los pares de evaluadores osciló entre el 33 y el 85.7%, con tasas significativas de falsos positivos y falsos negativos, lo que implica que estudiantes honestos fueron penalizados y trabajos fraudulentos fueron aprobados de manera sistemática.

Marcos de discurso: entre la transacción y la transformación.

Uno de los marcos conceptuales de mayor influencia en la literatura reciente es el propuesto por Hammond et al. (2023), cuyo análisis crítico del discurso en torno a herramientas de parafraseo automatizado introduce la metáfora del lobo, la oveja y el pastor para clasificar las posiciones en pugna sobre el uso académico de la IAG. En este esquema, el lobo representa la visión transaccional de la educación, aquella en la que la IAG es aprovechada como atajo para eludir el esfuerzo intelectual, la oveja representa el uso aparentemente legítimo de la herramienta como asistente dentro de la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, y el pastor encarna al educador que promueve la transformación cognitiva a tra-

vés del compromiso reflexivo con las propuestas de la IAG. La aportación central de este marco, retomada y ampliada por González-Videgaray et al. (2026), es que el plagio no se produce por el mero uso de la IAG sino cuando el estudiante disocia su relación cognitiva con el texto y subcontrata el trabajo intelectual como producto terminado, sin mediación reflexiva.

Esta distinción entre uso mediado reflexivamente y uso como sustitución del pensamiento es también la base de la propuesta de Hau (2025), quien recurre a la función de autor de Foucault y a la crítica de Barthes para argumentar que el surgimiento de la IAG ha expuesto las tensiones constitutivas del concepto de autoría en la academia. Hau propone el denominado “modelo tapas” de evaluación, que combina tres modalidades: trabajo humano puro, uso acotado de IAG y plena integración de la herramienta, como respuesta al agotamiento de la lógica binaria detección-trampa. En la misma línea, Velez y Rister (2025), en su análisis de cien políticas universitarias sobre IA, concluyen que la mayoría de las instituciones de educación superior sigue privilegiando nociones estrechas de autoría individual que no reflejan las realidades del trabajo profesional ni las posibilidades pedagógicas de la colaboración humano-máquina, creando una disonancia entre lo que se exige en el aula y lo que se practica en los entornos laborales hacia los cuales se forman los estudiantes.

Estrategias de respuesta: modelos, marcos y sus contrastes (limitaciones de los enfoques vigentes).

La literatura del periodo analizado ha producido un conjunto notable de modelos y marcos propositivos orientados a gestionar el uso de la IAG en los procesos académicos sin sacrificar la integridad. Estos modelos difieren, sin embargo, en sus supuestos de partida, en su nivel de operacionalización y en el tipo de institución al que están dirigidos.

Asamoah et al. (2024) proponen el marco DEQ —Conocimiento disciplinar (Domain Knowledge), Perspicacia ética (Ethical Acumen) y Capacidad de hacer preguntas (Query Capabilities)— como un esquema tridimensional para evaluar el uso ético de la IAG en contextos educativos y de producción del conocimiento. Su propuesta parte de la premisa de que el uso responsable de la IAG no depende de la prohibición sino del desarrollo de competencias específicas que permitan al usuario interactuar críticamente con los sistemas generativos. En contraste, Shanto et al. (2023) focalizan su propuesta en el nivel de la evaluación específica, con el modelo PAIGE, orientado a promover la integridad en las tareas o actividades con IAG en educación superior, que establece criterios operativos para definir qué tipos de apoyo de la IAG son aceptables en cada tipo de tarea y bajo qué condiciones de declaración explícita. Mientras el marco DEQ opera al nivel de la competencia del sujeto, el modelo PAIGE opera al nivel del diseño de la tarea evaluativa, lo que los convierte en propuestas complementarias antes que excluyentes.

Castelló-Sirvent et al. (2024) amplían el alcance de la propuesta al nivel institucional, planteando una hoja de ruta por fases para la implementación de la IA en educación superior desde una perspectiva ética que articula gobernanza, formación docente, actualización curricular y diseño de políticas de uso. Su propuesta es explícitamente secuencial y gradual, reconociendo que las instituciones de educación superior no pueden transformar sus marcos normativos de manera simultánea en todos los ámbitos. Por su parte, Gallent Torres et al. (2023), en el contexto iberoamericano y con base en el caso español, subrayan que la tensión entre el potencial pedagógico de la IAG y los riesgos para la integridad académica no puede resolverse con respuestas puramente tecnológicas ni exclusivamente normativas, sino que requiere una reorientación pedagógica de fondo que privilegie la formación ética y el pensamiento crítico por encima de la producción de productos evaluables.

Desde una perspectiva de análisis estratégico, Farrokhnia et al. (2024) aplican la metodología FODA a ChatGPT en el contexto educativo e identifican, entre las principales amenazas, la denominada “democratización del plagio”, un fenómeno que facilita tanto la mecánica como la oportunidad de las prácticas deshonestas al generar lenguaje natural de calidad suficiente para evadir los detectores convencionales, así como el riesgo de dependencia tecnológica y el deterioro de las habilidades de pensamiento crítico. Sin embargo, los mismos autores señalan, en el lado de las oportunidades, la posibilidad de usar la IAG como herramienta de personalización del aprendizaje y de retroalimentación formativa, lo que revela que la misma tecnología que amenaza la integridad puede, si se gestiona adecuadamente, contribuir a los procesos de aprendizaje auténtico que la integridad busca proteger.

Los límites de las respuestas discursivas y la necesidad de cambios estructurales.

Una de las aportaciones más relevantes de la literatura reciente al debate sobre la integridad académica en la era de la IAG es la distinción conceptual introducida por Corbin et al. (2025) entre cambios discursivos y cambios estructurales en los diseños de evaluación. Los primeros —que incluyen instrucciones sobre el uso permitido de la IAG, sistemas de semáforo, políticas de declaración y orientaciones sobre citación— son aquellos que operan exclusivamente a través de la comunicación de reglas que los estudiantes conservan la libertad de ignorar. Los segundos son aquellos que rediseñan la mecánica misma de la tarea evaluativa de modo que el uso no supervisado de la IAG no permita obtener el resultado buscado, porque la evaluación exige precisamente aquello que la herramienta no puede proporcionar: conocimiento situado, desempeño social sincrónico, proceso documentado o juicio contextual en tiempo real.

Los autores argumentan que la mayor parte de las respuestas institucionales vigentes son de carácter discursivo y son, por esta razón, estructuralmente insuficientes. Esta conclusión resuena con los hallazgos de Kofinas et al. (2025), quienes demuestran empíricamente que ni las evaluaciones diseñadas con criterios de autenticidad constituyen una salvaguarda efectiva, y apunta directamente a la necesidad de transformaciones de fondo en los modelos de evaluación que las instituciones emplean. En la misma dirección, Gruenhagen et al. (2024) señalan que la incorporación de la IAG al currículo universitario y el involucramiento activo de los estudiantes en el diseño de las políticas de uso son condiciones indispensables para que cualquier marco normativo sobre la IAG resulte efectivo y legitimado.

Autoría académica, transparencia y nuevas categorías éticas.

La resignificación de la integridad académica ante la IAG no se limita al ámbito de la docencia y la evaluación. En el campo de la publicación científica, las implicaciones son igualmente profundas. El Committee on Publication Ethics (COPE, 2023) y el International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE, 2024) han establecido posiciones convergentes: las herramientas de IAG no pueden figurar como autoras de trabajos académicos porque carecen de capacidad para asumir responsabilidad sobre la exactitud, la integridad y la originalidad del trabajo publicado, y porque no pueden gestionar conflictos de interés ni suscribir acuerdos de derechos de autor. La responsabilidad de declarar el uso de la IAG recae, en todos los casos, en los autores humanos. Esta posición es consistente con los principios de transparencia y responsabilidad que tanto los marcos éticos internacionales como los marcos de integridad académica han definido como valores cardinales.

Sin embargo, Sabourin Laflamme y Bruneault (2025) advierten que las medidas de declaración y las políticas de prohibición, aunque necesarias, son insuficientes para construir una cultura de integridad académica adaptada a la era de la IAG. Su propuesta apunta hacia una renovación más profunda: el desarrollo de una competencia institucional en ética de la IA que vaya más allá del cumplimiento normativo y se traduzca en procesos de formación continua que aborden los aspectos éticos, sociales, técnicos y normativos del uso de estas herramientas. Esta orientación es coherente con la que propone el marco HEAT-AI (2025), que busca regular el uso de la IAG en las instituciones de educación superior a partir de una tipología de casos de uso alineada con el enfoque de riesgo del Reglamento de IA de la Unión Europea, dotando a las IES de un instrumento de gobernanza graduado y contextualizable.

En conjunto, la literatura permite afirmar que la resignificación de la integridad académica ante la IAG es un proceso en curso, multidimensional y aún no resuelto. Las definiciones vigentes se tensionan, los instrumentos de detección muestran sus límites, los marcos propositivos ofrecen orientaciones valiosas, aunque parciales, y los estándares editoriales avanzan hacia posiciones más explícitas sobre la autoría y la transparencia. El denominador común de las perspectivas más sólidas es que la respuesta institucional adecuada no puede reducirse ni a la prohibición ni a la permisividad acrítica, sino que requiere un rediseño deliberado y fundamentado de las prácticas de evaluación, de los marcos normativos y de los procesos de formación ética de la comunidad académica.

Conclusiones

La inteligencia artificial generativa no llegó a la educación superior como una herramienta más. Llegó como una perturbación estructural que no se limita a facilitar nuevas formas de deshonestidad académica, sino que cuestiona los fundamentos mismos sobre los que la academia ha construido, durante décadas, sus nociones de autoría, originalidad y trabajo propio. Comprender esta diferencia —entre un problema técnico y una crisis conceptual— es el primer paso para responder a ella con la seriedad que merece.

El análisis desarrollado en este estudio permite concluir, en primer lugar, que los marcos éticos internacionales sobre IA han alcanzado un nivel de madurez axiológica suficiente para orientar la gobernanza institucional en la educación superior. Existe un núcleo ético compartido, reconocible en todos los instrumentos multilaterales examinados, que descansa sobre principios de recurrencia notable: la transparencia y la explicabilidad de los sistemas de IA, la supervisión humana irrenunciable, la rendición de cuentas y la no discriminación en sus efectos. Su pertinencia para la vida académica es directa: la transparencia se convierte en declaración del uso de la IAG; la supervisión humana, en responsabilidad irrenunciable del autor sobre los contenidos que firma. Sin embargo, la madurez axiológica no ha encontrado su equivalente en madurez operativa. La distancia entre los principios que proclaman los organismos multilaterales y los criterios concretos que las instituciones necesitan para gobernar el uso cotidiano de la IAG sigue siendo considerable. Lo que los marcos internacionales ofrecen es una gramática ética común; la tarea de hablarla en el idioma propio de cada comunidad académica es, y solo puede ser, un trabajo interno.

La segunda conclusión concierne al estado de los marcos de integridad académica. El campo ha vivido un desplazamiento conceptual que esta investigación considera irreversible: la transición desde una concepción de la integridad académica centrada en la detección y sanción del plagio hacia una concepción más amplia que la entiende como competencia ética a desarrollar y como valor institucional a cultivar. Los seis valores cardinales del campo —honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía— conservan toda su vigencia; lo que cambia es la forma en que deben ponerse en práctica, porque los

dilemas éticos que la IAG introduce no estaban contemplados en los marcos normativos que los articularon. Adicionalmente, el campo enfrenta la necesidad urgente de reformular sus categorías conceptuales centrales —autoría, originalidad, plagio, trabajo propio— para dar cuenta de una realidad en la que la frontera entre producción humana y producción automatizada es, en muchos contextos, imposible de trazar con certeza.

La tercera conclusión tiene implicaciones inmediatas para quienes diseñan evaluaciones y políticas universitarias. Las respuestas institucionales más extendidas ante la IAG son de naturaleza discursiva: comunican reglas, definen usos permitidos y solicitan declaraciones. Estas medidas son necesarias, pero estructuralmente insuficientes. Su debilidad no es de intención sino de diseño: dependen de que los estudiantes elijan cumplir instrucciones que pueden ignorar sin consecuencias detectables, porque los mecanismos de verificación disponibles han demostrado ser incapaces de distinguir con fiabilidad el trabajo genuino del trabajo generado por IAG. Lo que las instituciones necesitan no son mejores reglas sino diseños evaluativos diferentes: evaluaciones cuya mecánica misma haga que el uso no supervisado de la IAG no permita obtener el resultado esperado, porque lo que se evalúa es precisamente aquello que la herramienta no puede proporcionar — el conocimiento situado, el proceso reflexivo documentado, el juicio contextual en tiempo real. La distinción entre cambios discursivos y cambios estructurales en la evaluación explica en buena medida por qué tantas respuestas institucionales bien intencionadas resultan ineficaces.

En el contexto latinoamericano, el panorama normativo es heterogéneo. Algunas instituciones han avanzado en la construcción de marcos propios de gobernanza de la IAG con cobertura transversal — enseñanza, aprendizaje, evaluación, investigación y gestión —; otras permanecen en posición reactiva o de espera. Esta heterogeneidad tiene costos reales: en ausencia de lineamientos institucionales claros, el uso de la IAG no desaparece, se generaliza de manera no regulada, inequitativa en sus efectos y opaca en su alcance. Una política de integridad académica que se limite al plagio estudiantil estará, por definición, incompleta.

El análisis documental realizado en esta investigación abre la puerta a investigaciones posteriores que deriven en políticas claras sobre el uso de la IAG en todas las dimensiones del quehacer académico: la docencia, el aprendizaje, la evaluación, la investigación científica, la gestión institucional y la publicación académica. Esas investigaciones deberán ser participativas —construidas con los docentes, los estudiantes y los investigadores a quienes afectarán—, apoyarse en evidencia empírica sobre las prácticas reales de uso de la IAG en entornos institucionales específicos, y producir instrumentos normativos flexibles por diseño, capaces de actualizarse al ritmo de una tecnología que no espera.

La integridad académica en la era de la IAG es, en última instancia, una cuestión de cultura institucional antes que de reglamentación. Los reglamentos son necesarios, pero no son suficientes, y su eficacia depende de que estén respaldados por una comunidad académica que comprenda por qué la honestidad intelectual importa —no como obligación normativa, sino como condición de posibilidad del conocimiento genuino. Construir esa cultura, en un momento en que la frontera entre el pensamiento humano y la producción automatizada se vuelve progresivamente más difusa, es el desafío más profundo y urgente que la educación superior enfrenta en este tiempo.

Bibliografía

Asamoah, Pasty, Zokpe, Daniel, Boateng, Richard, et al. (2024). Domain knowledge, ethical acumen, and query capabilities (DEQ): A framework for generative AI use in

- education and knowledge work. *Cogent Education*, 11(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2439651>
- Bowen, Glenn A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Castelló-Sirvent, Fernando, Roger-Monzó, Vanessa, & Gouveia-Rodrigues, Ricardo. (2024). Quo vadis, university? A roadmap for AI and ethics in higher education. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(6), 34–51. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.6.3267>
- Committee on Publication Ethics (COPE). (2023). Authorship and AI tools. COPE Position Statement. <https://publicationethics.org/guidance/cope-position/authorship-and-ai-tools>
- Consejo de Europa. (2024). Convenio Marco sobre Inteligencia Artificial y Derechos Humanos, Democracia y Estado de Derecho (CETS n.º 225). <https://rm.coe.int/1680afae3c>
- Corbin, Tom, Dawson, Phillip, & Liu, Danny. (2025). Talk is cheap: Why structural assessment changes are needed for a time of GenAI. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 50(7), 1087–1097. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2503964>
- Cotton, Debby R. E., Cotton, Peter A., & Shipway, J. Reuben. (2024). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Eaton, Sarah Elaine (Ed.). (2024). *Second handbook of academic integrity*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5>
- European Network for Academic Integrity (ENAI). (2022). Academic integrity. ENAI Glossary. <https://www.academicintegrity.eu/wp/glossary/academic-integrity/>
- Farrokhnia, Mohammadreza, Banihashem, Seyyed Kazem, Noroozi, Omid, & Wals, Arjen. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT: Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Gallent Torres, Cinta, Zapata González, Alfredo, y Ortego Hernando, José Luis. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE*, 29(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- González-Videgaray, María del Carmen, Elizondo-Cortés, Mayra, Garduño-Teliz, Elvia, Hernández-Coló, María del Rosario, Díaz-Sosa, Mayra Lorena, Romero-Ruiz, Rubén, Quijada-Monroy, Verónica del Carmen, Rangel-Cortés, Víctor Manuel, Ulloa-Arellano, Víctor Manuel, y Lavín-Alanís, Luz María. (2026). Integridad académica y plagio en la educación superior: disrupción de la inteligencia artificial generativa. *Figuras Revista Académica de Investigación*, 7(2). <https://doi.org/10.22201/fe-sa.26832917e.2026.7.2.466>
- Gruenhagen, Jan Henrik, Sinclair, Peter M., Carroll, Julie-Anne, Baker, Philip R. A., Wilson, Ann, & Demant, Daniel. (2024). The rapid rise of generative AI and its implications for academic integrity: Students' perceptions and use of chatbots for assistance with assessments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100273>
- Grupo Académico de Inteligencia Artificial Generativa en Educación UNAM (GAIA-GEN). (2025). Recomendaciones para el uso educativo de la Inteligencia Artificial Generativa en la UNAM (2.ª ed.). CEIDE, UNAM. https://iagen.unam.mx/recursos/Recomendaciones_IAGEN_UNAM_2025.pdf
- Hammond, Kay M., Lucas, Patricia, Hassouna, Amira, & Brown, Stephen. (2023). A wolf in sheep's clothing?: Critical discourse analysis of five online automated paraphra-

- sing sites. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(7). <https://doi.org/10.53761/1.20.7.08>
- Hau, Mark F. (2025). Writing with machines? Reconceptualizing student work in the age of AI. *Frontiers in Communication*. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2025.1598988>
- High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (HLEG). (2019). Ethics guidelines for trustworthy AI. Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- International Center for Academic Integrity (ICAI). (2021). The fundamental values of academic integrity (3rd ed.). Clemson University. https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf
- International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE). (2024). Recommendations for the conduct, reporting, editing and publication of scholarly work in medical journals: Artificial intelligence. <https://www.icmje.org/recommendations/browse/artificial-intelligence/ai-use-by-authors.html>
- Kofinas, A. K., Tsay, C. H.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 56(6), 2522–2549. <https://doi.org/10.1111/bjet.13585>
- Lomelí Vanegas, Leonardo (Rector). (2026, 17 de marzo). Acuerdo por el que se crea el Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Coordinación General del Consejo Coordinador de Inteligencia Artificial de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gaceta UNAM, Gobierno*.
- Mogalakwe, Monageng. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 10(1), 221–230.
- Morales Montes, Mitzi Danae, y Lujano Vilchis, Ivonne. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Education Policy Analysis Archives*, 29(166). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Moya, Beatriz Antonieta, & Eaton, Sarah Elaine. (2024). Academic integrity policy analysis of Chilean universities. *Journal of Academic Ethics*, 22(4), 639–663. <https://doi.org/10.1007/s10805-024-09515-w>
- OCDE. (2024). Recomendación del Consejo de la OCDE sobre inteligencia artificial (revisión 2024). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://legal-instruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL-0449>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2024). Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial. *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32024R1689>
- Perkins, Mike. (2023). Academic integrity considerations of AI large language models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
- Sabourin Laflamme, R., & Bruneault, F. (2025). Redefining academic integrity in the age of generative artificial intelligence: The essential contribution of artificial intelligence ethics. *Journal of Scholarly Publishing*. <https://doi.org/10.3138/jsp-2024-1125>
- Shanto, Shakib Sadat, Ahmed, Zishan, & Jony, Akinul Islam. (2023). PAIGE: A generative AI-based framework for promoting assignment integrity in higher education. *STEM Education*, 3(4), 288–305. <https://doi.org/10.3934/steme.2023018>
- Tecnológico de Monterrey. (s.f.-a). Guía rápida: lineamientos para el uso ético de inteligencia artificial. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Tecnológico de Monterrey. (s.f.-b). Lineamientos para el uso de inteligencia artificial para profesores. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Temper, Marlies, Tjoa, Simon, & David, Lisa. (2025). Higher Education Act for AI (HEAT-AI): A framework to regulate the usage of AI in higher education institutions. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1505370>
- UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>
- UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Universidad de Granada (UGR). (2024). Recomendaciones para el uso de la inteligencia artificial en la Universidad de Granada: docencia y aprendizaje, investigación, gestión, impacto social. Informado en Consejo de Gobierno el 13 de diciembre de 2024. <https://www.ugr.es/universidad/noticias/ugr-aprueba-un-documento-recomendaciones-uso-ia>
- Velez, Meghan, & Rister, Alex. (2025). Beyond academic integrity: Navigating institutional and disciplinary anxieties about AI-assisted authorship in technical and professional communication. *Journal of Technical Writing and Communication*. <https://doi.org/10.1177/10506519241280646>

Mediación pedagógica relacional y automatización tecnológica en la educación superior: una revisión de alcance desde el paradigma TRIC

Rafael Villegas Velasco

<https://orcid.org/0009-0001-7889-621X>

Universidad Tecnológica de Cancún

Myriam López Pérez

<https://orcid.org/0009-0001-7889-621X>

Universidad La Salle Cancún

Resumen

La digitalización de la educación superior, intensificada por la crisis sanitaria global y la integración de la inteligencia artificial generativa (IAG), ha configurado entornos de aprendizaje orientados predominantemente a la eficiencia operativa, con consecuencias documentadas para la dimensión relacional del proceso formativo. Este artículo analiza el papel del Factor Relacional (Factor R) del paradigma TRIC (Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación) como eje conceptual para comprender y reorientar la praxis docente en contextos digitales de educación superior. Se desarrolló una revisión de alcance siguiendo el protocolo de Arksey y O'Malley (2005), mediante búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus, EBSCOhost, Web of Science, Redalyc y SciELO, acotada al período 2016-2026. El corpus final de análisis estuvo compuesto por 45 fuentes seleccionadas a partir de criterios explícitos de pertinencia conceptual y calidad académica. Los hallazgos identifican tres mecanismos principales a través de los cuales la automatización tecnológica erosiona el vínculo pedagógico, la despersonalización del feedback, la compresión temporal de la reflexión y la normalización del aislamiento estudiantil. A partir de este diagnóstico, el artículo propone la mediación pedagógica relacional, articulada en dimensiones diagnóstica, de diseño y ética, como categoría analítica y práctica profesional para el ejercicio docente en entornos mediados por tecnología. Se identifica, asimismo, la necesidad de estudios empíricos en contextos latinoamericanos que examinen el impacto de estas prácticas en variables como la persistencia académica y el sentido de pertenencia institucional. Se concluye que la integración tecnológica en la educación superior requiere incorporar la dimensión relacional como criterio central en el diseño pedagógico, la formación docente y la evaluación de la calidad educativa.

Recibido: 17 / 03 / 2026

Aceptado: 19 / 04 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

Villegas Velasco, R., & López Pérez, M. (2026).

Mediación pedagógica relacional y automatización tecnológica en la educación superior: Una revisión de alcance desde el paradigma TRIC. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 30-47

Palabras claves:

TRIC, factor relacional, mediación pedagógica relacional, educación superior, entornos digitales de aprendizaje, inteligencia artificial en educación, calidad educativa

Abstract

The digitalization of higher education, intensified by the global health crisis and the integration of Generative Artificial Intelligence (GAI), has configured learning environments primarily oriented toward operational efficiency, with documented implications for the relational dimension of the educational process. This article examines the role of the Relational Factor (R Factor) within the TRIC paradigm (Technologies of Relationship, Information and Communication) as a conceptual framework for understanding and reorienting teaching practices in digital higher education contexts. A scoping review was conducted following the Arksey and O'Malley (2005) protocol, based on a systematic search in Scopus, EBSCOhost, Web of Science, Redalyc, and SciELO, limited to the period 2016-2026. The final analytical corpus consisted of 45 sources selected according to explicit criteria of conceptual relevance and academic quality. The findings identify three main mechanisms through which technological automation erodes the pedagogical bond: the depersonalization of feedback, the temporal compression of reflection, and the normalization of student isolation. Building on this diagnosis, the article proposes relational pedagogical mediation, articulated across diagnostic, design, and ethical dimensions, as both an analytical category and a professional practice for teaching in technology-mediated environments. The need for empirical research in Latin American contexts examining the impact of these practices on variables such as academic persistence and institutional belonging is also identified. The study concludes that technological integration in higher education requires incorporating the relational dimension as a central criterion in pedagogical design, teacher training, and educational quality assessment.

Keywords:

TRIC, relational factor, relational pedagogical mediation, higher education, digital learning environments, artificial intelligence in education, educational quality

Introducción

La educación superior contemporánea atraviesa un proceso de transformación estructural impulsado por una digitalización que, si bien se gestó durante décadas, experimentó una aceleración significativa tras la crisis sanitaria global de la presente década, proceso al que se suma la integración ubicua de la inteligencia artificial generativa (IAG). Esta consolidación de entornos híbridos ha transformado la arquitectura del aprendizaje universitario, desplazando progresivamente el eje de la instrucción hacia la automatización algorítmica. En este escenario, la universidad no solo enfrenta el reto de la actualización tecnológica, sino una tensión pedagógica de carácter estructural relativa a la dimensión relacional del proceso formativo.

Tres tensiones conceptuales estructuran el debate que este artículo busca sistematizar. La primera enfrenta la perspectiva instrumentalista de la tecnología, que Feenberg (2002) identifica como su reducción a un medio neutral para fines eficientes, con la teoría crítica que reconoce en todo diseño técnico una carga social e ideológica. La segunda tensión opone los modelos de transmisión informacional, que Area-Moreira (2022) documenta como el patrón dominante en los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) universitarios, al paradigma constructivista social articulado en la noción vygotskyana de aprendizaje como función intersubjetiva. La tercera, de particular relevancia empírica, enfrenta la ilusión de conexión digital que Turkle (2017) describe como el aislamiento que se instala progresivamente detrás de la pantalla, con los modelos de presencia social y cognitiva en entornos virtuales desarrollados por Garrison et al. (2000).

Desde una perspectiva crítica, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han sido históricamente tratadas como herramientas exentas de carga valórica, ignorando que todo diseño técnico condensa un código social e ideológico que condiciona la interacción, la pedagogía y la distribución del poder (Feenberg, 2002). Al trasladar este fenómeno al aula virtual, se produce lo que la literatura caracteriza como aislamiento pedagógico, es decir que, a pesar de la conectividad, los estudiantes carecen de una presencia social significativa (Garrison et al., 2000) y enfrentan nuevas formas de soledad formativa.

La complejidad del proceso de aprendizaje se agudiza con lo que Morozov (2016) denomina solucionismo tecnológico, definido como la reducción de problemas pedagógicos complejos a soluciones técnicas cuantificables, que al priorizar la eficiencia económica y la transmisión de información desplaza el desarrollo del pensamiento crítico y la interacción humana. Además, los LMS frecuentemente perpetúan una enseñanza basada en la transmisión pasiva (Area-Moreira, 2022), reduciendo al estudiante a un consumidor de información en detrimento de su papel como sujeto activo y co-constructor del conocimiento.

Para confrontar esta problemática, la investigación retoma los fundamentos del constructivismo social de Vygotsky. El principio de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) subraya que el aprendizaje es una función social que requiere de un mediador capaz de proporcionar andamiaje para facilitar la construcción del conocimiento. En el ecosistema digital, este andamiaje no puede ser puramente algorítmico. Como sostiene Biesta (2022), la educación no se reduce al aprendizaje individual, sino que constituye un proceso de subjetivación, es decir, la llegada del estudiante al mundo como sujeto de su propia vida, que solo ocurre en una relación con lo que está más allá de sí mismo.

El modelo TRIC, propuesto por Gabelas-Barroso y Marta-Lazo (2020), supera la visión instrumentalista al integrar la interacción humana en la base misma de la práctica educativa digital. Al introducir el Factor R, los autores postulan que la relación no es un resultado accidental del uso de la tecnología, sino el eje que conecta todas las interacciones, ya que la información y la comunicación solo adquieren sentido pedagógico cuando se sustentan en la colaboración y en la construcción de espacios de diálogo. Este giro relacional propone transitar de una pedagogía de la transmisión, centrada en el envío unidireccional de datos, a una pedagogía del vínculo, en la que la mediación tecnológica amplíe la capacidad de relación de los sujetos en lugar de restringirla.

En el contexto latinoamericano, esta discusión adquiere dimensiones estructurales adicionales. La brecha digital en la región es de carácter multidimensional (CEPAL, 2020), donde el acceso a dispositivos y conectividad constituye una condición necesaria pero insuficiente, pues las desigualdades se extienden a la velocidad de conexión, las competencias digitales y las barreras socioeconómicas. En este panorama, la evidencia reciente subraya que el acceso sin mediación adecuada limita la participación efectiva en entornos digitales y puede reproducir dinámicas de exclusión preexistentes.

Ante el avance de la IAG en 2026, si los sistemas automatizados pueden gestionar la transmisión del conocimiento técnico, el valor distintivo de la universidad reside en su capacidad de promover el pensamiento crítico, la empatía y la subjetivación. El docente, como señala Mattalo (2024), ejerce un rol que los sistemas algorítmicos no pueden replicar, dado que la IA carece de la conciencia ética y la comprensión contextual que exige el proceso formativo en su dimensión más profunda.

Dada la dispersión teórica identificada en el campo, el presente artículo adopta como estrategia metodológica la revisión de alcance (scoping review). Siguiendo el protocolo de Arksey & O'Malley (2005), esta metodología permite mapear la frontera del conocimiento e identificar lagunas conceptuales. El objetivo es sintetizar la evidencia sobre el Factor R como eje estructurante de la praxis docente en contextos digitales, y proponer la media-

ción pedagógica relacional como categoría conceptual operativa. El artículo se estructura en los siguientes apartados, que incluyen la metodología de la revisión, hallazgos sobre tendencias en la literatura, la propuesta conceptual de la mediación pedagógica relacional y sus dimensiones, el análisis del contexto latinoamericano y las conclusiones.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en un diseño cualitativo de tipo documental, utilizando la revisión de alcance (scoping review) como metodología rectora. Según el marco de Arksey y O'Malley (2005), este tipo de estudio es adecuado para cartografiar el estado y la naturaleza de la actividad investigadora en campos dinámicos, permitiendo identificar vacíos de conocimiento y clarificar conceptos en la frontera del saber, sin la pretensión evaluativa propia de las revisiones sistemáticas.

El proceso se articuló mediante el marco PCC (Población, Concepto y Contexto), propuesto por Peters et al. (2020) como refinamiento metodológico del protocolo de Arksey y O'Malley (2005) para revisiones de alcance. En primer lugar, la población se definió como la literatura académica sobre la interacción docente-estudiante en entornos digitales. En segundo lugar, el concepto se centró en el modelo TRIC y el Factor R-elacional en relación con los procesos de automatización de la enseñanza. Finalmente, el contexto correspondió a la educación superior en entornos digitales durante el período 2016–2026. A partir de esta delimitación se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se articula el Factor R-elacional (Factor R) del paradigma TRIC como eje de rehumanización frente a los procesos de automatización de la praxis docente en la educación superior?

La fase de búsqueda se desarrolló en cinco bases de datos de alto impacto, destacando Scopus, EBSCOhost, Web of Science, Redalyc y SciELO. Se emplearon descriptores controlados combinados con operadores booleanos (AND, OR), incluyendo términos en español e inglés como TRIC / relational factor / factor relacional / pedagogical mediation / mediación pedagógica / digital learning environments / higher education / artificial intelligence in education / social presence / educational quality. La búsqueda incluyó publicaciones en ambos idiomas, con el fin de garantizar la representación de la producción latinoamericana e internacional.

Se aplicaron criterios de inclusión orientados a seleccionar publicaciones académicas con revisión por pares, incluyendo ensayos teóricos, revisiones y estudios empíricos centrados en el Factor R, la mediación pedagógica y la presencia en entornos digitales. Asimismo, se consideraron únicamente trabajos publicados entre 2016 y 2026, en español o inglés. Se excluyeron publicaciones sin revisión por pares, capítulos de libro sin indexación reconocida, trabajos sin acceso al texto completo y documentos cuya temática no guardaba relación directa con la pregunta de investigación. La búsqueda inicial arrojó un total de 112 registros distribuidos entre las cinco bases de datos consultadas. Tras la eliminación de duplicados, se sometieron a revisión de títulos y resúmenes 65 registros, de los cuales 55 fueron preseleccionados para lectura completa. De estos, 10 fueron excluidos por no cumplir los criterios de pertinencia conceptual o calidad académica establecidos, resultando en un corpus final de 45 fuentes (n = 45).

El análisis de la información se organizó mediante una matriz de análisis documental que facilitó la categorización de las fuentes según su enfoque pedagógico, su perspectiva sobre la mediación tecnológica y su posicionamiento frente al Factor R. Esta herramienta permitió el mapeo de datos (charting) y la posterior fase hermenéutica, articulada en tres momentos; una lectura flotante del corpus orientada a la familiarización con los textos; una codificación temática inductiva mediante la cual se identificaron unidades de sentido recurrentes; y una síntesis interpretativa que permitió agrupar dichas unidades en catego-

rías analíticas transversales. Entre las limitaciones del estudio se encuentra la no incorporación de un diagrama de flujo bajo el estándar PRISMA, dado que la revisión se enmarca en la tradición metodológica de revisiones de alcance. Asimismo, es posible la subrepresentación de literatura publicada en lenguas distintas al español e inglés.

La fase hermenéutica del análisis se apoyó en un proceso de triangulación conceptual que confrontó los hallazgos emergentes con tres tradiciones teóricas de referencia, el constructivismo social, los modelos de comunidad de indagación en entornos virtuales y la teoría crítica de la tecnología. Este procedimiento permitió superar una limitación frecuente en las revisiones de alcance, relacionada con la tendencia a yuxtaponer hallazgos sin evaluar su coherencia interna ni sus tensiones. En este caso, la triangulación evidenció que las distintas tradiciones revisadas no solo convergen en el diagnóstico sobre la erosión de la dimensión relacional bajo lógicas instrumentalistas, sino que también divergen en sus propuestas de respuesta. Mientras las perspectivas angloamericanas tienden a enfatizar el rediseño instruccional como una solución de carácter técnico, la producción latinoamericana e iberoamericana, especialmente aquella indexada en Redalyc y SciELO, incorpora con mayor frecuencia la dimensión política y ética de la relación pedagógica. Esta divergencia no constituye un aspecto menor, ya que orienta la propuesta conceptual que el artículo desarrolla en los apartados siguientes y justifica la pertinencia de un análisis situado en el contexto regional.

Hallazgos sobre las tendencias en la literatura y el papel estructurante del Factor R-elacional

El análisis sistemático del corpus documental evidencia una transformación en la orientación de la literatura sobre digitalización en educación superior durante la última década. Las publicaciones revisadas muestran un desplazamiento desde posicionamientos marcados por el optimismo tecnológico hacia perspectivas críticas que cuestionan los efectos de la digitalización sobre la dimensión relacional del aprendizaje. En este marco, es posible identificar cuatro tendencias principales que estructuran el campo. El análisis de estas tendencias se presenta articulado con la triangulación conceptual descrita en la metodología; en cada una de ellas es posible identificar tanto convergencias entre las tres tradiciones teóricas de referencia como la divergencia señalada entre el énfasis angloamericano en el rediseño instruccional técnico y la orientación latinoamericana e iberoamericana hacia la dimensión política y ética de la relación pedagógica.

En primer lugar, diversos estudios señalan que la digitalización universitaria, bajo el modelo TIC, ha operado frecuentemente bajo lógicas que priorizan la eficiencia administrativa sobre el encuentro pedagógico (Castañeda y Selwyn, 2018; Selwyn, 2022). Esta orientación ha acentuado la distancia transaccional, entendida como la brecha psicológica y comunicativa entre docente y estudiante que va más allá de la simple separación física (Achuthan et al., 2024), configurando el aula virtual como un entorno de sobrecarga informativa que limita la capacidad de reflexión. En este sentido, investigaciones empíricas recientes advierten que los entornos en línea corren el riesgo de generar una ceguera ante la identidad de los estudiantes (Ariel et al., 2023); en ausencia de un diseño relacional intencional, los estudiantes tienden a ser procesados por el sistema más que reconocidos como sujetos en relación.

En segundo lugar, frente a este escenario, la literatura documenta la emergencia de una orientación centrada en la relacionalidad educativa. Los aportes de Gabelas-Barroso & Marta-Lazo (2020), Gravett (2023) y Gascón et al. (2024), coinciden en que la calidad de la educación en entornos digitales no depende de la sofisticación del software, sino de la construcción de una presencia pedagógica de carácter social. En esta línea, Weller (2020)

sostiene que la educación superior alcanza mejores resultados cuando se reconoce como una práctica fundamentalmente humana, en la que la tecnología adquiere sentido en función de la intencionalidad docente. Bajo este prisma, el Factor R-elacional defendido por la perspectiva educ comunicativa emerge no como un elemento accesorio, sino como el componente estructurante que humaniza los procesos educativos frente al avance algorítmico. Es relevante señalar que el Factor R no emerge en la literatura como una categoría estática, sino como un constructo dinámico cuya configuración varía según el nivel de mediación tecnológica del entorno, el capital relacional previo de los participantes y las condiciones institucionales de la enseñanza. En este sentido, Gascón et al. (2024) documentan que, en contextos de alta automatización, caracterizados por interacciones predominantemente asincrónicas y retroalimentación estandarizada, el Factor R-elacional tiende a debilitarse de manera progresiva y acumulativa, generando lo que los autores denominan un déficit relacional estructural. Este déficit no se manifiesta como un evento crítico observable, sino como una erosión silenciosa del compromiso del estudiante que solo se hace visible cuando el abandono ya se ha producido o está próximo a ocurrir. Esta caracterización dinámica tiene implicaciones directas para el diseño de estrategias de intervención al señalar que el momento óptimo de actuación docente es anterior a la crisis, lo cual exige el desarrollo de sistemas de diagnóstico continuo y acompañamiento proactivo. Dicha necesidad de anticipación coincide con la evidencia empírica reciente, la cual demuestra que las estrategias de retención más efectivas en entornos virtuales son aquellas que logran identificar el riesgo e intervenir de manera temprana antes de que el vínculo pedagógico se deteriore irremediablemente.

En tercer lugar, la literatura revisada converge en señalar que la presencia pedagógica y social constituye una condición necesaria para el aprendizaje significativo en entornos virtuales. Desde el modelo de comunidad de indagación, esta presencia se articula en sus dimensiones docente, social y cognitiva (Garrison et al., 2000). Biesta (2022) amplía esta perspectiva al situar la educación en el plano de la subjetivación, entendida como el proceso mediante el cual el estudiante se constituye como sujeto. En este sentido, mientras Mattalo (2024) destaca el rol irremplazable del educador para fomentar la toma de decisiones éticas frente a la automatización, Parra (2021) profundiza en que la presencia docente implica una responsabilidad ética ineludible sobre el proceso formativo del otro; una pedagogía de la alteridad que no puede ser asumida por sistemas algorítmicos.

Finalmente, el corpus más reciente evidencia la creciente incorporación de sistemas automatizados e inteligencia artificial en la educación superior, junto con los riesgos asociados a la despersonalización del aprendizaje. Selwyn (2022) advierte que la delegación de decisiones pedagógicas a estos sistemas conduce a una conformidad algorítmica que erosiona la singularidad educativa. Frente a este riesgo, Seng et al. (2025) proponen superar la dependencia tecnológica mediante la construcción de un ecosistema que integre armónicamente la Inteligencia Artificial con la Inteligencia Humana (IA + IH). En esta línea, Zhong & Zhao (2025) subrayan la necesidad de preservar el carácter colaborativo de la enseñanza, mientras que el World Economic Forum (2026) enfatiza la urgencia de equilibrar la automatización fomentando habilidades socioemocionales, como la empatía y la influencia social, en entornos de inteligencia híbrida. Por lo tanto, la evidencia sugiere que esta tensión requiere una mediación docente intencional que sostenga la dimensión relacional del aprendizaje.

La Tabla 1 organiza los principales hallazgos del análisis en cuatro categorías analíticas, vinculando las tendencias identificadas con sus referentes teóricos y sus implicaciones para la práctica docente.

Tabla 1
Síntesis de tendencias en la literatura y su impacto en el Factor R

Categoría analítica	Tendencia en la literatura	Autoría de referencia	Impacto en el Factor R
Distancia transaccional	Aumento del aislamiento y debilitamiento de la interacción en entornos mediados por TIC.	Garrison et al. (2000); Ariel et al. (2023); Achuthan et al. (2024); Reeves-Huapaya et al. (2025)	Necesidad de diseño pedagógico que contrarreste el aislamiento y fortalezca la presencia del estudiante en el entorno.
Dimensión relacional	Emergencia del Factor R como respuesta a la despersonalización de la educación digital.	Gabelas-Barroso & Marta-Lazo (2020); Gravett (2023); Gascón et al. (2024)	Reconfiguración del diseño educativo a partir de la interacción, el reconocimiento del otro y la construcción colectiva de sentido.
Presencia pedagógica y social	Necesidad de interacción significativa y acompañamiento sostenido en entornos virtuales.	Weller (2020); Biesta (2022); Mattalo (2024)	Desarrollo de estrategias docentes específicas para construir presencia en entornos en los que los indicadores no verbales desaparecen.
Automatización educativa	Incorporación creciente de sistemas automatizados e IA con riesgos documentados de despersonalización formativa.	Selwyn (2022); Seng et al. (2025); Zhong & Zhao (2025); World Economic Forum (2026)	Necesidad de una redistribución del trabajo pedagógico que reserve al docente las funciones de mediación, vínculo y responsabilidad ética.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis del corpus documental.

El análisis del corpus más reciente detecta una tensión que articula transversalmente las cuatro tendencias identificadas, esto indica que, mientras los sistemas tecnológicos avanzan hacia la estandarización y la respuesta automatizada, la literatura especializada reclama recuperar el acto colaborativo de educarse mutuamente (Zhong & Zhao, 2025). Esta tensión configura lo que el presente artículo identifica como el problema central del campo, referente a la desigualdad creciente entre el avance tecnológico y la reflexión pedagógica sobre sus consecuencias para el sujeto que aprende. La sección siguiente elabora la respuesta conceptual que esta revisión propone ante dicha tensión.

La mediación pedagógica relacional y sus dimensiones como propuesta conceptual

Los hallazgos sistematizados en el apartado anterior no constituyen un diagnóstico aislado, sino la expresión académicamente documentada de una contradicción estructural que atraviesa la educación superior contemporánea, donde el avance tecnológico ha superado con creces la reflexión pedagógica sobre sus consecuencias humanas. Como sostiene Biesta (2022), la crisis actual de la educación no es técnica sino de propósito, debido a que en la carrera por controlar las intervenciones y optimizar los resultados medibles del aprendizaje, la pregunta por el tipo de sujeto que emerge del proceso educativo ha quedado progresivamente desplazada.

Esta omisión tiene consecuencias concretas y medibles. Investigaciones recientes sobre la deserción en la educación superior virtual documentan que el abandono constituye un fenómeno multifactorial. Esta problemática no puede explicarse únicamente por dificultades cognitivas o carencias materiales, sino que se relaciona de manera significativa con las experiencias de aislamiento digital y con la percepción de invisibilidad dentro del entorno educativo. En concordancia con esta perspectiva, Tinto (2017) sostiene que cuando se debilitan el sentido de pertenencia y la vinculación institucional se reduce significativamente la motivación del estudiante para persistir.

La literatura revisada permite identificar tres mecanismos principales a través de los cuales la automatización erosiona el vínculo pedagógico. El primero de ellos radica en

la despersonalización del proceso de retroalimentación; es decir, cuando las observaciones son generadas de manera algorítmica o se reducen a indicadores cuantitativos, pierden su función formativa más valiosa, la cual no consiste únicamente en informar al estudiante sobre su desempeño, sino en orientarlo durante su proceso de pensamiento. Tal como se desprende del modelo de aprendizaje propuesto por Hattie (2023), el impacto educativo de la evaluación no reside en la sofisticación de la herramienta, sino en la intencionalidad relacional y pedagógica del docente. Por su parte, Black y Wiliam (2009) advierten que la retroalimentación resulta infructuosa si se concibe como una mera entrega pasiva de información, ya que su verdadero impacto cognitivo se materializa exclusivamente al enmarcarse en una interacción genuina que logre conectar las observaciones externas con la capacidad de autorregulación del estudiante.

Un segundo mecanismo corresponde a la compresión temporal de la reflexión, puesto que los entornos digitales orientados a la automatización y a la respuesta inmediata tienden a desincentivar el pensamiento independiente y la resolución profunda de problemas. Al respecto, Seng et al. (2025) consideran que estas competencias cognitivas resultan centrales para garantizar la adaptabilidad del estudiante universitario frente a un futuro caracterizado por cambios constantes y escenarios de incertidumbre. El tercer mecanismo, y quizás el más silencioso, radica en la normalización del aislamiento; bajo esta dinámica, el estudiante percibe a la universidad como un mero repositorio de contenidos de consulta individual e interioriza el aprendizaje como una actividad privada, lo cual erosiona la base de lo que Vygotsky (1978) denominó el carácter fundamentalmente social de la construcción del conocimiento.

Frente a estos mecanismos, la respuesta del campo tecnológico ha consistido frecuentemente en proponer la inserción de más herramientas digitales, abarcando desde sistemas de detección de abandono temprano basados en analítica de datos hasta tutores virtuales sustentados en inteligencia artificial generativa. No obstante, el análisis de Selwyn (2022) advierte sobre el peligro del denominado bucle solucionista, entendido como la convicción de que los problemas socioeducativos pueden resolverse mediante la mera introducción de tecnologías más avanzadas. Dicho ciclo termina por ocuparse exclusivamente de los síntomas superficiales y evita interrogar las causas estructurales o las premisas del propio modelo educativo. En un sentido similar, Holmes et al. (2019) concluyen que los sistemas de tutoría inteligente logran mejoras comprobables en dominios cognitivos estructurados, pero tienden a ignorar los factores sociales y contextuales del aprendizaje, lo que reduce la agencia del estudiante y elimina la interacción humana esencial para el desarrollo integral.

El desafío actual radica en trascender el dilema puramente instrumental, donde la cuestión fundamental no reside en la carga tecnológica del aula, sino en la capacidad de diseñar arquitecturas pedagógicas que sostengan una pedagogía del vínculo. Como proponen Castañeda y Selwyn (2018), la tecnología educativa debe ser evaluada no solo por su eficiencia instruccional, sino por su capacidad de generar condiciones para la socialización y la aparición del sujeto en el proceso formativo. En este desplazamiento analítico reside el aporte epistemológico más relevante del paradigma TRIC (Gabelas-Barroso y Marta-Lazo, 2020), con su insistencia en que el Factor R no es un indicador blando de satisfacción estudiantil, sino una variable estructural y multidimensional de la calidad educativa.

En coherencia con este planteamiento, la mediación pedagógica relacional se propone en este artículo como una categoría conceptual operativa que permite articular, en un marco unitario, tradiciones teóricas hasta ahora dispersas en la literatura. Se define como la práctica profesional docente que, en entornos educativos mediados por tecnología, despliega intencionalmente estrategias diagnósticas, de diseño y éticas orientadas a construir

las condiciones de interacción, reconocimiento y construcción conjunta de sentido que hacen posible el aprendizaje significativo y la subjetivación del estudiante.

Esta categoría se distingue de conceptos adyacentes de la siguiente manera. En primer lugar, se diferencia de la presencia docente (Garrison et al., 2000), de la que retoma la noción de intencionalidad, pero la amplía al incluir dimensiones de diseño y ética que van más allá de la facilitación del discurso. En segundo lugar, se distingue del andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), con el que comparte el carácter situado y adaptativo, pero al que añade la dimensión relacional como condición de posibilidad y no meramente como estrategia de apoyo. En tercer lugar, se diferencia de la ética del cuidado (Noddings, 2013), de la que incorpora la orientación moral hacia la singularidad del estudiante, pero la sitúa en un marco de competencia profesional enseñable y evaluable. La mediación pedagógica relacional no es, en consecuencia, una actitud personal del docente bien intencionado, sino una competencia profesional construida, que requiere formación explícita y puede ser objeto de evaluación.

En este marco, la primera dimensión de la mediación pedagógica relacional es la diagnóstica, que implica la capacidad del docente para identificar el estado relacional del grupo en cada momento del proceso formativo. Esta capacidad supone detectar quién está desconectado de la dinámica colectiva, qué silencios persistentes señalan desenganche o dificultad no expresada, y qué conflictos no resueltos operan como obstáculos subterráneos para la participación. En términos de Wenger (1998), esta competencia requiere monitorear el compromiso mutuo del grupo para evitar que el aislamiento se consolide como marginalidad.

En entornos digitales, esta lectura se complejiza significativamente porque los indicadores habituales de la presencia física desaparecen. El docente mediador debe aprender a interpretar registros alternativos, entre ellos los patrones de participación en foros y espacios colaborativos, la calidad argumentativa de las intervenciones escritas, los tiempos de respuesta ante las actividades propuestas, la frecuencia y el tono de las consultas privadas, y los silencios prolongados que en un aula presencial serían inmediatamente visibles pero que en el entorno virtual pueden pasar inadvertidos durante semanas. La literatura empírica confirma que esta función diagnóstica continua es la condición necesaria para una intervención pedagógica oportuna, como concluye Rotar (2022) en su revisión sobre retención en línea, donde una estrategia de acompañamiento proactivo demuestra ser consistentemente más eficaz que cualquier medida reactiva implementada cuando el vínculo ya se ha deteriorado.

A partir de esta dimensión inicial, la mediación pedagógica relacional incorpora una segunda dimensión de diseño, que constituye su núcleo técnico y la distingue con mayor claridad de una mera disposición actitudinal. Diseñar relacionamente significa tomar decisiones curriculares y metodológicas que coloquen la interacción significativa en el centro del proceso, no como actividad accesoria, sino como el medio privilegiado a través del cual se construye el conocimiento. A partir de la obra de Vaughan et al. (2013) sobre las comunidades de indagación, es posible identificar al menos cuatro elementos constitutivos del diseño relacional efectivo.

El primero es la formulación de preguntas abiertas y desafiantes que exijan incorporar múltiples perspectivas, generando una interdependencia epistémica real. El segundo es la creación de estructuras de interdependencia positiva, como el aprendizaje basado en equipos, en las que el éxito individual dependa genuinamente de la contribución colectiva. El tercero es la incorporación del componente metacognitivo desde la fase de diseño, creando espacios donde los estudiantes puedan hacer explícito su propio proceso de aprendizaje. El cuarto es el uso estratégico de la retroalimentación, entendida no como correc-

ción unilateral, sino como conversación formativa y bidireccional que invita al aprendiz a revisar su pensamiento en diálogo con el docente y sus pares.

Al trasladar estas comunidades de indagación a entornos virtuales o mixtos, Cleveland-Innes y Wilton (2018) subrayan que el diseño instruccional debe estructurar intencionalmente la presencia emocional, garantizando espacios de comunicación abierta y confianza mutua que sostengan el compromiso colectivo. Nayir et al. (2024) sostienen, desde la pedagogía crítica que, si bien la tecnología puede operar como herramienta facilitadora, el diseño educativo no debe deshumanizar el proceso. La relación significativa no surge de manera espontánea ni como consecuencia del contacto mediado por tecnología, sino como resultado de decisiones de diseño deliberadas por parte de un docente que activa intencionalmente los mecanismos del aprendizaje social. Específicamente en los entornos híbridos y el blended learning, la dimensión de diseño adquiere una complejidad adicional que la literatura ha comenzado a documentar sistemáticamente. La coexistencia de estudiantes en modalidades sincrónicas y asincrónicas dentro de un mismo curso genera lo que algunos investigadores denominan asimetría de presencia, puesto que los participantes virtuales experimentan de manera consistente menores niveles de visibilidad social y de sentido de pertenencia que sus pares en modalidad presencial, incluso cuando el diseño instruccional es formalmente idéntico para ambos grupos. Esta asimetría no es un problema técnico de conexión o plataforma, sino un problema de diseño relacional, ya que las actividades que generan interdependencia y visibilidad mutua en el aula física no producen los mismos efectos cuando son simplemente trasladadas al entorno virtual sin una adaptación intencional. El docente mediador debe, por tanto, diseñar condiciones diferenciadas que garanticen la presencia equitativa de todos los participantes, independientemente de su modalidad de acceso, como condición de justicia pedagógica dentro del propio diseño curricular.

Junto a las dimensiones diagnóstica y de diseño, la mediación pedagógica relacional incorpora una dimensión ética, la cual constituye su fundamento más profundo y la distingue de cualquier forma de gestión técnica de la interacción. Tal como subraya Parra (2021), el docente en entornos virtuales no puede reducirse a un técnico integrador de herramientas digitales, ya que su responsabilidad esencial consiste en dinamizar las intersubjetividades mediante una pedagogía que acoja al estudiante en su singularidad. En sintonía con esto, Noddings (2013) sostiene desde la ética del cuidado que la relación pedagógica auténtica exige una orientación moral basada en la atención genuina a la particularidad del estudiante; un vínculo que trasciende las técnicas de facilitación por sofisticadas que estas sean.

En la práctica docente cotidiana, esta dimensión ética demanda el reconocimiento de la asimetría constitutiva de la relación pedagógica, manifestada en la disparidad de poder institucional y de capital disciplinar, así como la asunción de la responsabilidad que esta diferencia confiere. En lugar de diluir su rol bajo la ilusión de una horizontalidad absoluta, el mediador gestiona dicha asimetría para ponerla al servicio del crecimiento del otro. Para Biesta (2022), esta postura implica una pedagogía orientada a la subjetivación, en la que la labor educativa reside en acompañar al estudiante en su proceso de constituirse como un sujeto autónomo. Semejante receptividad ética permite al docente detectar cuando una pregunta técnica encubre una crisis de autoeficacia o cuando un silencio manifiesta vulnerabilidad; situaciones que requieren de un educador dispuesto a recibir la realidad del otro con atención genuina.

En el contexto específico de la inteligencia artificial generativa, las tres dimensiones de la mediación pedagógica relacional adquieren una relevancia particular que reconfigura el debate sobre el rol docente en la educación superior digital. Los modelos de lenguaje disponibles en 2025 y 2026 pueden generar contenidos con notable coherencia discursiva,

proporcionar explicaciones adaptadas al nivel del usuario, ofrecer retroalimentación técnica inmediata e, incluso, simular conversaciones pedagógicas con una fluidez difícilmente distinguible de la interacción humana en su superficie. Sin embargo, como argumenta Luckin (2018), estos sistemas carecen de inteligencia social y de la capacidad para comprender la complejidad de los contextos humanos. Ningún sistema de inteligencia artificial puede asumir una responsabilidad ética por el otro (Holmes et al., 2019) ni responder a la singularidad irreductible de un estudiante en situación de crisis (Nayir et al., 2024).

En definitiva, la máquina no puede reconocer que detrás de una consulta técnica hay una persona próxima a abandonar, ni tomar decisiones pedagógicas que respondan a las necesidades existenciales específicas del estudiante. Aun cuando la minería de datos y los sistemas predictivos logren detectar indicadores de riesgo de deserción, la comprensión holística y emocional de ese fenómeno escapa a la analítica pura (Romero Alonso et al., 2025). Estas intervenciones requieren juicio situado, experiencia encarnada e historia compartida; condiciones inherentes que definen a la mediación pedagógica relacional y que difícilmente podrán ser emuladas por sistemas algorítmicos cuya naturaleza, por diseño, excluye la empatía y la contención afectiva fundamentales para el desarrollo humano.

La mediación pedagógica relacional no implica una postura de rechazo ante la inteligencia artificial en la educación superior. Supone, más bien, una redistribución del trabajo pedagógico hacia un ecosistema que integre armónicamente la Inteligencia Artificial con la Inteligencia Humana. La inteligencia artificial puede gestionar la organización y personalización de contenidos, la detección de patrones de dificultad, la retroalimentación técnica y la generación de itinerarios de aprendizaje adaptativos. Liberado de estas tareas de procesamiento y transmisión instruccional, el docente puede concentrar su práctica en la construcción de vínculos pedagógicos, el sostenimiento de trayectorias en riesgo, la generación de comunidad de aprendizaje y la responsabilidad ética del encuentro educativo, reivindicando así su papel irremplazable como arquitecto de experiencias significativas.

En términos vygotskianos aplicados al debate de la inteligencia artificial por Luckin (2018), la zona de desarrollo próximo que sostiene el aprendizaje profundo constituye una construcción intersubjetiva y cultural que emerge exclusivamente en la relación entre sujetos. Dicha capacidad de sostener al otro en el límite de sus posibilidades no resulta programable, puesto que no responde a funciones algorítmicas, sino a formas genuinas de presencia humana. Por su parte, Mattalo (2024) precisa esta distinción al subrayar que, mientras la inteligencia artificial asume con creciente eficiencia la transmisión de conocimientos, el docente ejerce un rol insustituible en el desarrollo de la empatía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones éticas, así como en la consolidación de una relación autónoma del estudiante con el saber y el mundo. Bajo este panorama, la irrupción tecnológica no extingue la labor del profesorado, sino que la eleva a su máxima expresión humanista, la de acompañar al estudiante en su proceso de constituirse como sujeto frente a un horizonte cada vez más automatizado.

La mediación pedagógica relacional en el contexto latinoamericano

La propuesta de la mediación pedagógica relacional no puede leerse, en el contexto latinoamericano, como una categoría pedagógica neutral. En una región donde la desigualdad estructural condiciona desde el origen las posibilidades de acceso, permanencia y egreso en la educación superior, la decisión de diseñar o no relacionalmente un entorno virtual de aprendizaje no es una elección metodológica entre otras posibles, sino una decisión con consecuencias distributivas concretas. Cuando un docente opta por reducir su presencia pedagógica a la publicación de materiales en un LMS, no solo está eligiendo un estilo de enseñanza, está transfiriendo al estudiante la responsabilidad de construir por sí solo las

condiciones de su propio aprendizaje. Para el estudiante que cuenta con capital cultural acumulado, redes de apoyo sólidas y condiciones materiales favorables, esa transferencia puede ser manejable. Para el estudiante de primera generación universitaria, que aprende en condiciones de precariedad material, carece de referentes familiares que orienten su trayectoria académica y enfrenta la universidad digital desde una conexión inestable, esa misma transferencia puede ser el detonante silencioso del abandono.

Tedesco (2020) ha argumentado que la justicia educativa en América Latina no puede limitarse a garantizar el acceso formal a las instituciones; exige un esfuerzo consciente y reflexivo para asegurar las condiciones pedagógicas que hacen posible el aprendizaje real. Rivas et al. (2020) complementan este planteamiento al demostrar empíricamente que la inclusión educativa fracasa si se concibe como un proceso mecánico, dado que la mejora sistémica genuina requiere el reconocimiento de las identidades, historias y limitaciones de estudiantes y docentes como base de la política educativa. En este marco, la mediación pedagógica relacional no es un lujo reservado a universidades de élite, sino una condición mínima de justicia educativa para poblaciones estudiantiles diversas y vulnerables. Ignorar la dimensión política de la relación pedagógica equivale, como señala Freire (2005) en un diagnóstico que conserva plena vigencia, a reproducir bajo nuevas formas tecnológicas la misma lógica bancaria que convierte al estudiante en receptor pasivo, privándolo de la posibilidad de nombrarse como sujeto en el mundo.

Los datos disponibles sobre deserción en educación superior en la región hacen este argumento difícilmente rebatible. Como advierte la UNESCO (2022), las altas tasas de abandono universitario responden a una intersección de factores que va más allá de las carencias materiales, exigiendo a las instituciones de educación superior estrategias concretas para reducir la brecha entre matrícula y graduación, con especial atención a los grupos más desfavorecidos. En concordancia con esto, Aveleyra (2023) documenta que las causas institucionales, académicas y de desmotivación operan como detonantes principales de la deserción. Esta dinámica se agudiza en los entornos no presenciales; al respecto, el informe de UNESCO-IESALC (2025) sobre la transformación digital en América Latina y el Caribe revela niveles de preparación dispares frente a la virtualidad, evidenciando brechas estructurales que demandan respuestas institucionales más equitativas.

Al estudiar el contexto de las universidades públicas, la evidencia empírica demuestra que las deficiencias en el diseño pedagógico, la limitación de la interacción y las dificultades docentes para adaptar sus estrategias formativas limitan al estudiante con una fuerza comparable a la de las barreras socioeconómicas (UANL, 2025). Este déficit se explica, en parte, porque las capacitaciones institucionales durante la transición digital se concentraron abrumadoramente en el manejo técnico de plataformas, prestando escasa o nula atención a las estrategias de construcción de comunidad, diseño de interdependencia o gestión de la presencia social. El resultado fue, en términos que Selwyn (2022) calificaría de predecibles, la reproducción digital de la clase magistral presencial, donde el docente se comunica con cámaras apagadas o publica grabaciones para ser consumidas en solitario. Toda esta evidencia pone en cuestión la narrativa institucional que atribuye la deserción exclusivamente a factores socioeconómicos externos, puesto que una parte significativa de ese abandono es pedagógicamente producida y, en consecuencia, pedagógicamente podría ser prevenida.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa añade una capa de complejidad adicional a este escenario. En 2025 y 2026, la disponibilidad de herramientas accesibles ha transformado radicalmente las condiciones del trabajo académico estudiantil, lo cual ha generado respuestas institucionales que oscilan entre la prohibición absoluta y la integración acrítica, sin que en ninguno de los dos extremos se haya producido aún una reflexión

pedagógica suficientemente madura sobre las implicaciones de estos sistemas para la formación de la subjetividad. Al respecto, Castañeda y Selwyn (2018) anticipan con precisión el riesgo central de esta dinámica al advertir que, si la personalización algorítmica del aprendizaje se convierte en el modelo dominante, el resultado probable no será la democratización, sino una hiperindividualización que encerrará a los estudiantes en bucles de retroalimentación solitarios. En esta misma línea, Weller (2020) señala que esta personalización extrema erosiona el sentido de cohorte y la experiencia compartida, fragmentando el proceso educativo en trayectorias desconectadas donde cada estudiante interactúa con su propio sistema y se aleja de las lógicas colectivas. Dicha fragmentación empobrece la pedagogía puesto que elimina el encuentro con perspectivas divergentes, la negociación de significados y la construcción colectiva del conocimiento; dinámicas que, como subraya Luckin (2018), conforman una inteligencia comunitaria que ningún algoritmo podría generar.

La mediación pedagógica relacional se configura así, en el ámbito latinoamericano, no solo como una respuesta a la deshumanización tecnológica, sino también como una forma de resistencia educativa frente a aquellas tendencias globales que promueven la estandarización y la privatización del aprendizaje bajo modelos diseñados en contextos culturales y epistémicos distintos a los de la región. Tal como advirtió Freire (2005), el riesgo de la invasión cultural, entendida como la imposición de visiones del mundo ajenas a la experiencia existencial de los sujetos, adquiere renovada vigencia en el contexto de la inteligencia artificial, cuyos sistemas están entrenados mayoritariamente con corpus de conocimiento producidos en los contextos dominantes. Por consiguiente, la figura del docente mediador adquiere una urgencia ineludible como agente de contextualización y traducción cultural del conocimiento, lo cual concuerda con lo postulado por Zhong & Zhao (2025), quienes señalan que la educación en la era de la inteligencia artificial requiere adoptar un enfoque GLocal capaz de articular la inmensidad de la red con las realidades y problemáticas territoriales.

Para que la transformación hacia una educación superior relacional sea posible en la práctica, se identifican tres líneas de acción institucional prioritarias. La primera consiste en la reformulación de los programas de formación y actualización docente, incorporando competencias relacionales, tales como el diseño de interdependencia, la retroalimentación dialógica, la gestión de la presencia social en entornos virtuales y la lectura del clima de aprendizaje, como ejes explícitos y evaluables con un nivel de relevancia equivalente al de las competencias disciplinares y digitales. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2018) advierten que la preparación del profesorado universitario sigue anclada en la primacía de lo cognitivo en detrimento de la dimensión socioemocional. Por consiguiente, la capacidad de leer grupos, diseñar interdependencia, gestionar conflictos en entornos virtuales y ofrecer retroalimentación dialógica no puede continuar siendo tratada como una cualidad innata del buen docente, por lo cual debe constituirse en un saber profesional enseñable y evaluable.

La segunda línea de acción implica la redefinición de los indicadores de calidad docente en los sistemas de evaluación institucional, de modo que la dimensión relacional del aprendizaje sea reconocida mediante instrumentos como encuestas de percepción de presencia social, análisis de redes de interacción en entornos virtuales y métricas de persistencia y sentido de pertenencia asociadas a prácticas docentes específicas. En este contexto, Gravett (2023) advierte que el desarrollo de vínculos significativos se vuelve sumamente difícil en universidades dominadas por culturas de rendición de cuentas competitiva. Cambiar esta situación exige redefinir qué cuenta como calidad docente y construir sistemas de evaluación capaces de capturar la dimensión relacional del aprendizaje como un indicador legítimo de excelencia pedagógica.

La tercera línea se orienta a la construcción de comunidades de práctica que permitan a los docentes universitarios desarrollar procesos de mediación pedagógica relacional en contextos digitales mediante dinámicas sostenidas de reflexión, acompañadas por pares e investigadores con experiencia en diseño relacional. En consonancia con este planteamiento, Wenger (1998) demostró que los aprendizajes más transformadores en la práctica profesional no ocurren en la formación formal aislada, sino en las comunidades donde los practicantes comparten problemas reales, negocian significados y construyen juntos repertorios de respuesta. En este sentido, la formación docente requiere coherencia entre los principios que promueve y las experiencias que ofrece, lo cual significa que los educadores deben vivenciar procesos relacionales análogos a los que se espera que desarrollen en sus propias prácticas. Mientras la asimetría formativa persista, la mediación pedagógica relacional seguirá siendo una práctica de excepción ejercida por docentes singularmente comprometidos, en lugar de constituirse en el estándar de calidad pedagógica que la educación superior del siglo XXI necesita. Transformar esta excepción en una norma institucional representa, en última instancia, la apuesta política más profunda que el paradigma de las TRIC formula para la universidad contemporánea.

La viabilidad de estas tres líneas de acción no depende exclusivamente de la voluntad docente ni de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino de un cambio profundo en la cultura organizacional de las instituciones de educación superior. Al respecto, investigaciones centradas en el cambio institucional dentro de los sistemas educativos latinoamericanos (Rivas et al., 2020) demuestran que las transformaciones pedagógicas sostenibles requieren al menos tres condiciones estructurales fundamentales para germinar. La primera de ellas exige un liderazgo académico comprometido genuinamente con la innovación pedagógica, el cual debe trascender la mera modernización de la infraestructura tecnológica. A esto se suma la necesidad de establecer sistemas de incentivos que reconozcan y recompensen las prácticas docentes de alta densidad relacional, junto con la creación de espacios institucionales que garanticen un tiempo protegido para la reflexión y la colaboración entre pares. En ausencia de estas condiciones, las iniciativas de formación docente orientadas a las competencias relacionales tienden a producir modificaciones individuales aisladas que fracasan en consolidarse como auténticas transformaciones institucionales. Por consiguiente, la experiencia acumulada en la región documenta con consistencia que la sostenibilidad de la innovación pedagógica en la educación superior depende en menor medida de la sofisticación del programa de formación, puesto que su verdadero éxito radica en la existencia de una arquitectura institucional que la respalde, la visibilice y la valore como un criterio ineludible de excelencia académica.

Conclusiones

El presente artículo se propuso analizar cómo se articula el Factor R-elacional del paradigma TRIC como eje de rehumanización frente a los procesos de automatización de la praxis docente en la educación superior. El análisis del corpus de 45 fuentes permite responder esta pregunta en tres planos interrelacionados.

En el plano descriptivo, los hallazgos confirman que la digitalización de la educación superior ha favorecido el desarrollo de entornos técnicamente sofisticados sin una mejora equivalente en la calidad pedagógica. La expansión de los LMS, la automatización de procesos formativos y la incorporación de la inteligencia artificial se han desarrollado predominantemente bajo una lógica orientada a la eficiencia instruccional. Sin embargo, la calidad del aprendizaje en entornos digitales no se explica por la sofisticación de las herramientas, sino por la densidad relacional del diseño pedagógico que las articula. La literatura identifica tres mecanismos concretos a través de los cuales la automatización erosiona el vínculo

pedagógico, la despersonalización del feedback, la compresión temporal de la reflexión y la normalización del aislamiento, los cuales operan como vectores explicativos del deterioro de la presencia social en contextos educativos digitales.

En el plano conceptual, la principal contribución del artículo consiste en la propuesta de la mediación pedagógica relacional como categoría analítica y práctica profesional para el ejercicio docente en entornos mediados por tecnología. Esta categoría integra tradiciones teóricas previamente dispersas, entre ellas el constructivismo social, los modelos de presencia en entornos digitales, la ética del cuidado y las pedagogías de la subjetivación, en un marco unitario que explicita el carácter intencional, experto y situado de la función mediadora. Su articulación en tres dimensiones, diagnóstica, de diseño y ética, le confiere operatividad y la distingue tanto de la improvisación empática como de la gestión burocrática de la interacción. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica relacional no puede ser reemplazada por sistemas automatizados, no solo por limitaciones técnicas, sino por su carácter intrínsecamente intersubjetivo.

Cabe subrayar que la propuesta de la mediación pedagógica relacional no pretende clausurar el debate, sino abrirlo hacia una agenda de investigación empírica que la literatura revisada identifica como urgente. En particular, los indicadores que permitirían operacionalizar las tres dimensiones propuestas, diagnóstica, de diseño y ética, en instrumentos de evaluación validados constituyen una tarea pendiente de considerable complejidad metodológica. La transposición de constructos como presencia social, interdependencia positiva o retroalimentación dialógica a variables medibles en contextos educativos latinoamericanos específicos exige estudios de validación que contemplen la diversidad institucional, cultural y socioeconómica de la región. Esta agenda no es subsidiaria de la propuesta conceptual, sino que constituye su condición de madurez científica, en tanto representa el paso necesario para que la mediación pedagógica relacional transite de categoría analítica a herramienta de mejora institucional con base empírica.

En el plano político, los hallazgos adquieren una dimensión estructural en el contexto latinoamericano. La evidencia disponible sugiere que una parte significativa de la deserción en entornos virtuales es pedagógicamente producida y, en consecuencia, pedagógicamente prevenible. En este sentido, se identifican tres líneas de acción institucional prioritarias, el fortalecimiento de la formación docente en competencias relacionales, la incorporación de la dimensión vincular en los sistemas de evaluación de la calidad educativa y la promoción de comunidades de práctica orientadas al desarrollo de la mediación pedagógica relacional. Estas líneas de acción no son opcionales para la universidad latinoamericana, sino condiciones mínimas de justicia educativa en contextos marcados por la desigualdad estructural.

El estudio presenta limitaciones que abren líneas de investigación futura. Destaca la necesidad de estudios empíricos en contextos latinoamericanos que analicen el impacto de prácticas de mediación pedagógica relacional en variables como la persistencia académica, la identidad estudiantil y el sentido de pertenencia institucional. Asimismo, resulta necesario explorar en qué términos operativos puede articularse la mediación pedagógica relacional con los sistemas de inteligencia artificial generativa, delimitando con mayor precisión las funciones que pueden ser automatizadas y aquellas que requieren intervención docente. El desarrollo de instrumentos de evaluación de la dimensión relacional del aprendizaje, validados en contextos regionales, constituye igualmente una agenda de investigación pendiente.

Finalmente, los resultados del artículo permiten afirmar que el debate sobre tecnología educativa no puede reducirse a la incorporación de herramientas, sino que debe centrarse en sus efectos sobre el sujeto que aprende. La cuestión decisiva no es qué tan

eficiente es un sistema, sino qué tipo de relación pedagógica hace posible. En este horizonte, la mediación pedagógica relacional emerge no solo como una respuesta a la deshumanización tecnológica, sino como un principio organizador de la educación superior contemporánea. Su incorporación efectiva en la formación docente, en el diseño curricular y en las políticas institucionales constituye una condición indispensable para garantizar que la transformación digital no desplace, sino que fortalezca, el sentido profundamente humano de la educación.

Bibliografía

- Achuthan, Krishnashree., Kolil, Vysakh Kani., Muthupalani, Sharanya., & Raman, Raghu. (2024). Transactional distance theory in distance learning: Past, current, and future research trends. In *Contemporary Educational Technology* (Vol. 16). Bastas. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14131>
- Area-Moreira, Manuel. (2022). *Tecnología educativa: La enseñanza y el aprendizaje con TIC* (Universidad de La Laguna, Ed.; 1).
- Ariel, Nana., Millikovsky-Ayalon, Maaian., & Kimchi-Feldhorn, Omri. (2023). Redesigning the MOOC "Learning How to Learn.". *International Society of the Learning Sciences* <https://doi.org/10.22318/icls2023.569390>
- Arksey, Hilary., & O'Malley, Lisa. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Aveleyra, Rocío. (2023). Informe regional: educación superior en América Latina. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>
- Biesta, Gert. (2022). *World-centred education: A view for the Present*. Routledge.
- Black, Paul., & Wiliam, Dylan. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Castañeda, Linda., & Selwyn, Neil. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. In *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (Vol. 15, Number 1). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- CEPAL. (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b03540f1-8133-434d-8b62-2f0738515533/content>
- Cleveland-Innes, Martha., & Wilton, Dan. (2018). *Guide to Blended Learning*. Commonwealth of Learning.
- Feenberg, Andrew. (2002). *Transforming Technology: A Critical Theory Revisited*. Oxford University Press.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2nd ed.). Siglo XXI Editores.
- Gabelas-Barroso, José Antonio, & Marta-Lazo, Carmen. (2020). *La era TRIC: Factor Relacional y Educomunicación*. Egregius.
- Garrison, D. Randy., Anderson, Terry., & Archer, Walter. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)
- Gascón, Patricia., Morte Nadal, Tamara., & Manrique Villanueva, Lina Maria Patricia. (2024). *El Factor Relacional en la era de la IA* (Vol. 189). Colección Conocimiento Contemporáneo.

- Gravett, Karen (2023). *Relational Pedagogies: Connections and Mattering in Higher Education*. Bloomsbury.
- Hattie, John (2023). *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. In *Visible Learning: The Sequel: A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003380542>
- Holmes, Wayne., Bialik, Maya, & Fadel, Charles (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. The Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, Rosemary. (2018). *Machine learning and human intelligence: the future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.
- Marcelo, Carlos, & Vaillant, Denisse (2018). *Hacia una formación disruptiva de los docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea Ediciones.
- Mattalo, Brandon (2024). Artificial Intelligence: The Future of Pedagogy. *Journal of Legal Studies Education*, 41(1), 49–71. <https://doi.org/10.1111/jlse.12146>
- Morozov, Evgeny. (2016). *La locura del solucionismo tecnológico*. Katz Editores.
- Nayir, Funda, Sari, Tamer., & Bozkurt, Aras (2024). Reimagining education: Bridging artificial intelligence, transhumanism, and critical pedagogy. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 7, 102–115. <https://doi.org/10.31681/jetol.1308022>
- Noddings, Nel (2013). *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. University of California Press.
- Parra, Eucario (2021). Análisis sobre comportamientos éticos en la educación virtual. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14. <https://doi.org/10.15332/25005421.6059>
- Peters, Micah DJ., Godfrey, Christina., McInerney, Patricia., Munn, Zachary., Tricco, Andrea C., & Khalil, Hanan (2020). Chapter 11: Scoping reviews. In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), *JBIM Manual for Evidence Synthesis*. JBI. <https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12>
- Reeves-Huapaya, Enma Sofía., Quispe-Berrios, Haydeé., Saravia-Parra, Leonardo., Chambi-Illa-Baylón, Jaime Renee., Rucoba-del Castillo, Luis Ronald., Vásquez-Dorado, Judith Elena., Oscoco-Solorzano, Rolando., & Jaime-Andia, Mario (2025). Exploring inclusion and digital literacy in Latin America as a means for social change: a systematic literature review. In *Social Sciences and Humanities Open* (Vol. 12). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102219>
- Rivas, Axel., Scasso, Martín., Larsen, María Emilia., & Jaureguizar, Mariano (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Romero Alonso, Rosa., Araya Carvajal, Katherine., Andrade Carvajal, Francisca., & Montero Godoy, Karla (2025). Factores de abandono en la formación online: una revisión sistemática de literatura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 16. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2>
- Rotar, Olga (2022). Online student support: a framework for embedding support interventions into the online learning cycle. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 17. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00178-4>
- Selwyn, Neil (2022). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Seng, Athena., Li, Jing., & Cheong, Angus (2025). *Educational Transformation in the Age of Artificial Intelligence: Integrating Generative AI and Human Intelligence to Enhance Educational Quality*. <https://bit.ly/edu-transformation>

- Tedesco, Juan Carlos (2020). Educación y justicia: el sentido de la educación. Fundación Santillana.
- Tinto, Vincent (2017). Reflections on Student Persistence. *Student Success*, 8, 1–8. <https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376>
- Turkle, Sherry (2017). En defensa de la conversación: El poder de la conversación en la era digital. Ático de los Libros.
- UANL. (2025). Retos de la educación no presencial en América Latina y El Caribe (R. L. Cava-zos Salazar & M. E. Morocho Quezada, Eds.). Editorial Universitaria UANL.
- UNESCO. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp
- UNESCO-IESALC. (2025). IESALC Informe Anual 2024. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000394376_spa
- Vaughan, Norman D., Cleveland-Innes, Martha., & Garrison, D. Randy. (2013). Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry. AU Press.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weller, Martin (2020). *25 Years of Ed Tech*. AU Press.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- World Economic Forum. (2026). The Human Advantage: Stronger Brains in the Age of AI. <https://www.weforum.org/publications/the-human-advantage-stronger-brains-in-the-age-of-ai/>
- Zhong, Ruojun., & Zhao, Yong (2025). Education Paradigm Shifts in the Age of AI: A Spatio-temporal Analysis of Learning. *ECNU Review of Education*, 8, 319–342. <https://doi.org/10.1177/20965311251315204>

Competencias docentes para inclusión educativa en telesecundaria, zona 13 Tabasco

Teaching Competencies for Educational Inclusion in Telesecundaria, Zone 13, Tabasco

Alejandro García Ruiz

<https://orcid.org/0009-0009-5752-4087>

Universidad Autónoma de Guadalajara

La educación inclusiva es un tema prioritario en el sistema educativo mexicano, que paulatinamente se ha ido permeando acorde a las políticas desarrolladas a nivel nacional e internacional.

El currículum actual de la educación básica en nuestro país, marca las pautas para que toda la comunidad educativa brinde los aprendizajes esperados a todos los estudiantes que ingresen a las aulas, basados en sus derechos a la educación. Estas normativas pedagógicas decretadas, han hecho que el docente del día de hoy desarrolle nuevas habilidades y competencias de corte inclusivo, para no excluir a ningún estudiante.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar las competencias docentes necesarias para la atención de la inclusión educativa en la Zona Escolar 13 de telesecundaria en Tabasco, con el propósito de proponer estrategias de capacitación que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en alumnos en situación de vulnerabilidad.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo exploratorio-descriptivo y con un diseño no experimental, mediante la aplicación de encuestas a seis docentes de la telesecundaria Guillermo Prieto. La aproximación teórica se sustenta en el constructivismo de Piaget, la teoría sociocultural de Vygotsky y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, las cuales respaldan la atención a la diversidad en el aula.

Los resultados evidenciaron que los docentes poseen conocimientos conceptuales sobre inclusión educativa y una disposición favorable. Sin embargo, presentan áreas de oportunidad en el uso de estrategias didácticas diversificadas, tecnologías de la información y conocimiento de políticas educativas. Asimismo, se identificó la ausencia de competencias claves, como la elaboración de dispositivos de diferenciación pedagógica.

Como limitación principal, el tamaño reducido de la muestra impide la generalización de los resultados. No obstante, los resultados del estudio son de gran utilidad ya que permiten una aproximación diagnóstica al contexto. En términos de originalidad, el estudio aporta conocimiento contextualizado y propuestas de capacitación docente alineadas a las políticas educativas actuales.

Recibido: 22 / 03 / 2026

Aceptado: 15 / 04 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

García Ruiz, A. (2026). Competencias docentes para inclusión educativa en telesecundaria, zona 13 Tabasco. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 48-62

Se concluye que es indispensable fortalecer la formación continua del profesorado para el desarrollo de competencias inclusivas, a fin de promover ambientes educativos equitativos y una atención efectiva a la diversidad.

Palabras Claves

Competencias docentes, Formación docente, Educación telesecundaria, Estrategias didácticas, Diversidad.

Abstrac

This study aims to analyze the teaching competencies required for educational inclusion in Telesecundaria School Zone 13 in Tabasco, in order to propose training strategies that strengthen the teaching-learning process for students in vulnerable situations.

The research follows a quantitative, exploratory-descriptive approach with a non-experimental design, using a survey applied to six teachers from the “Guillermo Prieto” telesecundaria school. The theoretical framework is based on Piaget’s constructivism, Vygotsky’s sociocultural theory, and Gardner’s theory of multiple intelligences, which support diversity-oriented educational practices.

The results show that, although teachers demonstrate conceptual knowledge and a positive disposition toward inclusion, there are areas for improvement in the use of diversified teaching strategies, information and communication technologies, and knowledge of current educational policies. Additionally, key competencies such as the development of differentiation strategies are lacking.

The main limitation of the study is the small sample size, which prevents generalization but allows for a contextualized diagnostic of the studied setting. This research provides value by offering context-based knowledge and practical teacher training proposals aligned with current educational policies.

It is concluded that strengthening continuous teacher training is essential for developing inclusive competencies, promoting equitable learning environments and effective attention to student diversity.

Keywords

Teaching competencies, Inclusive education, Teacher training, Teaching strategies, Secondary education, Diversity in education.

1.- Antecedentes

La inclusión educativa es un rubro educativo de justicia social a nivel internacional, nacional y estatal, donde el acceso a la educación desde la diversidad es prioridad, desafortunadamente en Latinoamérica y en nuestro país es un elemento poco explorado e investigado en el enfoque de la práctica educativa desde la diversidad, la mayoría de las investigaciones se enfocan a las necesidades educativas especiales, sabiendo ya que la diversidad va más allá de este tipo de alumnos (Peralta, 2025).

En América Latina existen investigaciones como la del chileno Alarcón (2017) a través de la tesis los docentes y la inclusión de la diversidad en el aula: estudio de caso de docentes de primer ciclo básico quien a través de su investigación encuentra una falta de capacitación en la atención diversificada que se le brinda a los alumnos. En Colombia, López y Noguera (2019) realizaron la investigación formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales donde logran concluir que la praxis inclusiva hoy en día

es ausente debido a la falta de competencias necesarias en el docente para la creación de escenarios inclusivos.

En México la Universidad Pedagógica Nacional realizó un estudio sobre las necesidades psicopedagógicas de los docentes de educación primaria para dar respuesta a la educación inclusiva, quienes ya proponen la necesidad de reestructurar el currículum educativo de docentes de educación básica para adquirir nuevas competencias enfocadas a la inclusividad de los alumnos. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en nuestro país realizó un estudio sobre educación indígena competencias docentes para la atención educativa a la diversidad social, cultural y lingüística en México donde reconocen la falta de formación de docentes y la necesidad de lo que llaman una cascada de cursos de formación continua para la inclusividad.

Finalmente, en Tabasco García et al., (2018) realizaron la investigación necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual donde se describe que la formación previa de los profesores universitarios no contiene elementos para la atención inclusiva de alumnos, proponiendo la adquisición de nuevas competencias.

2.- Planteamiento del problema

La introducción en las escuelas de políticas educativas inclusivas, han traído importantes cambios en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo hacia el proceso, comprometiendo el desarrollo de la inclusión.

Hoy en día se aspira constantemente al ambiente inclusivo, hay una actitud positiva del docente ante el tema, pero una práctica pasiva para implementar la filosofía inclusiva en las aulas.

En la zona 13 de telesecundaria en Tabasco, de manera implícita se ha tratado la inclusión educativa en los consejos técnicos que son “los órganos colegiados de decisión técnica pedagógica que se encargan de establecer objetivos y metas para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes” (SEP, 2019, PP 1).

Sin embargo, existe una actitud negativa al planteamiento de nuevas estrategias que se enfoquen a los diversos esquemas que abarca la inclusión educativa, enfocándose por lo general a aquellos que presentan alguna necesidad educativa especial, manifestando un desconocimiento técnico-pedagógico-conceptual, de los rubros que abarca la inclusión educativa.

Preguntas de Investigación

Específicamente y para delimitar los alcances de esta investigación nos preguntamos:

- ¿Cuáles son las competencias que debe tener el docente de telesecundaria de la zona escolar 13 en Tabasco para la atención a escenarios inclusivos en su práctica educativa? ¿De qué manera la Secretaría de educación en Tabasco atiende las necesidades específicas de capacitación docente en materia de creación de ambientes inclusivos?
- ¿Cuáles son los desafíos y oportunidades que los docentes de la zona 13 de telesecundaria en Tabasco para enfrentar la creación de ambientes inclusivos en sus aulas?

Por lo tanto, la investigación busca Describir las competencias que debe tener un docente de telesecundaria en la atención a escenarios inclusivos para establecer propuestas

de capacitación que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje a alumnos en situación de vulnerabilidad en la Zona 13 de Telesecundaria en Tabasco.

Objetivos de la investigación

Investigar las competencias que debe tener un docente de telesecundaria en la atención a escenarios inclusivos para establecer propuestas de capacitación que faciliten el proceso enseñanza-aprendizaje a alumnos en situación de vulnerabilidad en la Zona 13 de Telesecundaria en Tabasco.

- Analizar cuáles competencias que los docentes de la zona 13 de telesecundaria en Tabasco deben tener para la creación de ambientes inclusivos en las aulas. Establecer propuestas de capacitación para la atención a la inclusión educativa en la zona 13 de telesecundaria en Tabasco para prevenir situaciones de discriminación y exclusión escolar, para alumnos en situación vulnerable.

Justificación

En el año de 2015 quienes integran la Organización de las Naciones Unidas (ONU), establecieron 17 objetivos llamados Objetivos de Desarrollo Sostenible y Objetivos Mundiales los cuales en su conjunto buscan erradicar la pobreza, proteger al planeta y garantizar la paz y prosperidad, teniendo como meta el año 2030 (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUN], 2021). Dentro de estos objetivos el número 4 es el referente a la educación, donde una de sus metas al 2030 es:

Eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad (ONU, 2021, PP1).

La inclusión educativa es un tema que se aborda desde diferentes enfoques, de acuerdo con Climent Giné (2001) la Inclusión educativa integra elementos claves característicos para su implementación: trabajo colaborativo entre profesorado, estrategias de enseñanza – aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna, colaboración escuela - familia, transformación de los servicios/recursos destinados a la educación y modificación de la infraestructura física de las instituciones.

Como menciona Giné, la participación de los docentes en la inclusión educativa es importante al ser inclusivos en las estrategias de enseñanza – aprendizaje, dando cabida a los ambientes inclusivos. En la Zona Escolar No 13 de Telesecundaria en Tabasco, actualmente no existe un diagnóstico de necesidades en la práctica para la atención a grupos vulnerables, elementos básicos para poder establecer estrategias de capacitación docente. La presente investigación permitirá la producción de conocimiento original sobre el tema, lo cual es base para mejorar la atención a los grupos vulnerables.

Marco Teórico

El mundo educativo actual se encuentra en constante evolución y transformación, hoy tiene una visión enriquecedora a través de la inclusión educativa, la cual reconoce las diferencias entre cada uno de los estudiantes para que el docente adecue y potencialice a cada uno de los alumnos. La inclusión no es un tema actual, implícitamente se ha ido conformando a través de diversas aportaciones a lo largo de la historia.

Teoría Constructivista del Aprendizaje de Jean Piaget

De acuerdo con Jean Piaget y su perspectiva del constructivismo “El sujeto interactúa con la realidad, construyendo su conocimiento y al mismo tiempo su propia mente. El conocimiento nunca es copia de la realidad, siempre es una construcción” (Serulnikov y Suárez, 2001, PP14).

La citada teoría constructivista al afirmar que los alumnos asimilan mejor el aprendizaje cuando pueden construir sus propios conocimientos a partir de lo que reciben, es una de las mayores aportaciones significativas a la inclusión educativa, ya que desde la perspectiva docente, los maestros debemos proporcionar a los estudiantes un ambiente inclusivo, en el que todos los estudiantes puedan explorar y descubrir nuevos conceptos por sí mismo, tomando un enfoque enriquecedor para los grupos vulnerables, que parten del conocimiento que poseen a la creación de nuevos conceptos desde el entorno que podemos proporcionar para sus experiencias (contextos se les llama hoy en día).

Teoría Sociocultural de Lev Vigotsky

Lev Vigotsky a través de su teoría sociocultural, reconoce la importancia del entorno social de los individuos, pues afirma que “los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción social: adquieren nuevas y mejores habilidades, así como el proceso lógico de su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar” (Adittio, 2022).

Vigotsky a través de su teoría, reconoce que los seres humanos no somos seres aislados, si no que a pesar de la diversidad existente somos partes de un ente socio cultural, teniendo todos un entorno en común que también nos educa o reeduca, visualizando su zona de desarrollo próximo en la escuela, de ahí la importancia entonces de la inclusión educativa, en la diversidad.

Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Garner

De las teorías más recientes aplicadas a los nuevos modelos educativos, está la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Garner quien rompe todo esquema conocido de aprendizaje unilateral y enfocándolo a una diversidad.

La teoría de las inteligencias múltiples es “un modelo de concepción de la mente, en la que se afirma que la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí (Blanes, s.f.)

Es de suma importancia la aportación de dicha teoría pues parte del reconocimiento de una diversidad de aprendizajes y de limitaciones, donde no existen unos más inteligentes que otros, si no capacidades diferentes en entornos diferentes, siendo un reto para los docentes aprovechar la diversidad para enriquecer y favorecer el aprendizaje para todos, desde su contexto.

Metodología

La investigación de enfoque cuantitativo es de tipo exploratorio-descriptivo. En los tipos de investigación exploratoria, el investigador intenta, en una primera aproximación, detectar variables, relaciones y condiciones en las que se da el fenómeno en el que está interesado. En otros términos, el investigador intenta encontrar indicadores que puedan servir para definir con mayor certeza un fenómeno o evento, desconocido o poco estudiado. Esta clase de investigación, que se lleva a cabo en relación con objetos de estudio para los cuales se cuenta con muy poca o nula información, no puede aportar, desde luego, conclusiones definitivas ni generalizables, pero sí permite definir más concretamente el problema de

investigación, derivar hipótesis, conocer las variables relevantes. En suma, proporcionará la información necesaria para aproximarse al fenómeno con mayor conocimiento en un estudio posterior, en la investigación propiamente dicha

Por otro lado, los tipos de investigación descriptiva tratan de describir las características más importantes de un determinado objeto de estudio con respecto a su aparición y comportamiento; el investigador busca describir las maneras o formas en que éste se parece o diferencia de él mismo en otra situación o contexto dado. Los estudios descriptivos también proporcionan información para el planteamiento de nuevas investigaciones y para desarrollar formas más adecuadas de enfrentarse a ellas. De esta aproximación, al igual que de la del estudio exploratorio, tampoco se pueden obtener conclusiones generales, ni explicaciones, sino más bien descripciones del comportamiento de un fenómeno dado.

Enfoque

La presente investigación, en términos metodológicos, es un estudio cuantitativo, ya que se basa en los números para investigar, analizar y comprobar información y datos. Así, este enfoque intenta especificar y delimitar la asociación o correlación, además de la fuerza de las variables, la generalización y objetivación de cada uno de los resultados obtenidos para deducir una población y para esto se necesita una recaudación o acopio metódico u ordenado, y analizar toda la información numérica que se tiene.

Para fines de nuestra investigación, se ha seleccionado el diseño de investigación de corte no experimental, el cual se define como los estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos. La investigación no experimental es sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal como se han dado en su contexto natural (Sampieri 2006)

El universo de nuestra investigación es la escuela telesecundaria “Guillermo Prieto” ubicada en la carretera principal de San Miguel Afuera, en el municipio de Jalapa, Tabasco, en el turno matutino, la cual se integra de una plantilla docente de 6 maestros base y un director efectivo quienes atienden un universo de 147 alumnos

Encuesta sobre competencias docentes para la inclusión educativa en la zona escolar 13

Se aplicaron las encuestas a los 6 docentes de la escuela telesecundaria “Guillermo Prieto” ubicada en la carretera principal de San Miguel Afuera, en el municipio de Jalapa, Tabasco, en el turno matutino, dividida en 3 bloques, para conocer el manejo Teórico-Conceptual que tienen sobre la inclusión educativa, el conocimiento sobre la infraestructura escolar y por último las habilidades y competencias que poseen para la creación de escenarios inclusivos.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado integrado por 12 ítems, organizados en tres dimensiones: a) conocimiento teórico-conceptual sobre inclusión educativa, b) conocimiento del contexto institucional e infraestructura, y c) habilidades y competencias docentes para la atención a la diversidad. Los ítems se diseñaron con base en una escala tipo Likert de cinco niveles de respuesta (desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”), lo que permitió su procesamiento y análisis.

El diseño del instrumento se fundamentó en los aportes teóricos de Perrenoud (2004) sobre competencias docentes, así como en los enfoques de inclusión educativa. Para garantizar la validez de contenido, el cuestionario fue sometido a revisión por pares académicos.

micos con experiencia en el ámbito educativo, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, realizando ajustes en su redacción. Asimismo, el instrumento fue revisado para asegurar su comprensión y correspondencia con los objetivos de la investigación. En términos de confiabilidad, presenta una consistencia interna adecuada para estudios de carácter exploratorio.

Se dio inicio a nuestra encuesta a través del conocimiento o lo familiarizado que se encuentra el docente con el concepto de inclusión educativa, como podemos observar en el siguiente gráfico el 83.3 % de los encuestados están familiarizados con el concepto de inclusión educativa, un 16.7% respondió que están de acuerdo, puntajes altos en ambos casos que indican el manejo conceptual, esto se considera importante debido a que partiendo de la comprensión del concepto, se puede tener una actitud reflexiva respecto al ejercicio docente con perspectiva inclusiva.

Tabla 1.
¿Conoces o estás familiarizado con el concepto de “Inclusión educativa?”

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	0	0
De acuerdo	1	16.7%
Totalmente de acuerdo	5	83.3%
Total	6	100%

Las normas y leyes sustentan un orden legal a nuestro sistema educativo, indican lo que se debe y no se debe hacer, derechos y obligaciones, en un marco inclusivo es fundamental, para trabajar de manera inclusiva e incluso evitar ser sancionado por alguna omisión por desconocimiento.

Por lo anterior se indagó sobre el conocimiento sobre las normas y leyes que dan sustento a la inclusión educativa, encontrando que el 66.6% de los encuestados afirma tener conocimiento sobre las normas y leyes, un 16.6% afirma tener un conocimiento total y finalmente algo a destacar en el análisis es que el 16.6% afirmo la indiferencia sobre las normas y leyes. De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2023) la indiferencia es la falta de interés o afecto por alguien o algo.

De acuerdo con Garzón y Calvo (2016) una actitud docente positiva es fundamental para el reconocimiento de la diferencia y diversidad, obteniendo un espíritu reflexivo sobre sus estrategias didácticas.

Tabla 2.
¿Conozco las normas y leyes que sustentan la inclusión educativa?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	1	16.6%
De acuerdo	1	16.6%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.%

Las nuevas políticas educativas han propuesto la reorganización del sistema educativo al igual que sus políticas públicas, por lo que desde el año 2018 se realizó una propues-

ta a través de estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación.

Dicha estrategia de acuerdo con Otto Granados Roldán (2018):

Es la concreción del planeamiento pedagógico que propone el Modelo Educativo en la educación básica. Tal como lo marca la Ley General de Educación, se estructura en un Plan y programas de estudio que son resultado del trabajo conjunto entre la SEP y un grupo de maestros y de especialistas muy destacados de nuestro país (p. 5)

Como podemos ver, dicha estrategia es información fundamental en el manejo teórico y conceptual para realizar las estrategias didácticas en las aulas, al respecto el 66.6 % de está de acuerdo en que conoce dicha estrategia, el 16.6% totalmente de acuerdo y el 16.6% de los docentes afirma estar indiferentes ante la estrategia mencionada.

Tabla 3.
¿Conozco la estrategia de equidad e inclusión en la educación básica?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	1	16.6%
De acuerdo	1	16.6%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

De acuerdo con la RAE (2023) , las teorías son una serie de leyes que sirven para relacionar determinado orden de fenómenos. Por ello, que en el ámbito educativo las teorías nos colocan en su perspectiva para conocer y explicar diversas situaciones y fenómenos que ocurren dentro de las aulas o comunidad educativa, lo que nos servirá para poder planear u orientar actividades con respecto a la inclusión educativa.

Al indagar el conocimiento teórico que da sustento a la inclusión educativa el 66.6% de los encuestados manifestó estar de acuerdo en el conocimiento de dichas teorías, el 16.6% está totalmente de acuerdo, y el 16.6% manifestó indiferencia a dichas teorías.

Tabla 4.
¿Estoy familiarizado (a) con las teorías que sustentan la inclusión educativa?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	1	16.6%
De acuerdo	1	16.6%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

De acuerdo con Bentacur y Mancebo (2012) las políticas educativas son un conjunto de líneas de acción diseñadas, decididas y efectivamente implementadas por la autoridad educativa en el ámbito de su competencia (p. 1). Basado en el concepto propuesta, es imprescindible que los docentes hoy en día conozcamos dichas políticas educativas, las accio-

nes que ha emprendido la autoridad educativa, con respecto a la inclusión educativa, pues son parte fundamental en nuestro ejercicio docente.

Con respecto a las políticas educativas el 83.3% de los encuestados afirma conoce las líneas de acción que las autoridades educativas han implementado con respecto a la inclusión educativa, manifestando el 16.7% tener indiferencia ante dichas políticas educativas.

Tabla 5.
¿Conozco las políticas educativas que se han desarrollado para la inclusión educativa?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	1	0
De acuerdo	1	16.7%
Totalmente de acuerdo	5	83.3%
Total	6	100

La pregunta anterior deriva a la siguiente, ya que el conocimiento de las políticas educativas actuales en materia de inclusión, ha permeado en temas de infraestructura escolar, una de las grandes deudas que es difícil saldar por el estado mexicano. Los docentes con conocimiento sobre inclusión educativa, saben que es sumamente importante contar con una infraestructura adecuada, que permita primero que nada la integración de todos y cada uno de los estudiantes, por lo tanto, se indagó a los docentes sobre el conocimiento que tienen sobre la infraestructura escolar para la educación inclusiva, el 60% afirmando que la infraestructura escolar de su centro de trabajo es inclusiva, el 20% considera que totalmente es infraestructura inclusiva y el 20% manifestó una indiferencia sobre el tema.

Tabla 6.
¿Considero que la infraestructura escolar de mi centro de trabajo es inclusiva?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	1	16.66%
De acuerdo	1	16.66%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

Una de las principales habilidades y competencias del docente de hoy, es con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Así, Cabero (s.f.) afirma que las TIC, “son recursos fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, pudiendo conseguir con ellos una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual (P. XX)”.

Al respecto se indagó sobre el apoyo institucional y el manejo que se da a las TIC para el desarrollo de la labor docente el 50% afirmó estar en desacuerdo, manifestando que no cuentan con ese apoyo para el desarrollo de su actividad docente, el 16.66% afirma estar indiferente ante el uso de las Tic y el otro 33.33% afirma que cuentan con el apoyo.

Tabla 7.

Cuento con el apoyo de las tecnologías de la información y comunicación en mi centro de trabajo, para desarrollar mi labor docente.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	3	50%
Indiferente	1	16.66%
De acuerdo	0	0
Totalmente de acuerdo	2	33.33%
Total	6	100.0%

La educación inclusiva no se trata solo de atender a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales, sino a todo alumnado sin distinción de raza, condición social, cultural, política, religiosa, etc. Si algunas de las características mencionadas es impedimento para que un alumno pueda alcanzar los aprendizajes esperados entonces hablamos de una exclusión.

Tabla 8.

Me aseguro de que todos los estudiantes se sientan incluidos en mis estrategias didácticas

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	0	0
De acuerdo	2	33.3%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

Por lo tanto, se indagó a los docentes sobre sus estrategias didácticas, al cuestionar si verifican que todos los estudiantes sean incluidos en su ejercicio docente, en el cual el 66.6% de los encuestados afirmó estar totalmente de acuerdo en que incluyen en sus estrategias didácticas a todos sus estudiantes y el 33.3% estuvo de acuerdo.

Bajo el contexto de la inclusión educativa se estima que en las aulas conviven diversos alumnos de distintas razas, sexo, nacionalidad, ideologías, culturas, etc. Bajo ese esquema uno de los principales retos del docente hoy en día es tener la capacidad de poder diversificar sus estrategias didácticas para poder incluir a todos en los aprendizajes esperados.

Por lo anterior, se le preguntó a los docentes si se les facilitaba el uso de estrategias diversificadas para atender a sus alumnos, teniendo una tendencia a que se les facilita el uso de estrategias diversificadas, al responder el 66,6% que están totalmente de acuerdo y el 33.3% de acuerdo.

Tabla 9.
Se me facilita el uso de estrategias diversificadas para la atención a la inclusión educativa

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	0	0
De acuerdo	2	33.3%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

En nuestra entidad, existe la Dirección de Superación Académica del Magisterio (DSAM) quien es una instancia encargada de proporcionar capacitación y actualización a los docentes de acuerdo a sus necesidades.

Con la implementación de la inclusión educativa, muchos docentes se han visto en la necesidad de fortalecer o desarrollar habilidades y competencias, por lo que se le preguntó al colectivo docente si dicha institución les ha ofertado cursos o talleres de actualización a las necesidades docentes para la atención de la inclusión educativa, por lo que el 66.6% afirma que la DSAM les ha ofertado cursos y talleres de actualización, mientras que el 33.3% manifestó estar indiferente ante el tema.

Tabla 10.
La DSAM me ha ofertado cursos o talleres de actualización acorde a mis necesidades de atención a la inclusión educativa

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	2	33.3%
De acuerdo	0	0
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

Queda de manifiesto que los docentes hoy en día, necesitan reforzar o desarrollar nuevas habilidades y competencias, las cuales el colectivo docente fue indagado sobre sus habilidades y competencias para la atención educativa, mismos que manifestaron el 66.6% que están totalmente de acuerdo y el 33.3% que está de acuerdo, lo que bajo el análisis indica que, a criterio de ellos, poseen dichas habilidades y competencias.

Tabla 11.
Considero que tengo las habilidades y competencias para la atención a la inclusión educativa

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
En total desacuerdo	0	0
En desacuerdo	0	0
Indiferente	0	0
De acuerdo	2	33.3%
Totalmente de acuerdo	4	66.6%
Total	6	100.0%

Finalmente, hoy en día se afirma que el rol docente ha cambiado, pues se debe ser coherente con las políticas educativas, la diversificación de los aprendizajes, entre otros, al respecto Philippe Perrenoud (2004) propone 10 nuevas competencias, que por sus características son unas propuestas a las nuevas exigencias educativas, dentro de ellas la inclusión educativa: Organizar y animar situaciones de aprendizaje, Gestionar la progresión de los aprendizajes, Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, Trabajar en equipo, Participar en la gestión de la escuela, Informar e implicar a los padres, Utilizar las nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y Organizar la propia formación continua.

Bajo este esquema de Perrenoud, se le pidió a los docentes que a criterio propio pudieran seleccionar las habilidades y competencias que poseen, obteniendo que el 100 % de los docentes afirma que tienen la capacidad de trabajar en equipo, el 80% organiza y anima situaciones de aprendizaje, el 60 % manifestó que tienen la habilidad de gestionar la progresión de los aprendizajes, implica a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, informa a los padres y organiza la propia formación continua, el 40% utiliza las nuevas tecnologías y afronta los deberes y dilemas éticos de la profesión, tan solo el 20% participa en la gestión de la escuela y nadie manifestó elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Tabla 12.
Concentrado de competencias docentes que seleccionaron los docentes que actualmente poseen

Opciones	Porcentaje de maestros que la poseen
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	80%
Gestionar la progresión de los aprendizajes	60%
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	0%
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.	60%
Trabajar en equipo.	100%
Participar en la gestión de la escuela	20%
Informar e implicar a los padres.	60%
Utilizar las nuevas tecnologías	40%
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.	40%
Organizar la propia formación continua.	60%

Propuestas:



Hoy en día para orientar la formación o el deber ser de los maestros que ejercemos en educación básica la Unidad del sistema para la carrera de las maestras y maestros, USICAMM establece el marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica, documento en el que se establece:

Los saberes que las maestras y los maestros necesitan desplegar durante el trabajo educativo que realizan en las distintas etapas de su trayectoria profesional, para promover que en las escuelas de educación básica de nuestro país se desempeñen con excelencia y dirijan sus esfuerzos para alcanzar el máximo logro de aprendizaje y desarrollo integral de las alumnas y los alumnos en un marco de inclusión, interculturalidad y equidad educativa. (USICAMM, p. 6, 2022)

En dicho documento se establecen 4 criterios que los maestros y maestras de educación básica deben tener (USICAMM, 2022):

- Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana
- Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnas y alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia
- Una maestra, un maestro que construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes
- Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad

Con base al análisis de los resultados que arrojaron las encuestas, y alineado al marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica se realizan las siguientes propuestas:

- Realizar un taller sobre las leyes y normas que sustentan las políticas educativas actuales en materia de inclusión educativa, con el fin de obtener productos en el que el docente reflexione y analice su actuación bajo las leyes y normas, evitando sanciones y analizando su ejercicio profesional.
- Llevar a cabo una capacitación para que los docentes conozcan la “Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad,

aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación”, documento formativo con el que el docente pueda realizar planeaciones inclusivas.

- Formar al cuerpo docente en cuanto al conocimiento de las teorías que sustentan a la inclusión educativa, lo que permitirá el razonamiento y entendimiento sobre la necesidad de los cambios de paradigma en materia educativa.
- A través de las autoridades educativas locales, impartir capacitación para que el colectivo docente pueda conocer las políticas educativas actuales para la atención a la inclusión educativa en su contexto.
- Capacitar al cuerpo docente en materia de uso de las TIC y su uso en las pedagogías diversas, para la atención inclusiva.
- Realizar un taller para que el docente conozca las nuevas habilidades y competencias que el docente de hoy debe tener para atender a la diversidad e implementar una educación inclusiva.

Conclusiones

El presente estudio permitió identificar que, si bien los docentes de la telesecundaria analizada cuentan con conocimientos conceptuales sobre inclusión educativa y manifiestan una disposición favorable hacia su implementación, persisten limitaciones en la aplicación práctica de estrategias didácticas diversificadas, el uso de tecnologías de la información y el desarrollo de competencias para la atención a la diversidad. Estos hallazgos evidencian una brecha entre el conocimiento teórico y su concreción en el aula, lo que coincide con los planteamientos sobre la necesidad de fortalecer las competencias profesionales docentes en contextos inclusivos.

En este sentido, se confirma que la inclusión educativa no depende únicamente de la voluntad del profesorado, sino de procesos sistemáticos de formación continua que favorezcan el desarrollo de habilidades pedagógicas específicas, particularmente en lo referente a la diferenciación de la enseñanza y la adaptación de estrategias a contextos heterogéneos.

Asimismo, el estudio aporta evidencia contextualizada que permite orientar la toma de decisiones en materia de capacitación docente, destacando la importancia de diseñar programas formativos pertinentes, situados y alineados con las políticas educativas vigentes. Estas acciones resultan fundamentales para avanzar hacia la construcción de ambientes educativos más equitativos e inclusivos.

No obstante, se reconoce como limitación el tamaño reducido de la muestra, lo que restringe la generalización de los resultados. Por ello, se sugiere ampliar futuras investigaciones a un mayor número de docentes y contextos escolares, así como incorporar enfoques mixtos que permitan profundizar en la comprensión de las prácticas inclusivas.

En conclusión, el fortalecimiento de las competencias docentes desde una perspectiva inclusiva constituye un elemento clave para garantizar una educación de calidad, equitativa y pertinente, capaz de responder a la diversidad del alumnado en el contexto actual.

Referencias

- Additio. (2022, junio 30). La teoría sociocultural de Vygotsky: ¿Cómo aplicarla en clase? <https://additioapp.com/la-teoria-sociocultural-de-vygotsky>
- Alegre de la Rosa, O. (2000). Diversidad humana y educación. Ediciones Aljibe.
- Alegre de la Rosa, O. (2010). Capacidades docentes para atender la diversidad. Eduforma.

- Alarcón, C., Corvalán, C., & Leytón, M. (2017). Los docentes y la inclusión de la diversidad en el aula: Estudio de caso de docentes de primer ciclo básico [Tesis de licenciatura]. Universidad Académica de Humanismo Cristiano.
- Arboleda Quinde, M. (2021). Competencias docentes para la inclusión de niños con necesidades educativas especiales [Tesis]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- Bedor, J. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales. Revista multidisciplinaria de investigación científica*. <https://www.revistaespirales.com/index.php/es/article/view/338>
- Blanes Villatoro, A. (s.f.). La teoría de las inteligencias múltiples: Descripciones breves. http://bioinformatica.uab.cat/base/documents/genetica_gen/portfolio/La%20teoría%20de%20las%20inteligencias%20múltiples%202016_5_25P23_3_27.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción.
- Cabero, J. (s.f.). Tecnologías de la información y comunicación en la educación.
- Cárdenas, T. de J. (2001). Marco conceptual y experiencias de la educación especial en México. Instituto Universitario Anglo Español.
- Comboni Salinas, S., Juárez Núñez, J. M., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, (62), 41–84.
- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *Actas del III Congreso: La atención a la diversidad en el sistema educativo* (pp. 1–10). Universidad de Salamanca.
- INEE. (2016). Panorama educativo de México. <https://www.inee.edu.mx>
- López, T., & Noguera, T. (2019). Formación docente en inclusión de niños con necesidades educativas especiales [Tesis de maestría]. Universidad de la Costa.
- Mora Alejo, P. (2019). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz et al. (Coords.), *25 años de integración escolar en España*. ONU. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>
- Peralta, E. (2025). Inclusión, emociones, cultura y diversidad: Claves para el bienestar educativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4718>
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Graó.
- SEP. (2014). Programa para la inclusión y la equidad educativa.
- SEP. (2019). Lineamientos para la organización y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- Serulnikov, A., & Suárez, R. (2001). Jean Piaget para principiantes.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO. (2008). Conferencia internacional de educación.
- USICAMM. (2022). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en educación básica. <http://public-file-system.usicamm.gob.mx>
- Vélaz de Medrano, V. (2004). Medidas para prevenir el rechazo escolar y evitar la exclusión social.

Jóvenes universitarios frente a la violencia económica y la paz

University Youth Facing Economic Violence and Peace Challenges

Mirelle del Carmen Sosa Caballero

<https://orcid.org/0009-0002-8896-3890>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Yamit López Cetina

<https://orcid.org/0009-0001-3481-4489>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Myriam López Pérez

<https://orcid.org/0009-0002-4010-128X>

Universidad La Salle, Cancún.

Resumen

Donde no hay seguridad ni estabilidad, difícilmente puede construirse la paz. El objetivo de esta investigación es analizar de qué manera la violencia económica influye u obstaculiza la educación, el desarrollo académico y la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en una cultura de paz. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y no experimental, con una muestra no probabilística por conveniencia. Se aplicó una encuesta en línea de 20 preguntas a 139 estudiantes de la Licenciatura en Negocios y Mercadotecnia. El marco teórico aborda la violencia económica como toda acción u omisión que afecta la supervivencia económica de una persona, al limitar su acceso a recursos, bienes o ingresos, generando dependencia. En el ámbito educativo, esta problemática impacta negativamente en el desempeño académico, al generar condiciones emocionales y personales adversas que pueden derivar en bajo rendimiento o incluso deserción escolar. Los resultados muestran que el 50% de los estudiantes combina estudio y trabajo. Asimismo, el 23% ha experimentado control económico por parte de familiares o parejas, siendo una situación frecuente en el 11.8% de los casos. Además, al 14.4% se le han negado recursos económicos para continuar sus estudios, mientras que el 22.3% percibe que esta forma de violencia ha limitado sus oportunidades académicas. De igual manera, el 12.9% reporta haber recibido apoyo económico condicionado a obediencia o favores. En conclusión, la violencia económica constituye una realidad presente en la vida de los jóvenes universitarios, afectando su bienestar integral y su capacidad de desarrollarse en un entorno de paz. Resulta fundamental fortalecer estrategias de orientación y apoyo psicológico que permitan a los estudiantes enfrentar estas situaciones y promover entornos educativos libres de violencia.

Recibido: 08 / 03 / 2026

Aceptado: 12 / 04 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

Sosa Caballero, M. del C., López Cetina, Y., & López Pérez, M. (2026). Jóvenes universitarios frente a la violencia económica y la paz. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 63-85

Palabras Clave:

Violencia económica, Estudiantes universitarios, Dependencia económica, Desigualdad socioeconómica, Deserción académica

Abstract

Where there is neither security nor stability, peace can hardly be achieved. The objective of this research is to analyze how economic violence influences or hinders students' education, academic development, and their ability to live within a culture of peace. The study was conducted using a quantitative, descriptive, and non-experimental approach, with a non-probabilistic convenience sample. An online survey consisting of 20 questions was administered to 139 students from the Bachelor's Degree in Business and Marketing. The theoretical framework defines economic violence as any action or omission that affects and economic survival by limiting access to resources, goods, or income, thereby creating dependency. In the educational context, this issue negatively impacts academic performance by generating adverse emotional and personal conditions, which may lead to low achievement or even school dropout. The results show that 50% of the students both study and work. Additionally, 23% have experienced financial control by a family member or partner, with 11.8% reporting that this occurs frequently. Furthermore, 14.4% have been denied financial resources for their university studies, while 22.3% feel that economic violence has limited their academic opportunities. Likewise, 12.9% report having received financial support conditioned on obedience or favors. In conclusion, economic violence is a reality affecting university students, undermining their overall well-being and their ability to develop within a culture of peace. It is essential to strengthen guidance and psychological support strategies to help students cope with these situations and to promote educational environments free from violence.

Keywords:

Economic violence, University students, Economic dependence, Socioeconomic inequality, Academic dropout

Introducción

Dentro de los ocho ámbitos de la UNESCO para promover una cultura de la paz, el primer ámbito de acción es por medio de la educación, mediante la solución pacífica de los conflictos y la no violencia y el segundo ámbito promueve el desarrollo económico y social sostenible mediante la reducción de las desigualdades económicas y sociales. Es por ello por lo que la presente investigación aborda un tema modular para el desarrollo académico de los jóvenes de la licenciatura de Negocios y Mercadotecnia de la Universidad Tecnológica de Cancún y de todos los jóvenes estudiantes que es la violencia económica, uno de los siete tipos de violencia reconocidas por el GEAVIG Quintana Roo que en su definición nos dice que la violencia económica se refiere a cualquier acción u omisión que afecte la supervivencia económica de una persona, limitando su acceso a recursos, bienes o ingresos, y buscando generar dependencia económica. La violencia en todas sus formas es rechazada en la cultura de paz, ya que va en contra de los valores, actitudes y comportamientos que promueve. La cultura de paz busca prevenir los conflictos mediante el diálogo, la cooperación y el respeto a los derechos humanos, incorpora un ideal primordial para la edificación de sociedades justas y equitativas. La violencia puede ser física, sexual, psicológica, económica o sociocultural. Los perpetradores pueden ser miembros de la familia, de la comunidad, y aquellos que actúan en nombre de instituciones culturales, religiosas, o de estado (Ward,

2002, citado en Castro, 2012: 27). La violencia económica es una forma de agresión que busca limitar o controlar los recursos financieros de una persona, afectando directamente su capacidad de satisfacer sus necesidades básicas y las de su familia.

Uno de los inconvenientes menos visibilizados para el desarrollo de una cultura de paz es la violencia económica, una forma de agresión silenciosa pero real, que limita el bienestar, la autonomía y el proyecto de vida de los estudiantes.

En este sentido, el presente artículo explora cómo la violencia económica se manifiesta entre los jóvenes universitarios de la carrera de Negocios y Mercadotecnia en una Universidad Tecnológica, afectando su desarrollo académico, emocional y social. A través del análisis de esta problemática, se busca evidenciar cómo las desigualdades económicas, la precarización del entorno y las barreras financieras se convierten en mecanismos de exclusión que dificultan el ejercicio pleno de la ciudadanía y la construcción de entornos universitarios pacíficos, equitativos e inclusivos.

Planteamiento del problema: En México, 6 de cada 10 mujeres adolescentes de entre 15 y 17 años han sufrido al menos un incidente de violencia –emocional, física, sexual o económica– a lo largo de su vida. (INEGI, 2016) En la educación superior en México, la desigualdad económica sigue siendo un factor muy importante que influye en el poder tener acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes universitarios para lograr concluir sus estudios. A pesar de los avances que se han tenido en el país en cuanto al acceso a la educación universitaria, persisten condiciones generales que limitan la igualdad de oportunidades, en especial en aquellos jóvenes que dependen económicamente de sus familias, parejas o de terceros. En este contexto, la violencia económica –entendida como el control, restricción o negación de recursos financieros– puede ser una problemática poco visibilizada en el ámbito educativo, pero con consecuencias significativas en el desarrollo académico y personal del estudiantado (INMUJERES, 2023).

La violencia económica no solo la encontramos en situaciones de pareja, sino también dentro de las dinámicas familiares donde el acceso a recursos puede estar condicionado a la obediencia y cumplimiento de expectativas, creando relaciones de dependencia y control económico. Esta situación puede afectar directamente la autonomía de los estudiantes, limitar su capacidad de tomar decisiones y obstaculizar su desempeño académico. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), alrededor del 20% al 25% de jóvenes en América Latina ha experimentado algún tipo de control económico, lo que evidencia la importancia de este fenómeno en la región.

En la etapa universitaria, la falta de recursos económicos puede generar dificultades para cubrir necesidades básicas como transporte, materiales escolares, alimentación o acceso a tecnologías, lo cual incrementa el riesgo de bajo rendimiento académico y deserción escolar. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022), los factores económicos representan una de las principales causas de abandono escolar en el nivel superior, lo que pone de manifiesto la necesidad de analizar con mayor profundidad las condiciones que inciden en este fenómeno. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (2025) señala que, aunque se han implementado programas de apoyo y becas, aún existen brechas significativas que afectan la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Cuando los jóvenes universitarios se encuentran con estas dificultades económicas, también pierden la paz y estabilidad emocional.

Particularmente en ciudades como Cancún, Quintana Roo, donde existen oportunidades económicas con desigualdades sociales, resulta importante analizar cómo estas situaciones impactan a estudiantes de las universidades tecnológicas. Si bien las universidades pueden ofrecer mayores niveles de conectividad y acceso a recursos, no garantizan condiciones equitativas e igualitarias para todos los estudiantes universitarios, especial-

mente aquellos que enfrentan situaciones de vulnerabilidad económica o dependencia financiera.

En este sentido, el problema a tratar dentro de la investigación radica en comprender de qué manera la violencia económica influye en la experiencia académica de los estudiantes universitarios, afectando variables como el rendimiento, la participación en actividades extracurriculares, la salud emocional, la paz y la intención de abandono escolar. A pesar de su relevancia, este tipo de violencia ha sido escasamente abordado en estudios educativos, lo que limita la generación de estrategias institucionales efectivas para su prevención y atención.

Por lo tanto, resulta fundamental analizar la prevalencia y el impacto de la violencia económica en estudiantes universitarios, con el fin de encontrar evidencia que contribuya al diseño de políticas educativas más inclusivas, programas de apoyo integral y acciones orientadas a fortalecer la equidad y la cultura de paz en los entornos educativos. Este enfoque permitirá no solo visibilizar una problemática emergente, sino también proponer soluciones que favorezcan el desarrollo académico y personal de los jóvenes universitarios.

En el contexto de las Universidades Tecnológicas, donde una proporción significativa de la matrícula está compuesta por estudiantes-trabajadores (50% en el presente estudio), la presente investigación se justifica por la necesidad de visibilizar y analizar la violencia económica como un factor que incide en la trayectoria académica de los estudiantes universitarios, particularmente en ambientes donde las condiciones socioeconómicas influyen de manera directa en el acceso, permanencia y desempeño dentro de la educación superior. Aunque tradicionalmente los estudios sobre deserción escolar han enfatizado variables como el rendimiento académico o las condiciones institucionales (Peralta et al., 2020), existe una poca atención hacia las situaciones de control económico que pueden afectar la autonomía y bienestar del estudiantado, lo que evidencia un vacío en el que esta investigación busca contribuir a subsanar.

En el entorno de nuestro país y nuestro estado, donde una parte significativa de estudiantes universitarios depende económicamente de sus familias o parejas, resulta fundamental comprender cómo estas relaciones pueden convertirse en espacios de vulnerabilidad cuando el acceso a recursos es condicionado o restringido por ellos. La violencia económica, al manifestarse a través del control del dinero o la negación de recursos, puede generar estrés, ansiedad y limitaciones en la toma de decisiones, impactando de manera negativa en el rendimiento académico y en la continuidad de los estudios, así como generar situaciones que ponen en peligro la paz y tranquilidad de los jóvenes. De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), las desigualdades económicas en América Latina continúan siendo un obstáculo para el desarrollo educativo, lo que refuerza la importancia de analizar estos fenómenos desde una perspectiva integral.

Asimismo, la importancia de este estudio radica en su colaboración al análisis de la equidad educativa, que se puede entender como la garantía de condiciones justas para que todos los estudiantes en la universidad puedan desarrollarse plenamente. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022), los factores económicos representan una de las principales causas de abandono escolar en el nivel superior, lo que pone de manifiesto la necesidad de generar evidencia real que permita diseñar estrategias de intervención más efectivas. En este sentido, la investigación aporta datos específicos de una población estudiantil en una universidad tecnológica, lo que permite contextualizar el fenómeno en un entorno real y contribuir al conocimiento aplicado.

Por otro lado, esta investigación también adquiere relevancia social, ya que sus resultados pueden servir como base para el diseño de políticas institucionales orientadas a la prevención de la violencia económica y al fortalecimiento del bienestar estudiantil. La Se-

cretaría de Educación Pública (2025) ha señalado la importancia de implementar programas de apoyo que favorezcan la permanencia escolar; sin embargo, estos esfuerzos requieren ser complementados con diagnósticos más específicos que consideren las distintas dimensiones de la vulnerabilidad estudiantil.

Además, el estudio contribuye a la promoción de una cultura de paz en los entornos educativos, al abordar una forma de violencia que, aunque menos visible, tiene efectos significativos en la vida de los jóvenes. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024) destaca que la educación inclusiva y equitativa es fundamental para el desarrollo sostenible, lo que implica no solo garantizar el acceso, sino también crear condiciones que favorezcan el bienestar integral de los estudiantes.

En síntesis, la investigación se justifica por su aporte teórico, al ampliar el conocimiento sobre la violencia económica en el ámbito educativo; por su relevancia práctica, al generar información útil para la toma de decisiones institucionales; y por su impacto social, al contribuir a la construcción de entornos educativos más equitativos e inclusivos. De esta manera, se busca no solo comprender el fenómeno, sino también proponer bases para su atención y prevención en beneficio de la comunidad estudiantil.

Objetivo general: El objetivo primordial de esta investigación es examinar de qué forma la violencia económica influye u obstaculiza la educación, desarrollo académico y capacidad para vivir en una cultura de paz de los estudiantes. En este sentido, se busca analizar de manera integral las dimensiones económicas, sociales y académicas que intervienen en este suceso, con el propósito de generar evidencia experimental que contribuya a la comprensión de sus efectos y a la formulación de estrategias orientadas a mejorar las condiciones educativas y el bienestar del estudiantado en contextos universitarios.

Objetivos específicos: Identificar el nivel de afectación que tiene la violencia económica en los estudiantes universitarios. Evaluar cómo la violencia y dependencia económica afectan la toma de decisiones académicas y personales de los jóvenes universitarios. Reconocer de qué manera la falta de seguridad financiera actúa como obstáculos que impiden a los jóvenes universitarios participar y desarrollarse plenamente en entornos de paz y equidad social. Asimismo, estos objetivos permiten estructurar el análisis desde una perspectiva diferente, facilitando la identificación de relaciones entre variables clave y el diseño de propuestas que promuevan la equidad, la inclusión y la construcción de una cultura de paz en el ámbito educativo superior.

Marco teórico: El presente marco teórico tiene como finalidad sustentar conceptualmente la investigación realizada que se centra en la violencia económica y la paz y el impacto que tiene en los estudiantes universitarios, particularmente en su desarrollo académico, bienestar emocional y permanencia en la educación superior. A partir de las palabras clave: violencia económica, cultura de paz, estudiantes universitarios, dependencia económica, desigualdad socioeconómica y deserción académica, se construye una base teórica que permite comprender la dinámica del estudio desde diferentes perspectivas.

En este sentido, la educación superior no solo representa un espacio de formación académica, sino también un entorno donde convergen factores sociales, económicos y culturales que inciden en la trayectoria de los estudiantes. La violencia económica, aunque menos visible que otras formas de violencia, constituye un elemento que puede afectar profundamente la autonomía, la toma de decisiones, las oportunidades de desarrollo de los jóvenes y, asimismo, la cultura de paz.

Violencia económica: La primera palabra clave para nuestro estudio de investigación es la violencia económica, que se define como una forma de control que limita el acceso de una persona a recursos financieros, con el objetivo de generar dependencia y ejercer poder sobre ella (Instituto Nacional de las Mujeres [INMUJERES], 2023). Este tipo de violencia pue-

de manifestarse mediante la restricción del dinero, la negación de recursos necesarios o la imposición de condiciones para acceder a ellos, afectando la autonomía y el bienestar de las personas.

En el contexto de los estudiantes universitarios que en nuestra muestra son estudiantes de una Universidad Tecnológica, la violencia económica puede provenir tanto de relaciones de pareja como del entorno familiar, especialmente cuando los jóvenes dependen económicamente de terceros. Esta dependencia puede traducirse en situaciones donde el acceso a recursos está condicionado a comportamientos específicos, lo que limita la libertad individual y puede generar estrés, ansiedad y afectaciones en el desempeño académico.

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2022), la violencia económica forma parte de las desigualdades estructurales presentes en América Latina, donde las brechas de ingreso y acceso a oportunidades continúan reproduciendo relaciones de poder desiguales. Es por ello por lo que, aunque es uno de los tipos de violencia menos visibilizado, juega un papel también muy importante que debe ser considerado para su estudio y poder ser abordado para crear estrategias que ayuden a su erradicación. Este tipo de violencia se encuentra oculto en las estructuras sociales, las políticas y económicas de las sociedades, haciéndose evidente cuando existe incapacidad por parte de los gobiernos para cubrir las necesidades básicas de su población, no se respetan los derechos humanos básicos, o no se permite que la ciudadanía se exprese o participe libremente.

Frecuentemente la presencia de violencia estructural no es percibida como tal o es invisibilizada por la violencia cultural, e incluso logra hacerla parecer como algo natural y/o inevitable.

Dependencia económica en estudiantes universitarios. Otra palabra clave cuando se estudia la violencia económica a abordar es la dependencia económica: una condición común entre estudiantes universitarios, especialmente en países en desarrollo, donde los jóvenes suelen depender de sus familias para cubrir gastos educativos y personales. Esta situación, aunque esperada en ciertas etapas de la vida, puede convertirse en un factor de vulnerabilidad cuando se combina con prácticas de control económico.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2022), una proporción significativa de los estudiantes en México y en el estado de Quintana Roo no cuenta con ingresos propios suficientes, lo que los obliga a depender de apoyos familiares o institucionales como becas de diversos tipos. Esta dependencia puede limitar su capacidad de decisión y aumentar su exposición a situaciones de violencia económica.

Asimismo, la teoría del capital humano de Robert E. Lucas Jr. (1988) destaca que la educación es un factor clave para el crecimiento económico, lo que implica que cualquier obstáculo que limite el acceso o permanencia en la educación superior tiene consecuencias no solo individuales, sino también sociales.

Desigualdad socioeconómica y educación superior. La desigualdad socioeconómica es uno de los principales factores que afectan el acceso y la permanencia en la educación superior. Esta desigualdad se manifiesta en diferencias en el ingreso, acceso a recursos, calidad educativa y oportunidades de desarrollo, lo que genera brechas significativas entre estudiantes de distintos niveles académicos.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024), la equidad en la educación implica no solo garantizar el acceso, sino también proporcionar las condiciones necesarias para que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente. Sin embargo, en muchos contextos, las limitaciones económicas dificultan la participación en actividades académicas y extracurriculares, afectando el desarrollo integral del estudiante.

En México, la desigualdad socioeconómica se refleja en la distribución del ingreso y en las oportunidades educativas disponibles, lo que impacta directamente en la trayectoria académica de los estudiantes. Aquellos con mayores recursos tienen más probabilidades de acceder a mejores condiciones educativas, mientras que los estudiantes en situación de vulnerabilidad enfrentan mayores obstáculos.

Violencia económica y deserción académica. La deserción académica es un fenómeno complejo que responde a diferentes factores, entre los cuales los aspectos económicos ocupan un lugar muy importante. La falta de recursos puede obligar a los estudiantes de los diferentes niveles académicos a abandonar sus estudios o a postergarlos, afectando su desarrollo profesional y sus oportunidades futuras.

Según la Secretaría de Educación Pública (2025), los factores económicos representan una de las principales causas de abandono en la educación superior en México. En este contexto, la violencia económica puede intensificar este riesgo al limitar el acceso a recursos básicos y generar condiciones de inestabilidad. Diversos estudios han señalado que la deserción no solo implica la salida del sistema educativo, sino también consecuencias sociales y económicas a largo plazo, tanto para los individuos como para la sociedad. La pérdida de capital humano y la reducción de oportunidades laborales son algunos de los efectos asociados a este fenómeno.

Cultura de paz en el ámbito educativo. La cultura de paz se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la convivencia armoniosa, la equidad y la resolución pacífica de conflictos (UNESCO, 2024). En el ámbito educativo, la promoción de una cultura de paz implica la creación de entornos inclusivos, equitativos y libres de violencia.

La violencia económica, al ser una forma de violencia estructural, representa un obstáculo para la construcción de una cultura de paz en las instituciones educativas. La existencia de desigualdades y prácticas de control económico puede generar conflictos, afectar el bienestar emocional de los estudiantes y limitar su participación en la comunidad académica.

Por ello, resulta fundamental que las universidades implementen estrategias orientadas a la prevención de la violencia económica, así como programas de apoyo que fortalezcan la equidad y el bienestar estudiantil. Estas acciones contribuyen no solo a mejorar el desempeño académico, sino también a formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y la convivencia pacífica.

Impacto en el desarrollo académico y personal. La interacción entre violencia económica, dependencia financiera y desigualdad socioeconómica tiene un impacto directo en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Las limitaciones económicas pueden afectar la concentración, la motivación y la participación en actividades educativas, así como generar estrés y ansiedad. Además, la imposibilidad de acceder a recursos como materiales, transporte o tecnología puede limitar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido, la violencia económica no solo afecta el presente académico del estudiante, sino también su futuro laboral y su calidad de vida.

En conjunto, los conceptos abordados permiten comprender que la violencia económica en estudiantes universitarios es un fenómeno complejo que se encuentra interrelacionado con la dependencia económica, la desigualdad socioeconómica y la deserción académica. Asimismo, su análisis resulta fundamental para promover una cultura de paz en los entornos educativos y garantizar condiciones equitativas para el desarrollo integral del estudiantado.

La evidencia teórica sugiere que, aunque la educación superior representa una oportunidad de movilidad social, esta puede verse limitada por factores estructurales que requieren ser atendidos mediante políticas públicas e intervenciones institucionales. En este sentido, la presente investigación se posiciona como un aporte relevante para la comprensión y atención de esta problemática en el contexto universitario mexicano.

Método

El presente estudio se enmarca en un diseño cuantitativo, descriptivo y no experimental, esta investigación nos permitió utilizar herramientas estadísticas para medir y describir las características de nuestro fenómeno de estudio en el contexto natural de los estudiantes universitarios, sin manipular variables orientado a explorar la prevalencia y el impacto de la violencia económica sin manipulación de variables. Este enfoque metodológico resulta pertinente debido a que permite obtener evidencia empírica objetiva, facilitando la sistematización de los datos y su posterior interpretación bajo criterios científicos, lo cual fortalece la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos. Asimismo, se privilegia la observación de los fenómenos tal como ocurren en la realidad, evitando sesgos derivados de intervenciones externas.

La población objetivo estuvo conformada por 139 estudiantes del 5° y 10° cuatrimestre, de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia de una universidad tecnológica en Cancún, Quintana Roo, México. Se seleccionó mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, con una muestra de acuerdo con el acceso, la disponibilidad de los estudiantes de formar parte de la muestra con participación voluntaria y consentimiento informado, garantizando anonimato y ética conforme a la Norma Oficial Mexicana NOM-012-SSA3-2012. Este tipo de muestreo, aunque no permite generalizaciones absolutas, resulta adecuado para estudios exploratorios donde se busca comprender tendencias y comportamientos específicos dentro de un contexto delimitado, priorizando la viabilidad y accesibilidad de la información.

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado de fuente propia, aplicado en línea (Google Forms) durante el año 2025, con una tasa de respuesta del 100%. El instrumento consta de 20 preguntas cerradas (escala Likert de 5 puntos y dicotómicas), diseñadas para medir variables clave: prevalencia de violencia económica (control financiero, negación de recursos), impactos emocionales (ansiedad, aislamiento) y académicos (limitaciones en oportunidades, riesgo de deserción). El uso de herramientas digitales facilitó la recolección eficiente de datos, así como el resguardo organizado de la información, permitiendo un análisis más ágil y preciso.

Las preguntas realizadas fueron: ¿Qué edad tienes? ¿Cuál es tu género? ¿Cuál es tu nivel socioeconómico aproximado? ¿Trabajas y estudias al mismo tiempo? ¿Has experimentado alguna vez que un familiar o pareja controle tu dinero o recursos económicos? ¿Con qué frecuencia ocurre esto (experimentado alguna vez que un familiar o pareja controle tu dinero o recursos económicos)? ¿Te han negado acceso a dinero o recursos económicos necesarios para tus estudios universitarios? ¿Sientes que la violencia económica ha limitado tus oportunidades académicas (por ejemplo, comprar materiales, pagar transporte, alimentos, etc.)? ¿Consideras que la violencia económica afecta tu salud emocional o mental? ¿Has tenido que dejar o postergar estudios por falta de recursos económicos? ¿Recibes algún tipo de apoyo económico externo (becas, ayuda familiar, trabajo)? ¿Has sentido presión económica para contribuir al ingreso familiar mientras estudias? ¿Alguien de tu entorno familiar ha restringido tu apoyo económico a cambio de obediencia o favores? ¿Has dejado de participar en actividades extracurriculares por motivos económicos? ¿Tienes acceso constante a internet y

dispositivos para tus estudios? ¿La situación económica ha influido negativamente en tu rendimiento académico? ¿Sientes que tienes las mismas oportunidades de desarrollo que otros compañeros con mayor estabilidad económica? ¿Has considerado abandonar la universidad por razones económicas? ¿Has recibido orientación o apoyo psicológico relacionado con tu situación económica? Todas ellas desarrolladas con el objetivo de conocer desde los diferentes puntos antes mencionados cómo la violencia económica afecta o resulta un desafío para los jóvenes universitarios en el desarrollo diario de sus actividades académicas y su vida dentro y fuera de la universidad. La estructuración de estas preguntas responde a un enfoque integral que permite analizar el fenómeno desde múltiples dimensiones, proporcionando una visión holística del problema.

Los datos obtenidos mediante la encuesta se analizaron con estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes, medias y tablas de contingencia). Esta aproximación cuantitativa proporciona datos precisos y representativos para identificar la influencia relativa de cada dimensión y determinar el nivel de impacto en el desarrollo académico y la cultura de paz. Así, se fundamentan conclusiones sólidas que orientan políticas educativas, programas de apoyo psicológico y estrategias contra la violencia económica en entornos universitarios. De esta manera, el análisis estadístico no solo permite describir el fenómeno, sino también generar evidencia útil para la toma de decisiones institucionales y el diseño de intervenciones orientadas a mejorar las condiciones educativas y el bienestar estudiantil.

Análisis de los resultados

Derivado de la aplicación del instrumento a 139 estudiantes se contemplan los siguientes resultados:

Tabla 1.
 Datos generales de los alumnos de 5.º y 10.º cuatrimestre de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia.

		Frecuencia	%
Edad	17-19	50	36
	20-22	72	51.8
	23-25	17	12.2
Género	Femenino	83	59.7
	Masculino	55	39.6
	No decirlo	1	0.7
Nivel Socioeconómico	Alto	4	2.88
	Medio	132	94.96
	Bajo	3	2.16
Situación Laboral	Activo	69	49.6
	Inactivo	70	50.4

Fuente: Elaboración Propia.

Los datos recopilados entre los estudiantes de 5.º y 10.º cuatrimestre de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia permiten identificar características relevantes de la población estudiada. Este análisis descriptivo constituye un punto de partida fundamental para comprender el perfil sociodemográfico del grupo, facilitando la interpretación de variables posteriores y su posible relación con fenómenos como la violencia económica y su impacto en el ámbito académico.

En cuanto a la edad, se observa una clara concentración en el rango de 20 a 22 años (51.8%), seguido del grupo de 17 a 19 años (36%), mientras que una menor proporción corresponde a estudiantes de 23 a 25 años (12.2%). Esto indica que la mayoría de los alumnos

se encuentra en una etapa temprana de la adultez, lo cual es consistente con trayectorias académicas continuas sin interrupciones prolongadas. Este rango etario es particularmente relevante, ya que corresponde a una etapa de transición hacia la independencia económica y toma de decisiones, factores que pueden influir directamente en su vulnerabilidad o resiliencia frente a situaciones de violencia económica.

Respecto al género, predomina la participación del sexo femenino (59.7%), en comparación con el masculino (39.6%), mientras que un porcentaje mínimo (0.7%) prefirió no especificarlo. Esta distribución sugiere una mayor presencia de mujeres en el programa académico, lo que podría reflejar tendencias actuales en áreas relacionadas con negocios y mercadotecnia. Asimismo, esta composición puede ser significativa al analizar fenómenos sociales, considerando que diversos estudios señalan que las mujeres pueden experimentar de manera diferenciada ciertas formas de violencia, incluida la económica.

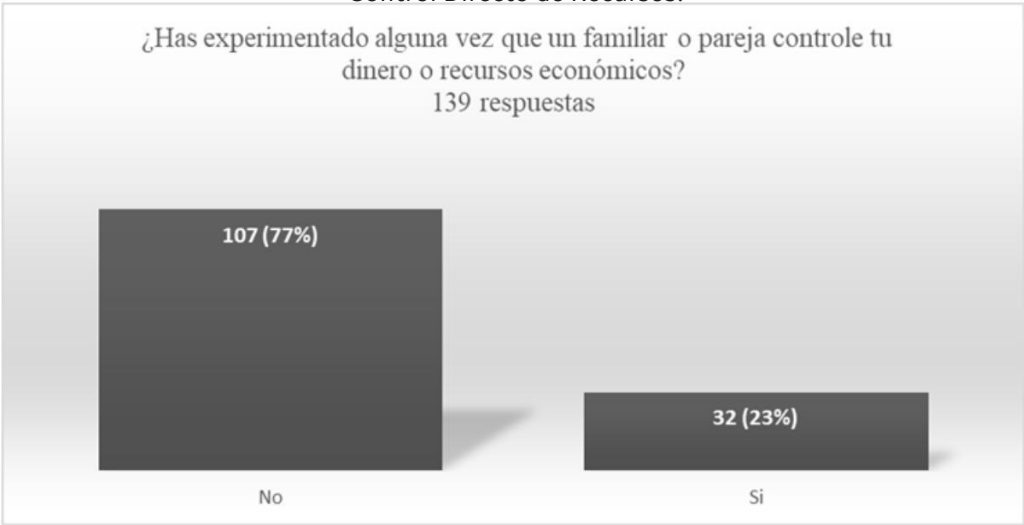
En relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes, la gran mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel medio (94.96%), mientras que los niveles alto (2.88%) y bajo (2.16%) presentan una representación muy limitada. Esta marcada concentración indica una población relativamente homogénea en términos económicos, lo cual podría influir en las condiciones de acceso, permanencia y experiencia educativa. Esta homogeneidad también permite reducir la variabilidad en ciertos análisis, facilitando la identificación de patrones específicos dentro del grupo estudiado.

Por otro lado, la situación laboral muestra una distribución equilibrada entre estudiantes activos laboralmente (49.6%) e inactivos (50.4%). Este equilibrio sugiere que una proporción considerable de estudiantes combina sus estudios con actividades laborales, lo que puede tener implicaciones en su desempeño académico, gestión del tiempo y desarrollo de competencias profesionales. Además, esta dualidad estudio-trabajo puede constituir un factor clave en la forma en que los estudiantes enfrentan presiones económicas y toman decisiones relacionadas con su continuidad académica.

En conjunto, los resultados reflejan una población mayoritariamente joven, con predominio femenino, perteneciente a un nivel socioeconómico medio y con una distribución equilibrada en cuanto a participación laboral. Estas características ofrecen un panorama general útil para contextualizar futuros análisis académicos o investigaciones dentro de este grupo estudiantil. De este modo, la caracterización presentada no solo describe a la población, sino que también sienta las bases para el desarrollo de análisis más profundos que permitan comprender las dinámicas sociales y económicas que inciden en su formación profesional.

Figura 1:

Control Directo de Recursos.



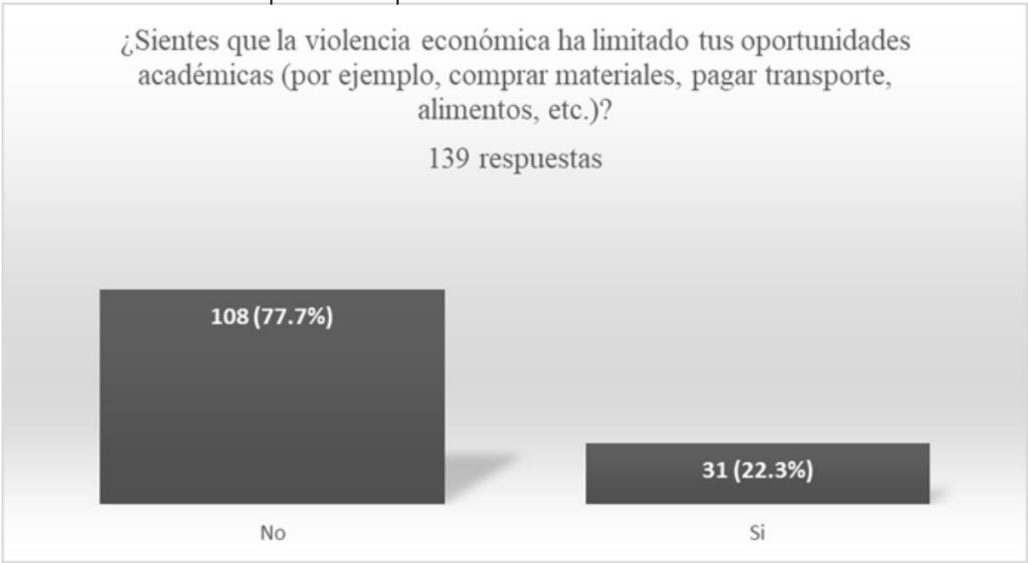
Fuente: Elaboración Propia.

El control económico de los recursos de jóvenes universitarios por parte de familiares o parejas en México constituye una forma de violencia económica y patrimonial. Este fenómeno limita la autonomía, restringe la libertad personal y puede poner en riesgo la continuidad de los estudios superiores, al utilizar el dinero como una herramienta de coerción, manipulación o castigo. El control de los recursos financieros por parte de terceros (padres o pareja) genera estrés académico y emocional, lo cual impacta negativamente el desempeño académico. La falta de acceso directo a los recursos para materiales, transporte o inscripción puede provocar deserción universitaria. En este sentido, la dependencia económica se convierte en un factor estructural que condiciona la toma de decisiones de los estudiantes, afectando tanto su bienestar integral como sus oportunidades de desarrollo profesional.

De las 139 respuestas válidas, 107 (77%) indicaron “No” a la pregunta “¿Un familiar o pareja controla tu dinero o recursos económicos?”, mientras que 32 (23%) respondieron “Sí”. Esta prevalencia moderada revela dinámicas de poder intrafamiliares y de pareja que limitan la autonomía financiera de los estudiantes, alineándose con reportes regionales donde el 20-25% de universitarios en América Latina experimentan control económico (INMUJERES, 2023; CEPAL, 2022). La autonomía financiera de los jóvenes universitarios de acuerdo con la etapa de la vida donde se encuentran es fundamental para el desarrollo de sus actividades académicas de una manera óptima. Estos hallazgos permiten dimensionar la relevancia del fenómeno en contextos educativos, evidenciando la necesidad de implementar estrategias institucionales que fortalezcan la independencia económica y el acompañamiento integral del estudiantado.

Figura 2:

Impacto en Oportunidades Académicas Básicas.



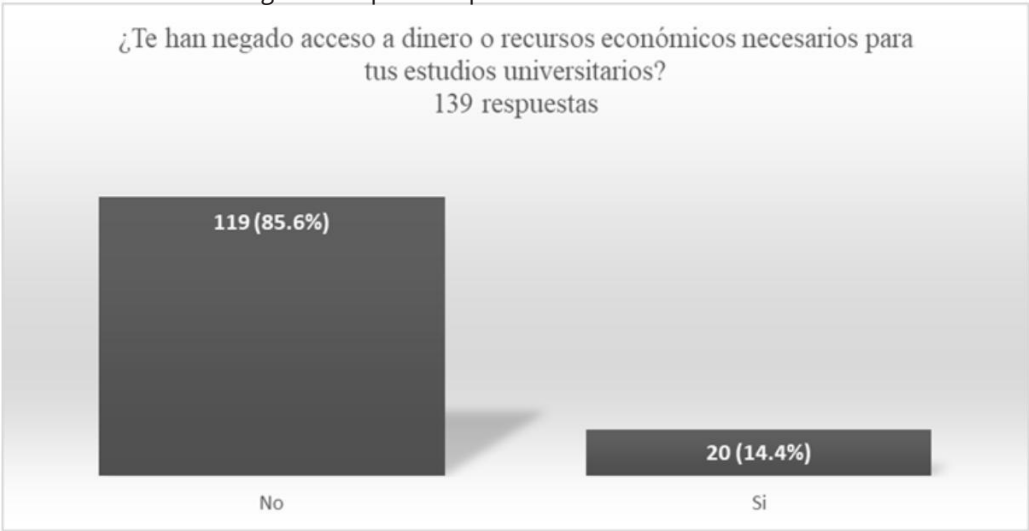
Fuente: Elaboración Propia.

Para el desarrollo de un país las oportunidades deben ser para todos y no deben ser limitadas por factores económicos o sociales que generen desigualdad. En este sentido, la equidad en el acceso a la educación superior se posiciona como un elemento clave para el crecimiento sostenible, ya que permite la formación de capital humano competitivo y reduce las brechas sociales existentes, favoreciendo una mayor inclusión y movilidad social.

En el cuestionamiento sobre cómo la violencia económica ha limitado sus oportunidades académicas, el “No” prevalece con 108 respuestas (78%) sobre 31 estudiantes que contestaron “Sí” (22%). Esto indica que la violencia económica rara vez impide necesidades primarias como materiales, transporte o alimentos para estudiar. Aun así, el 22% señala un grupo vulnerable; estudios futuros podrían analizar si predice deserción (e.g., modelo logit: $P(\text{deserción violencia}) \approx 0.22$), respaldado por datos nacionales (INEGI, 2022), y sugiere crear fondos de emergencia en tutorías universitarias. Este 22.3% de estudiantes universitarios percibe la falta de recursos para la compra de materiales escolares para el desarrollo de sus tareas y actividades, el pago del transporte, la compra de alimentos para poder consumir durante las clases y otros tipos de necesidades como un tipo de violencia económica, que limita sus oportunidades académicas. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer políticas institucionales de apoyo, orientadas a garantizar condiciones mínimas de bienestar que permitan a los estudiantes desarrollarse académicamente sin restricciones derivadas de su situación económica.

Figura 3:

Negación Específica para Estudios Universitarios.



Fuente: Elaboración Propia.

Se observa en la pregunta realizada de la negación de acceso a dinero o recursos económicos necesarios para el poder realizar sus estudios universitarios que una clara mayoría de 119 respondieron “No” (86%) frente a 20 estudiantes que respondieron “Sí” (14%). Esta baja incidencia refleja un acceso relativo a la educación superior, aunque el 14% podría vincularse a brechas de género en hogares monoparentales. En comparación con datos nacionales (SEP, 2025), destaca la resiliencia en muestras urbanas como Cancún, sugiriendo monitoreo para prevenir escaladas en vulnerabilidad. Asimismo, estos resultados permiten identificar que, aunque la mayoría de los estudiantes cuenta con condiciones mínimas para continuar su formación académica, existe un segmento que enfrenta limitaciones estructurales que podrían afectar su permanencia y desempeño escolar. En este sentido, resulta fundamental implementar estrategias de seguimiento institucional que permitan detectar de manera temprana situaciones de riesgo, así como diseñar programas de apoyo económico focalizado que contribuyan a reducir estas brechas y fortalecer la equidad educativa.

Figura 4:

Postergación o Abandono de Estudios.

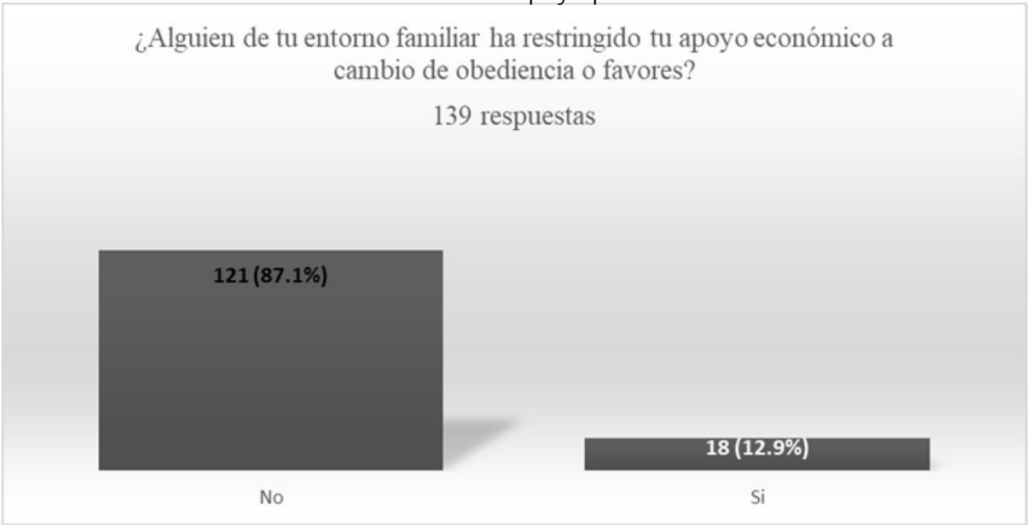


Fuente: Elaboración Propia.

En el cuestionamiento sobre si han tenido que dejar o postergar sus estudios por falta de recursos, cuestionamiento básico que tienen la necesidad de consultar los diversos indoles de deserción escolar y poder conocer si la violencia económica es una de ellas, Destaca 114 estudiantes que respondieron “No” (82%) contra 25 estudiantes que respondieron “Sí” (18%). Este porcentaje eleva alertas sobre riesgo de deserción económica (18% vs. promedio nacional 12%), indicando que la falta de recursos acelera abandonos. Futuros análisis multivariados, como prueba ², podrían confirmar asociaciones con variables socioeconómicas ($p < 0.05$ esperado), priorizando apoyos preventivos en universidades, para poder reducir los índices de abandono y de deserción escolar durante la etapa universitaria. Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia de abordar la deserción desde una perspectiva integral, considerando no solo factores académicos, sino también económicos y sociales que influyen directamente en la permanencia estudiantil. Asimismo, la identificación de este porcentaje significativo permite orientar estrategias institucionales enfocadas en la retención, mediante programas de becas, apoyos financieros y acompañamiento académico que contribuyan a mitigar los efectos de la vulnerabilidad económica en la trayectoria educativa de los estudiantes.

Figura 5:

Condicionamiento de Apoyo por Obediencia.

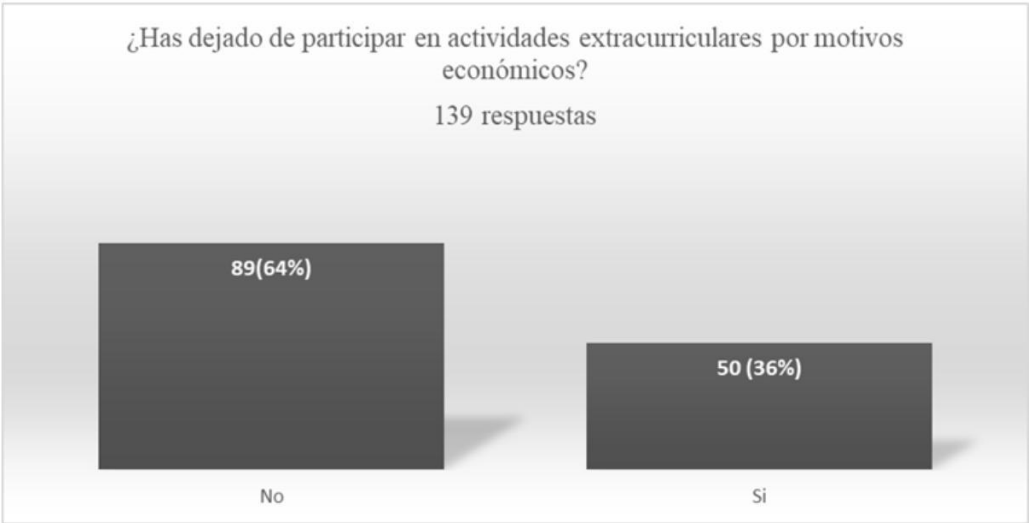


Fuente: Elaboración Propia.

En la pregunta desarrollada para saber sobre el rol de la familia en esta clase de violencia, se realizó el cuestionamiento de si alguien dentro del entorno familiar ha restringido su apoyo económico a cambio de obediencia o favores con un resultado donde 121 estudiantes contestaron “No” (87%) frente a 18 estudiantes que contestaron “Sí” (13%). La baja tasa valida teorías de control sutil en familias mexicanas, aunque invita a estudios cualitativos posteriores para desentrañar “favores” implícitos, como roles de género, y fortalecer intervenciones educativas. La familia es el pilar económico fundamental para los universitarios en México más allá del dinero, la estabilidad económica que provee la familia aumenta la motivación, autoestima y compromiso escolar del alumno. En este sentido, los resultados evidencian que, si bien la mayoría de los estudiantes no percibe restricciones explícitas, existe un porcentaje que podría estar experimentando dinámicas de control indirecto que impactan su autonomía personal y académica. Asimismo, estos hallazgos resaltan la importancia de analizar las relaciones familiares desde un enfoque integral, considerando factores culturales y sociales que influyen en la distribución de recursos, con el fin de diseñar estrategias educativas y de acompañamiento que fortalezcan entornos familiares más equitativos y favorezcan el desarrollo pleno del estudiantado.

Figura 6:

Limitación en Actividades Extracurriculares.

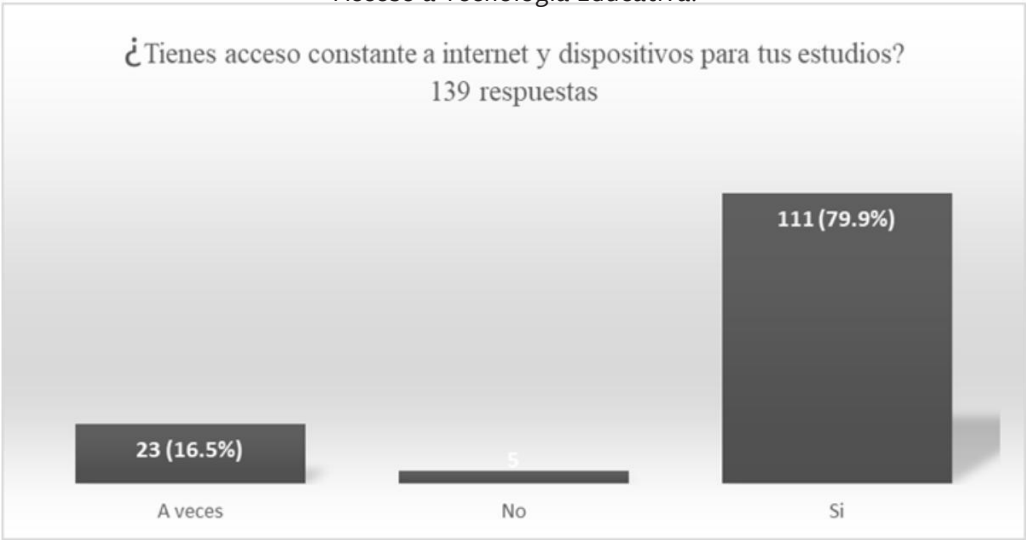


Fuente: Elaboración Propia.

La participación en actividades extracurriculares en la universidad es fundamental para la formación integral, ya que potencian el desarrollo personal, social y profesional más allá del aula. Mejoran el perfil profesional, habilidades blandas (liderazgo, trabajo en equipo), gestionan el estrés, amplían la red de contactos y aumentan las oportunidades de empleo. Es por ello por lo que se realizó este planteamiento en la presente investigación, donde se consulta si han dejado de participar en este tipo de actividades por falta de recursos académicos. Se registró a 89 estudiantes que respondieron “No” (64%) versus 50 estudiantes que respondieron “Sí” (36%). Esta alta afectación en el desarrollo holístico resalta cómo las extracurriculares –clave para competencias blandas– se ven limitadas, correlacionándose con desigualdades educativas según UNESCO (2024) y demandando programas inclusivos. Desde un enfoque analítico, estos resultados evidencian que una proporción significativa de estudiantes enfrenta barreras económicas que restringen su participación en espacios formativos complementarios, lo que puede repercutir en su desarrollo integral y en la adquisición de competencias clave para su inserción laboral. En este sentido, se vuelve necesario fortalecer estrategias institucionales que promuevan la inclusión y el acceso equitativo a dichas actividades.

Figura 7:

Acceso a Tecnología Educativa.



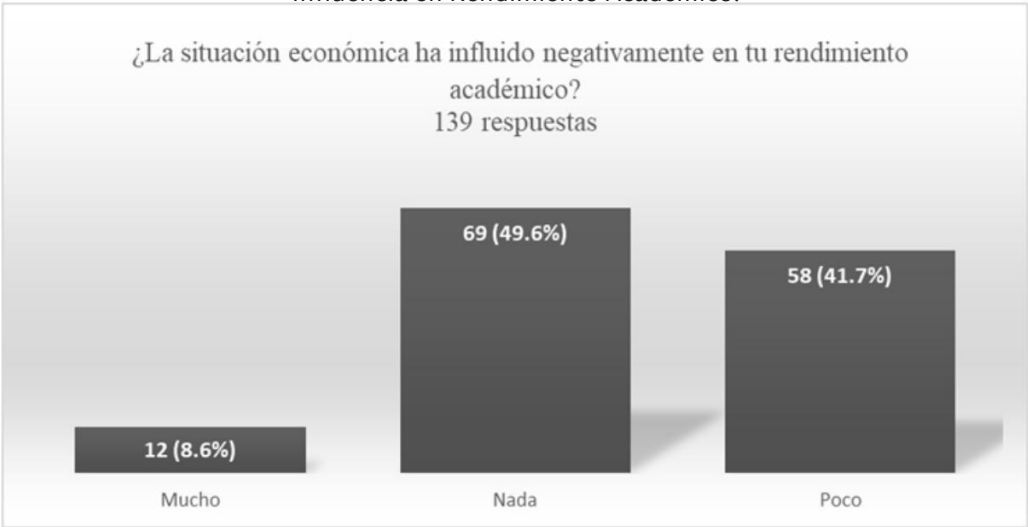
Fuente: Elaboración Propia.

El acceso a internet facilita el acceso a diversos recursos educativos. Para los estudiantes universitarios, constituye el medio para obtener la información necesaria en el desarrollo de sus actividades académicas, ya que en la era de la información en la cual nos encontramos se ha vuelto un recurso fundamental a fin de mantenerse a la vanguardia y poder ser competitivos en términos profesionales y personales a nivel mundial. Es por ello por lo que dentro de las preguntas desarrolladas se realizó el cuestionamiento sobre el acceso a internet. En este contexto, la conectividad digital no solo representa una herramienta de apoyo académico, sino también un factor determinante en la equidad educativa y en la posibilidad de acceder a oportunidades de aprendizaje innovadoras y globalizadas.

111 de los estudiantes contestaron “Sí” (80%) constante/parcial, 23 estudiantes contestaron “A veces” (17%) y solo 5 “No” (4%). La excelente conectividad (96% con acceso) contrasta con brechas rurales nacionales, posicionando esta muestra urbana como digitalmente privilegiada y facilitando aprendizaje híbrido en contextos tecnológicos, algo de suma importancia en las universidades en general y las tecnológicas. Estos resultados permiten inferir que el acceso a internet en este grupo estudiantil constituye una fortaleza significativa para el desarrollo académico; sin embargo, la existencia de un pequeño porcentaje con acceso limitado o nulo sugiere la necesidad de implementar estrategias institucionales que garanticen una conectividad plena, asegurando así condiciones equitativas para todos los estudiantes.

Figura 8:

Influencia en Rendimiento Académico.

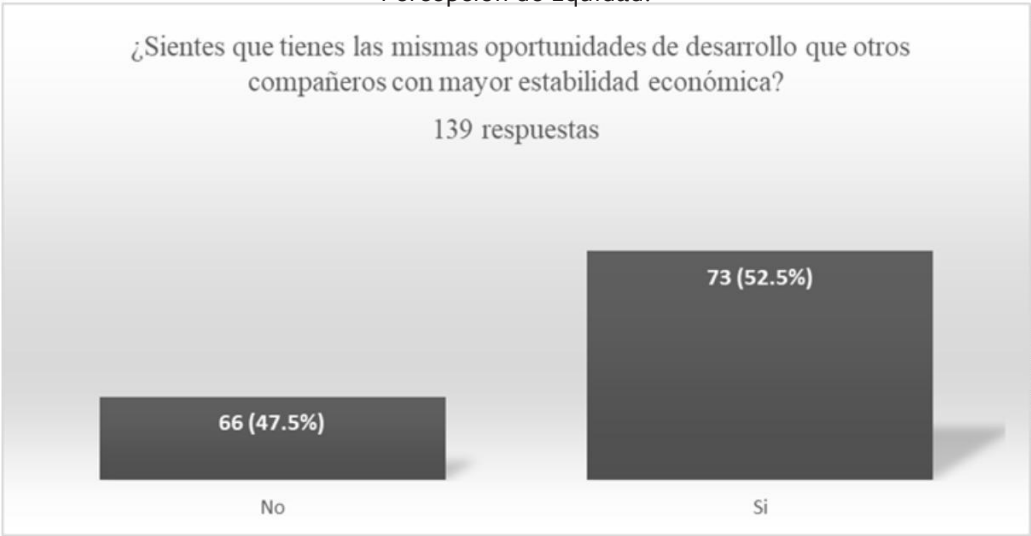


Fuente: Elaboración Propia.

El factor económico en la universidad en México puede influir en el rendimiento académico, ya que un bajo nivel socioeconómico se puede correlacionar con un menor desempeño y mayor deserción. Ante esta consulta se realizó la pregunta donde se cuestiona a los estudiantes si la situación económica ha influido negativamente en su rendimiento académico donde la mayoría de los estudiantes de la presente investigación percibe un efecto nulo o bajo: “Nada” en 69 casos (50%), “Poco” en 58 (42%) y “Mucho” solo en 12 (9%). Esto indica que el 92% experimenta buffers protectores como apoyo institucional, aunque análisis ANOVA en esta escala ordinal podría revelar gradientes sutiles para intervenciones precisas. Desde una perspectiva interpretativa, estos resultados sugieren que, si bien el impacto económico no se percibe de manera significativa en la mayoría de los casos, existen mecanismos de contención que amortiguan sus efectos, tales como becas, apoyos familiares o recursos institucionales. No obstante, la presencia de un porcentaje que reporta una afectación considerable invita a profundizar en estudios más detallados que permitan identificar factores de riesgo específicos y diseñar estrategias focalizadas para fortalecer el desempeño académico en contextos de vulnerabilidad económica.

Figura 9:

Percepción de Equidad.

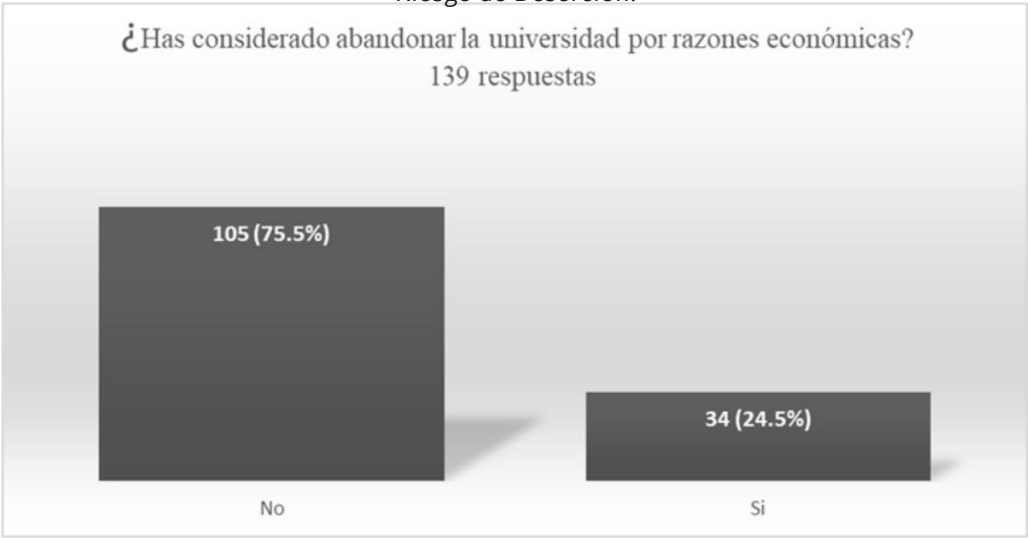


Fuente: Elaboración Propia.

El teórico del crecimiento sostenido, Lucas (1988), afirmaba que la educación era la única causa plausible del crecimiento a largo plazo. La igualdad de oportunidades en la educación es esencial para el desarrollo económico y el bienestar social y esta percepción de cómo las oportunidades pueden verse afectadas por la mayor estabilidad económica de los compañeros estudiantes de la misma universidad u otras universidades es fundamental para entender cómo esto puede afectar su desempeño académico. Hay que recalcar que el presente estudio fue desarrollado en una universidad de gobierno. Los resultados de la pregunta sobre si siente que tiene las mismas oportunidades que otros compañeros con mayor estabilidad económica ofrecieron respuestas equilibradas, con 73 estudiantes que contestaron “Sí” (53%) frente a 66 estudiantes que contestaron “No” (47%) en igualdad de oportunidades pese a violencia económica. Una visión pesimista que revela optimismo relativo, sugiriendo necesidad de campañas de equidad para reforzar la cultura de paz en entornos educativos. La igualdad de oportunidades en la universidad es el motor que permite que el talento y el esfuerzo individual, y no el código postal o el ingreso familiar, definan el futuro de los jóvenes. Desde una perspectiva analítica, estos resultados evidencian tensiones entre la percepción de equidad y las condiciones estructurales que influyen en la experiencia educativa, lo que resalta la importancia de fortalecer políticas institucionales orientadas a la inclusión. Asimismo, la implementación de estrategias que promuevan la igualdad sustantiva puede contribuir a consolidar entornos educativos más justos, favoreciendo tanto el rendimiento académico como el bienestar integral del estudiantado.

Figura 10:

Riesgo de Deserción.



Fuente: Elaboración Propia.

La deserción tiene un efecto acumulativo en la formación de talento en México. Una creencia constante es que las y los jóvenes dejan de estudiar por necesidades económicas, sin embargo, esta no es su única causa. Para comprender por qué las y los jóvenes dejan de estudiar es necesario reconocer que las causas pueden ser diversas. El abandono tiene consecuencias significativas tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. Esto se debe a que entre mayor educación recibas, mayores oportunidades laborales tendrás al contar no solo con más credenciales frente a posibles empleadores, sino también al desarrollar más habilidades que serán necesarias para desempeñar distintos trabajos. Por ello para la investigación era fundamental establecer la relación entre el factor económico y la deserción o la posibilidad de abandono de los estudios universitarios. En este marco, el análisis de los factores asociados a la permanencia escolar resulta clave para comprender las dinámicas que inciden en la continuidad académica y en la construcción de trayectorias educativas exitosas.

En los resultados predomina el “No” con 105 estudiantes (76%) frente a 34 estudiantes que respondieron “Sí” (24%) en intención de abandono –un riesgo alto que urge programas de retención financiera y tutorías para mitigar deserción y sostener el desarrollo académico en contextos vulnerables. Estos hallazgos evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes no manifiesta intención de abandonar sus estudios, existe un porcentaje considerable en situación de riesgo, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias institucionales integrales orientadas a la prevención de la deserción, mediante apoyos económicos, acompañamiento académico y fortalecimiento del bienestar estudiantil.

Conclusiones

Como podemos ver, la presente investigación nos permitió analizar de manera integral y real la influencia y presencia de la violencia económica en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia de una universidad tecnológica en Cancún, Quintana Roo, como muestra de estudio en representación de los jóvenes universitarios, logrando aportar evidencia empírica relevante y fundamental para comprender la relación que existe entre factores económicos, desempeño académico y cultura de paz en el contexto educativo superior en Quintana Roo. Ello, a partir de una metodología con

un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental, para lograr identificar tendencias, percepciones y condiciones que se encuentran en la experiencia académica del estudiantado dentro de la universidad, permitiéndonos establecer conclusiones fundamentadas en los datos obtenidos de la encuesta en línea realizada a nuestra muestra.

En primer lugar, dentro de los resultados podemos encontrar la identificación socio-demográfica que evidenció que la población estudiada se compone mayoritariamente de jóvenes entre 20 y 22 años, con mayoría del género femenino sobre el masculino y pertenecientes en su mayoría a un nivel socioeconómico medio. Esta relativa similitud del nivel económico nos indica condiciones de acceso similares del entorno; sin embargo, no excluye la presencia de algunas desigualdades internas que impactan de manera diferenciada a ciertos grupos del alumnado. Asimismo, la distribución equilibrada entre estudiantes que trabajan y aquellos que no lo hacen refleja una dinámica dual en la que una parte significativa del alumnado enfrenta el reto de coordinar sus actividades laborales y profesionales con sus responsabilidades académicas, lo cual puede afectar o impactar en su desempeño escolar, bienestar académico y permanencia en el sistema educativo.

En relación con los datos obtenidos sobre la violencia económica, los resultados muestran que, aunque la mayoría de los estudiantes no reporta un control directo de sus recursos por parte de familiares o parejas (77%), existe un 23% que sí experimenta este tipo de situaciones. Este dato, aunque no mayoritario, resulta significativo al evidenciar la persistencia de dinámicas de poder que limitan la autonomía financiera de los jóvenes estudiantes dentro del ámbito familiar. Este fenómeno, identificado también en estudios regionales, confirma que la violencia económica no es un evento aislado, sino una problemática estructural igualmente presente en los ambientes educativos de instituciones de educación superior en que puede manifestarse incluso en contextos educativos formales. La dependencia económica, en este sentido, se convierte en un factor de vulnerabilidad que afecta la toma de decisiones, la estabilidad emocional y el desarrollo académico del estudiantado.

De manera complementaria con la presente investigación, se identificó que el 14% de los estudiantes ha experimentado negación de acceso a recursos económicos necesarios para sus estudios universitarios. Aunque la mayoría de los estudiantes universitarios cuenta con condiciones mínimas para continuar sus estudios en la universidad, este porcentaje mencionado revela la existencia de brechas que pueden derivar en situaciones de riesgo académico. Esta limitación en el acceso a recursos básicos como transporte, materiales o alimentación no solo afecta el rendimiento, sino que también compromete la permanencia educativa, especialmente en contextos donde no existen mecanismos de apoyo suficientes.

Uno de los hallazgos más relevantes se relaciona con la percepción de limitación de oportunidades académicas derivadas de la violencia económica, donde un 22% de los estudiantes reconoce haber visto afectadas sus posibilidades de desarrollo por este tipo de violencia. Este dato pone en evidencia que, si bien la mayoría logra sostener su trayectoria académica y realizar sus estudios, existe un grupo vulnerable que enfrenta obstáculos significativos para acceder a condiciones educativas equitativas por falta de recursos. En este sentido, la violencia económica no necesariamente impide el acceso a la educación, pero sí condiciona y complica la calidad de la experiencia académica y las oportunidades de crecimiento personal y profesional para algunos jóvenes.

En cuanto a la deserción o postergación de sus estudios por motivos económicos, el 18% de los estudiantes reportó haber atravesado esta situación. Este porcentaje, superior al promedio nacional reportado en algunos estudios, constituye una señal de alerta sobre el impacto directo de los factores económicos en la continuidad educativa. La posibilidad

de abandono no solo representa una pérdida individual, sino también un costo social significativo, al limitar la formación de capital humano y reducir las oportunidades de desarrollo económico a largo plazo. En este contexto, la violencia económica emerge como un factor que, aunque no exclusivo, sí contribuye de manera importante a la deserción universitaria.

El análisis del entorno familiar reveló que el 13% de los estudiantes ha experimentado restricciones económicas condicionadas a obediencia o favores, lo que sugiere la presencia de formas sutiles de control económico por parte de las familias. Aunque la mayoría no identifica estas prácticas, su existencia indica la necesidad de profundizar en estudios cualitativos que permitan comprender las dinámicas familiares subyacentes, incluyendo aspectos culturales y de género. La familia, como principal fuente de apoyo económico, desempeña un papel determinante en la trayectoria académica, y su influencia puede ser tanto un factor protector como un elemento de riesgo.

Por otro lado, la participación en actividades extracurriculares se vio afectada en un 36% de los estudiantes debido a limitaciones económicas. Este hallazgo es particularmente relevante, ya que dichas actividades son fundamentales para el desarrollo de habilidades blandas, la construcción de redes profesionales y la formación integral. La restricción en este ámbito evidencia que la desigualdad económica no solo impacta en el acceso a la educación formal, sino también en las oportunidades complementarias que fortalecen el perfil profesional del estudiante como son las actividades extracurriculares.

En contraste, el acceso a internet se presenta como una fortaleza dentro de la muestra, con un 96% de estudiantes que reporta contar con conectividad constante o parcial. Este resultado posiciona a la población estudiada como digitalmente privilegiada en comparación con contextos rurales, facilitando el acceso a recursos educativos y modalidades de aprendizaje híbrido. No obstante, la existencia de un pequeño porcentaje sin acceso pleno subraya la importancia de garantizar condiciones equitativas para todos los estudiantes en un entorno cada vez más digitalizado.

En cuanto al impacto de la situación económica en el rendimiento académico, el 92% de los estudiantes percibe una afectación nula o baja. Este resultado sugiere la existencia de factores protectores, como el apoyo familiar o institucional, que amortiguan los efectos de la vulnerabilidad económica. Sin embargo, el porcentaje restante indica que aún existen casos donde la situación económica influye de manera significativa, lo que justifica la necesidad de intervenciones focalizadas.

La percepción de igualdad de oportunidades frente a compañeros con mayor estabilidad económica mostró resultados equilibrados (53% sí, 47% no), reflejando una tensión entre la percepción de equidad y la realidad de las desigualdades estructurales. Este hallazgo evidencia que, aunque existe cierto optimismo, también persisten percepciones de desventaja que pueden influir en la motivación y el desempeño académico. La promoción de una cultura de paz y equidad dentro de las instituciones educativas se vuelve fundamental para atender estas percepciones.

Finalmente, la intención de abandono universitario por razones económicas fue reportada por el 24% de los estudiantes, lo que representa un riesgo significativo para la permanencia escolar. Este dato refuerza la necesidad de implementar estrategias de retención que incluyan apoyos financieros, tutorías académicas y programas de acompañamiento integral.

En conclusión, la investigación confirma que la violencia económica, aunque no siempre visible, tiene un impacto real en la experiencia educativa de los estudiantes. Si bien la mayoría logra mantenerse en el sistema educativo gracias a diversos factores protectores, existe un segmento vulnerable que enfrenta limitaciones en su desarrollo académico, emocional y profesional. Por ello, se hace imprescindible que las instituciones de edu-

cación superior implementen políticas integrales que promuevan la equidad, fortalezcan el apoyo económico y psicológico, y contribuyan a la construcción de entornos educativos inclusivos y orientados a la cultura de paz.

Referencias

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022a). La autonomía económica de las mujeres en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022b). Panorama social de América Latina. Naciones Unidas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2016). Encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares (ENDIREH) 2016. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022a). Estadísticas a propósito de la educación en México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022b). Estadísticas sobre educación y condiciones socioeconómicas. INEGI.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2023a). Violencia económica en mujeres jóvenes y universitarias. INMUJERES.
- Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2023b). Violencia económica y patrimonial en México. INMUJERES.
- Robert Emerson Lucas Jr. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3–42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2024). Informe mundial sobre la educación. UNESCO.
- Enrique Roberto Peralta Mazariago, Edith Georgina Surdez Pérez y José Félix García Rodríguez. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Investigación Operacional*, 41(3), 472–483. <https://rev-invope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41320-16.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025a). Indicadores del sistema educativo nacional. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025b). Informe sobre abandono escolar en educación superior. SEP.
- Secretaría de Salud. (2012). NOM-012-SSA3-2012, criterios para la ejecución de proyectos de investigación en seres humanos. *Diario Oficial de la Federación*.
- Terapify. (2025, junio 18). ¿Qué es la violencia económica? Causas y consecuencias. <https://www.terapify.com/blog/violencia-economica-causas-consecuencias/>

Impacto de la materia integradora en la formación profesional

Impact of the integrative course on professional training

Medina Ocampo, Francisco José

<https://orcid.org/0000-0003-3853-0181>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Martínez Mena, Elda Verónica

<https://orcid.org/0000-0002-6757-7811>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Bolaños López Verónica

<https://orcid.org/0000-0002-0429-1875>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Rosete Tenorio Virginia

<https://orcid.org/0009-0003-1416-9288>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Resumen

El presente estudio analiza el impacto de la asignatura Integradora, fundamentada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en la formación profesional de 52 estudiantes y egresados de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia de la Universidad Tecnológica de Cancún.

La investigación, de enfoque cualitativo descriptivo, se sustenta teóricamente en el ABP como motor de resolución de problemas reales y desarrollo de competencias transversales. Los resultados indican que el 46% de los participantes aplica en gran medida los conocimientos interdisciplinarios y el 44% utiliza diariamente el pensamiento crítico desarrollado en la materia.

Se concluye que la asignatura fortalece significativamente la empleabilidad y el perfil profesional, actuando como un puente eficaz entre la teoría y la práctica. No obstante, se identifican limitaciones en la aplicabilidad de ciertos contenidos a áreas profesionales específicas, lo que sugiere la necesidad de flexibilizar las estrategias metodológicas para ampliar su relevancia.

La originalidad del trabajo reside en la evaluación directa de la transferencia de competencias desde el aula hacia el entorno laboral contemporáneo.

Palabras clave:

Aprendizaje Basado en Proyectos, Materia integradora, Competencias profesionales, Innovación educativa, Empleabilidad.

Recibido: 02 / 04 / 2026

Aceptado: 06 / 05 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

Medina Ocampo, F. J.,

Martínez Mena, E. V.,

Bolaños López, V., &

Rosete Tenorio, V. (2026).

Impacto de la materia integradora en la formación profesional. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 86-97

Abstract

This research examines the impact of the Integrative Course, based on Project-Based Learning (PBL), on the professional training of 52 students and graduates from the Business Innovation and Marketing program at the Universidad Tecnológica de Cancún. Adopting a qualitative descriptive approach, the study is theoretically grounded in PBL as a driver for real-world problem-solving and transversal competency development.

Findings reveal that 46 % of participants apply interdisciplinary knowledge to a great extent, and 44 % utilize critical thinking skills daily in their professional environments. The study concludes that the course significantly enhances employability and professional profiles, serving as an effective bridge between theory and practice. However, limitations regarding the applicability of specific content to certain professional domains suggest a need for more flexible methodological strategies.

The originality of this work lies in the direct evaluation of competency transfer from the classroom to the contemporary labor market.

Keywords:

Project-based learning, Integrative course, Professional competences, Educative innovation, Employability.

Introducción

En el contexto de la educación superior orientada al desarrollo de competencias profesionales, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) ha emergido como una metodología clave para vincular la formación académica con los desafíos del entorno laboral contemporáneo. Esta estrategia pedagógica, centrada en el estudiante, promueve la resolución de problemas reales mediante la integración de saberes, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica del conocimiento. Según la Secretaría de Educación Pública [SEP], (2022), el ABP permite a los estudiantes construir aprendizajes significativos al enfrentar problemáticas auténticas, trabajar en equipo y presentar soluciones ante audiencias externas, lo que fortalece su preparación profesional y su capacidad de adaptación al mercado laboral actual.

Diversas instituciones educativas mexicanas han adoptado el ABP como una herramienta para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Rodríguez (2024), destaca que esta metodología transforma el aula en un espacio dinámico donde los estudiantes investigan, diseñan y ejecutan proyectos interdisciplinarios vinculados con el mundo real. Asimismo, el Gobierno de Canarias, (s.f.) subraya que el ABP permite la implicación activa del estudiante, el diseño abierto y flexible de los proyectos, y la integración de saberes diversos en la creación de soluciones concretas. Estas características hacen del ABP una metodología ideal para carreras orientadas a la innovación, los negocios y la mercadotecnia, donde la capacidad de aplicar conocimientos en escenarios simulados es clave para el éxito profesional.

En el caso de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, la asignatura Integradora ha formado parte del plan curricular durante varios ciclos escolares, consolidándose como un espacio donde los estudiantes aplican conocimientos adquiridos en otras materias mediante proyectos interdisciplinarios. Esta materia, diseñada bajo los principios del ABP, permite a los alumnos desarrollar e implementar planes estratégicos de mercadotecnia a partir del análisis situacional del entorno, la mezcla de mercadotecnia y las políticas internas, contribuyendo así al logro de los objetivos organizacionales (Universidad Tecnológica de Jalisco, 2021).

El principal sustento metodológico de la materia Integradora es el ABP. Esta teoría pedagógica, impulsada por autores como Thomas (2000), postula que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades clave al trabajar en un proyecto complejo, auténtico y desafiante durante un período prolongado. A diferencia del aprendizaje tradicional, el ABP sitúa al alumno como protagonista de su propio aprendizaje, enfrentándolo a problemas reales (como el desarrollo de un producto para una empresa existente), lo que fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, habilidades que son fundamentales en el campo laboral.

En base a lo señalado este estudio pretende evaluar el impacto de la asignatura en términos de competencias adquiridas, para identificar sus limitaciones y proponer mejoras que amplíen su relevancia en diversos contextos profesionales. De esta manera, se busca contribuir al diseño de programas académicos más pertinentes, que respondan a las necesidades de los estudiantes, las instituciones educativas y el mercado laboral contemporáneo. En este sentido, se busca que la materia Integradora se consolide como un puente entre teoría y práctica, brindando a los universitarios, una experiencia formativa que simule los desafíos del mundo empresarial y fortalecer su perfil de egreso.

Teoría del Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABP se ha consolidado como una metodología activa que coloca al estudiante en el centro del proceso formativo, promoviendo la resolución de problemas reales y el desarrollo de competencias transversales. Según Thomas, (2000) el ABP permite que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades claves para trabajar en proyectos complejos y auténticos, lo que fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Esta perspectiva ha sido ampliamente validada en investigaciones posteriores, que destacan su pertinencia para la formación de profesionales en contextos dinámicos y globalizados.

Según la SEP (2022), el ABP transforma el rol del docente en un facilitador del aprendizaje, mientras que los estudiantes se convierten en protagonistas de su proceso formativo, enfrentando desafíos que les exigen investigar, aplicar conocimientos y presentar soluciones contextualizadas. Esta metodología ha demostrado ser eficaz en la adquisición de competencias para el siglo XXI, como la toma de decisiones, el liderazgo y la empatía, al vincular el aprendizaje escolar con situaciones del mundo real.

Por otro lado, el enfoque del ABP ha sido reconocido como una oportunidad para transformar la escuela y fomentar la creatividad, la autonomía y el espíritu crítico de los estudiantes. La Dirección General @prende.mx (2021) destaca que el ABP permite a los alumnos trabajar en equipo, investigar y proponer soluciones a problemáticas relevantes, lo que fortalece su preparación para enfrentar retos profesionales. Esta metodología se adapta a distintos niveles educativos y contextos, y puede ser implementada mediante proyectos interdisciplinarios que integren contenidos curriculares con experiencias prácticas.

Además, el ABP favorece la motivación y el compromiso del estudiante, al permitirle visualizar el impacto social de sus propuestas. En el contexto de la educación superior, esta estrategia resulta especialmente pertinente para carreras orientadas a la innovación y los negocios, donde la capacidad de aplicar conocimientos en escenarios simulados es clave para el éxito profesional.

La materia Integradora como estrategia pedagógica

La materia Integradora representa una aplicación concreta del ABP dentro del contexto universitario, al vincular contenidos de diversas asignaturas en un solo proyecto interdisciplinario. Esta estrategia permite que los estudiantes de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, articulen conocimientos de áreas como legislación comercial,

estadística, pensamiento crítico y estrategias de precio, en el desarrollo de un producto ficticio vinculado a una empresa real.

Según el Instituto Universitario del Norte, [INSUNTE] (2022), el ABP facilita la integración curricular y promueve aprendizajes significativos al fomentar la autonomía, la cooperación y la socialización rica entre los universitarios. El diseño abierto y flexible de esta metodología permite que los alumnos se enfrenten a problemas reales, codiseñen soluciones y presenten sus resultados ante un público, lo que fortalece su preparación profesional.

La implementación de proyectos integradores como la materia Integradora responde a la necesidad de formar profesionales capaces de aplicar conocimientos en contextos reales y complejos. De acuerdo con Delgado-Gastélum et. al. (2022), el ABP favorece la integración curricular y el desarrollo de competencias transversales, al permitir que los estudiantes trabajen en equipo, investiguen, analicen y comuniquen sus hallazgos. Esta metodología transforma la enseñanza tradicional en un proceso activo y colaborativo, donde el docente actúa como guía y facilitador.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Cancún, la materia Integradora se convierte en un espacio privilegiado para que los alumnos experimenten la vinculación entre teoría y práctica, desarrollen habilidades de comunicación, liderazgo y toma de decisiones, y se preparen para los desafíos del entorno laboral contemporáneo.

Investigación de mercado en el contexto educativo

La investigación de mercado, como componente dentro de la materia Integradora, permite a los estudiantes aplicar metodologías científicas para analizar entornos comerciales reales. Esta práctica fomenta el desarrollo de habilidades analíticas, estratégicas y comunicativas, esenciales para la toma de decisiones en el ámbito profesional. Según Benassini (2009), la investigación de mercados parte de una visión general del fenómeno y se apoya en técnicas como encuestas, entrevistas y análisis estadístico para comprender el comportamiento del consumidor y las dinámicas del mercado.

En el contexto del ABP, estas metodologías se integran como herramientas que permiten a los estudiantes construir soluciones fundamentadas en datos, fortaleciendo su capacidad para interpretar información y generar propuestas viables. La inclusión de estas prácticas en la formación universitaria promueve una visión crítica y contextualizada del entorno empresarial.

Por otro lado, el enfoque del ABP exige que los estudiantes no solo recopilen información, sino que la analicen y la utilicen para tomar decisiones estratégicas en la simulación de un entorno empresarial. La guía metodológica del Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT], (2022) destaca que los estudios de mercado deben incluir fases como la planeación, la formulación de hipótesis, la recopilación de datos y el análisis competitivo, lo cual se alinea con los objetivos de la materia Integradora.

Esta estructura metodológica permite que los alumnos comprendan el ciclo completo de una investigación aplicada, desde la identificación de necesidades hasta la presentación de resultados. En este sentido, dicha asignatura no solo enseña técnicas de investigación, sino que las convierte en una experiencia formativa que prepara a los universitarios para enfrentar desafíos reales en el campo laboral.

Formación profesional y vinculación con el mercado

La materia Integradora representa una estrategia pedagógica que vincula directamente la formación académica con el entorno profesional, al permitir que los estudiantes simulen procesos empresariales reales. Esta experiencia fortalece la preparación para el mercado laboral, al fomentar competencias como la toma de decisiones, el liderazgo, la comunica-

ción efectiva y la resolución de problemas. Martínez, (2021), señala que el ABP promueve el trabajo colaborativo, el autoaprendizaje y la integración del alumno con entornos productivos, lo que permite aplicar saberes en contextos reales y desarrollar propuestas innovadoras. En este sentido, la materia Integradora actúa como un puente entre la teoría y la práctica, brindando a los universitarios una experiencia formativa que simula los desafíos del mundo empresarial.

Además, el ABP ha sido reconocido por instituciones educativas mexicanas como una metodología que favorece la adquisición de competencias para el siglo XXI, tales como la autonomía, la colaboración y el pensamiento crítico. La SEP (2022) destaca que esta metodología permite a los estudiantes construir aprendizajes significativos al enfrentar problemáticas reales, trabajar en equipo y presentar soluciones ante audiencias externas.

En el caso de la Universidad Tecnológica de Cancún, la materia Integradora se convierte en un espacio privilegiado para que los universitarios desarrollen habilidades profesionales en un entorno simulado, pero con implicaciones reales. Esta vinculación entre el aula y el mercado laboral refuerza el perfil de egreso y mejora la empleabilidad del estudiante, al permitirle demostrar competencias aplicables en diversos sectores productivos.

Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de tipo descriptivo, siguiendo las directrices metodológicas propuestas por Hernández (2014), quien señala que este tipo de investigación permite analizar fenómenos sociales y educativos a partir de la descripción detallada de sus características y la interpretación de percepciones de los participantes. Esta elección metodológica responde a la necesidad de comprender cómo la asignatura Integradora impacta en el desarrollo de competencias profesionales, más allá de la cuantificación de resultados.

El diseño de la investigación se estructuró en dos fases complementarias:

- La revisión documental sobre el ABP, con el fin de establecer un marco teórico sólido que contextualice la pertinencia de la materia Integradora en la educación superior.
- La aplicación de un cuestionario estructurado a estudiantes y egresados de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia de la Universidad Tecnológica de Cancún, con el propósito de recopilar percepciones directas sobre la utilidad de los conocimientos adquiridos y su transferencia al entorno laboral.

El cuestionario constó de 11 ítems cerrados con escalas tipo Likert de cuatro puntos, sin opción neutral. Los intervalos de respuesta variaron según el constructo evaluado (utilidad, efectividad, frecuencia de aplicación, contribución y realismo), manteniendo en todos los casos una gradación ordinal de valoración positiva a negativa. La validación del contenido se realizó mediante el juicio de tres expertos con grado de doctorado en educación y mercadotecnia, quienes evaluaron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los ítems a través de una matriz de validación.

Se realizó una prueba piloto con el 10% de la muestra para asegurar la comprensión técnica del lenguaje. Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva mediante el software Microsoft Excel, procesando frecuencias y porcentajes para identificar las tendencias dominantes en la percepción de los egresados.

Participaron estudiantes de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia, que han cursado la materia Integradora. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad a los alumnos a través de canales institucionales, de los cuales respondieron 52 de un total de 139 estudiantes universitarios.

El cuestionario fue distribuido de manera digital a través de formularios institucionales, en un periodo comprendido del 31 de julio al 10 de agosto de 2025, a través de Google Forms, garantizando el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos. Los participantes respondieron de forma voluntaria y anónima. Posteriormente, se realizó un análisis descriptivo de los resultados, utilizando frecuencias y porcentajes para identificar tendencias y patrones en las respuestas.

Este enfoque metodológico, al combinar revisión documental y análisis de percepciones, permite no solo evaluar la pertinencia de la materia Integradora, sino también identificar áreas de mejora y proponer ajustes que amplíen su relevancia en distintos contextos profesionales.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados más importantes derivados de la encuesta aplicada.

Tabla 1
Años de egreso

¿Hace cuántos años egresaste de la universidad?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Recién egreso	23	44.20%
1 año	12	23.10%
2 años	1	1.90%
3 años	3	5.80%
Más de 3 años	5	9.60%
Estudiante activo	8	15.40%
Total	52	100%

Los resultados obtenidos muestran que el 44.2% son recién egresados, seguidos de un 23.1% con un año de haberlo hecho, 15.4% que aún continúan en la universidad en la licenciatura y un 9.6% con más de 3 años de haber terminado la carrera.

Tabla 2
Percepción sobre la materia Integradora

¿En qué medida consideras que la materia Integradora te ayudó a aplicar los conocimientos de otras asignaturas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
En gran medida	24	46.20%
En cierta medida	21	40.40%
En poca medida	7	13.50%
Total	52	100.00%

Respecto de la pregunta que alude a la medida en que la materia Integradora, ayuda en la aplicación de los conocimientos de otras asignaturas; el 46.2% señaló en gran medida, mientras que un 40.4% en cierta medida y finalmente un 13.5% en poca medida.

Tabla 3
Experiencia sobre el desarrollo de un producto ficticio

¿Qué tan útil ha sido para la resolución de problemas, la experiencia de desarrollar un producto ficticio?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy útil	22	42.30%
Algo útil	20	38.50%
Poco útil	7	13.50%
No útil	3	5.70%
Total	52	100%

El resultado de la pregunta sobre la experiencia de desarrollar un producto ficticio, el 42.3% mencionó que había sido muy útil, en tanto que el 38.5% dijo algo útil y un 13.5% poco útil.

Tabla 4
Desarrollo de herramientas efectivas para la toma de decisiones

¿Consideras que la materia Integradora te proporcionó herramientas efectivas para la toma de decisiones en tu vida?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy efectivas	25	48.10%
Algunas útiles	22	42.30%
No efectivas	3	5.80%
No recuerdo haberlas aplicado	2	3.80%
Total	52	100%

En lo concerniente a si la materia proporcionaba herramientas efectivas para la toma de decisiones en la vida profesional; el 48.1% manifestó que sí proporcionaba herramientas muy efectivas, un 42.3% señaló que sí proporcionaba algunas herramientas útiles. El resto contestó que no fueron efectivas o que no recordaba haberlas aplicado.

Tabla 5
Frecuencia con las que se aplican las habilidades del pensamiento crítico

¿Con qué frecuencia aplicas en tu trabajo las habilidades de pensamiento crítico que desarrollaste en la materia Integradora?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Diariamente	23	44.20%
Semanalmente	8	15.40%
Mensualmente	13	25.00%
Nunca	8	15.40%
Total	52	100%

Sobre el cuestionamiento de la frecuencia con la que se aplican habilidades del pensamiento crítico desarrolladas en la materia Interadora; el 44.2% respondió diariamente, seguido de un 25% mensualmente, 15.4% semanalmente y otro 15.4% manifestó que nunca.

Tabla 6
Experiencia de presentar formalmente un proyecto

La experiencia de presentar formalmente un proyecto a un panel de expertos en la materia Integradora ¿Te ayudó a mejorar?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, mucho	32	61.50%
Sí, un poco	16	30.80%
No me ayudó	2	3.80%
No he tenido que hacer presentaciones	2	3.80%
Total	52	100%

Con relación a la pregunta sobre la experiencia de presentar formalmente un proyecto, el 61.5% dijo que sí, mucho. Mientras que un 30.8% contestó que sí, un poco. El resto respondió que no le había ayudado o que no había tenido que hacer presentaciones en su trabajo.

Tabla 7
Vinculación con una empresa existente

La vinculación con una empresa existente para el desarrollo del producto ficticio ¿Te brindó una visión realista del mercado laboral?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy realista	20	38.50%
Algo realista	21	40.40%
No realista	9	17.30%
No recuerdo	2	3.80%
Total	52	100%

Para la pregunta que alude a si la vinculación con una empresa existente, le había brindado una visión realista del mercado y los negocios; el 40.4% dijo que sí había sido algo realista, un 38.5% que sí había sido una visión muy realista, en tanto que un 17.3% mencionó que no le había brindado una visión realista.

Tabla 8
Percepción sobre la contribución de la materia en el campo laboral

¿Crees que la materia Integradora contribuyó a tu preparación para el campo laboral, en comparación con otras asignaturas?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Similar a otras materias	31	59.60%
Más que la mayoría	15	28.80%
Menos que otras	5	9.60%
No contribuyó	1	1.90%
Total	52	100%

Respecto de la pregunta sobre si la materia había contribuido a su preparación en el campo laboral, en comparación con otras asignaturas; un 59.6% contestó que había contribuido de manera similar a otras materias, el 28.8% dijo que había contribuido más que la mayoría de las materias, un 9.6% señaló que había contribuido menos que otras materias.

Tabla 9
Uso de las metodologías de Investigación de Mercado aprendidas en la materia

En tu trabajo actual ¿Has utilizado algunas de las metodologías de investigación de mercado que aprendiste y aplicaste en la universidad?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Frecuentemente	18	35.00%
Ocasionalmente	28	53.80%
Nunca	4	7.70%
No aplica	2	3.50%
Total	52	100%

En lo concerniente al uso de metodologías de investigación de mercado aprendidas en la materia; un 53.8% respondió que sí, ocasionalmente, un 35% sí, frecuentemente, mientras que un 7.7% manifestó que no se aplicaba a su área de trabajo.

Tabla 10
Experiencia de trabajar en equipo

La experiencia de trabajar en equipo en la materia Integradora, fue útil en tu desempeño en proyectos colaborativos?		
Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy útil	28	53.80%
Algo útil	18	34.60%
Poco útil	4	7.70%
No útil	2	3.90%
Total	52	100%

Los resultados obtenidos, muestran que la experiencia de trabajar en equipo en la materia Integradora ha sido muy útil para un 53.8%, y algo útil para un 34.6%. El resto señaló que le había sido poco útil o que no le había sido útil.

Tabla 11
Recomendación de mantener la materia en la currícula

¿Recomendarías mantener la materia Integradora en la currícula de la carrera, basándote en tu experiencia profesional?		
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Definitivamente sí	25	48.10%
Sí, con mejoras	23	44.20%
No la recomendaría	4	7.70%
Total	52	100%

Sobre la recomendación de mantener la materia en la currícula; el 48.1% respondió que definitivamente sí, un 44.2% sí con algunas mejoras, y un 7.7% no la recomendaría.

Conclusiones

La presente investigación demuestra que la materia Integradora, diseñada bajo los principios del ABP, tiene un impacto significativo en el desarrollo de competencias profesionales entre los estudiantes y egresados de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia de la Universidad Tecnológica de Cancún.

Aportaciones: Se puede afirmar que la materia integradora, permita la consolidación de un proceso efectivo de transferencia de conocimientos interdisciplinarios, en el cual los

estudiantes no solo integran saberes provenientes de distintas áreas, sino que también logran aplicarlos en contextos reales y complejos. Este proceso favorece el desarrollo y fortalecimiento de competencias fundamentales para su desempeño profesional, tales como el pensamiento crítico, que les permite analizar, cuestionar y proponer soluciones fundamentadas; el liderazgo, entendido como la capacidad de coordinar equipos, influir positivamente en otros y asumir responsabilidades; así como habilidades de comunicación efectiva, tanto oral como escrita, indispensables para la transmisión clara de ideas y la interacción en entornos colaborativos. Asimismo, se genera la toma de decisiones, basada en el análisis de información, la evaluación de alternativas y la consideración de impactos.

En conjunto, estas competencias no solo enriquecen la formación académica, sino que también incrementan de manera sustancial el perfil profesional de los estudiantes, haciéndolos más competitivos y adaptables a las demandas actuales del mercado laboral, lo que se traduce en un fortalecimiento tangible de su empleabilidad.

Limitaciones: En la práctica, la aplicabilidad de determinados contenidos se encuentra limitada a contextos o áreas profesionales específicas, lo cual puede generar que algunos estudiantes no logren identificar con claridad la utilidad de lo aprendido dentro de su propio campo de interés o futuro desempeño laboral. Esta situación pone de manifiesto la importancia de replantear y ajustar las estrategias metodológicas empleadas, de tal manera que los contenidos no solo se presenten desde una perspectiva técnica o especializada, sino que también se vinculen con escenarios más diversos, cercanos y significativos para los estudiantes.

En este sentido, resulta fundamental incorporar enfoques didácticos más flexibles, ejemplos contextualizados y actividades prácticas que permitan trasladar el conocimiento a distintas realidades profesionales. De esta forma, se favorecería el aprendizaje significativo, incrementando su relevancia y utilidad percibida; lo que se traducirá en que un mayor número de estudiantes pueda reconocer su valor más allá de un ámbito específico, fortaleciendo así la pertinencia y el impacto de su formación académica.

Líneas futuras: se sugiere ampliar la implementación de esta experiencia en otras carreras vinculadas con la innovación y el ámbito de los negocios, como turismo, y sistemas, ya que su enfoque ha demostrado ser pertinente y enriquecedor para el desarrollo académico. Asimismo, resulta conveniente fortalecer y diversificar los esquemas de vinculación con el sector empresarial, promoviendo colaboraciones más estructuradas y continuas que permitan potenciar el aprendizaje práctico y maximizar el impacto formativo en los estudiantes.

En conjunto, los resultados evidencian que la materia Integradora no solo cumple con los objetivos académicos establecidos, sino que también actúa como un puente eficaz entre la formación teórica y la práctica profesional. Su enfoque basado en proyectos favorece la adquisición de competencias transversales esenciales para la empleabilidad y el éxito en el entorno empresarial contemporáneo.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la materia Integradora, diseñada bajo los principios del ABP, contribuye significativamente al desarrollo de competencias profesionales en estudiantes y egresados de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia. Este hallazgo coincide por lo señalado por Thomas (2000), quien destaca que el ABP favorece la adquisición de habilidades críticas como la toma de decisiones y el trabajo colaborativo. Asimismo, la SEP (2022) ha subrayado que esta metodología fortalece la preparación de los estudiantes para enfrentar problemáticas reales, lo cual se refleja en la percepción positiva de los participantes.

La experiencia de diseñar productos ficticios y presentarlos ante paneles de expertos se alinea con lo descrito por Rodríguez, (2024), quien sostiene que el ABP transforma el aula en un espacio dinámico de vinculación con el entorno profesional. En este sentido, la materia Integradora se consolida como un puente eficaz entre teoría y práctica, reforzando la empleabilidad de los egresados.

Sin embargo, las limitaciones identificadas; como la aplicabilidad de ciertos contenidos en áreas específicas, sugieren la necesidad de ajustes metodológicos. Este aspecto coincide con lo señalado por Delgado- Gastélum et al. (2022), quienes advierten que la flexibilidad del ABP debe adaptarse a distintos contextos profesionales para maximizar su impacto.

Finalmente, los resultados abren la posibilidad de replicar la experiencia en otras carreras orientadas a la innovación y los negocios, contribuyendo a la construcción de modelos educativos más pertinentes y vinculados con el mercado laboral contemporáneo.

Referencias

- Benassini, C. (2009). Investigación de mercados. México: Pearson Educación.
- Delgado- Gastélum, J., et al. (2022). El aprendizaje basado en proyectos como estrategia de integración curricular, *Revista de Innovación Educativa*, 10 (2), 45–62. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/89fd306f47a32a187ffcd3fa1f116370.pdf>
- Dirección General @prende.mx (2021). Guía metodológica para proyectos interdisciplinarios. México: Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/aprendemx/es/articulos/el-aprendizaje-basado-en-proyectos-como-oportunidad-para-transformar-la-escuela?idiom=es>
- Hernández, R. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT] (2022). Metodología para la elaboración de estudios de mercado en materia de competencia económica. México: IFT. <https://www.ift.org.mx/sites/default/files/metodologiaestudiosdemercadoenmateriadecompetenciaeconomica.pdf>
- Instituto Universitario del Norte [INSUNTE] (2022). Aprendizaje basado en proyectos en educación superior. México: INSUNTE. <https://insunte.edu.mx/es/proyecto-integrador-que-es-y-como-se-implementa-2/>
- Martínez, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de formación profesional. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12 (23). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672021000200153
- Rodríguez, H. (2024). Aprendizaje basado en proyectos: Innovación educativa, Universidad Loyola de América. <https://universidadloyola.edu.mx/aprendizaje-basado-en-proyectos-innovacion-educativa/>
- Secretaría de Educación Pública, [SEP] (2022). Metodología del aprendizaje basada en proyectos ABP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wpcontent/uploads/2022/06/ Metodologia-ABP-Final.pdf>
- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. California: Autodesk Foundation. https://tecfu.unige.ch/projeteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Gobierno de Canarias, Área de Tecnología Educativa [ATE] (s.f.). Kit de pedagogía y TIC. https://www.uaeh.edu.mx/division_academica/educacion-media/repositorio/estrategias-ensenanza-aprendizaje/docs/aprendizaje-basado-proyectos-1.pdf

Universidad Tecnológica de Jalisco (2021) Plan curricular de la Licenciatura en Innovación de Negocios y Mercadotecnia. México: UTJ. <https://www.utj.edu.mx/wp-content/uploads/2021/10/37-INTEGRADORA-II.pdf>

Habilidades blandas institucionales para el escalamiento logístico agrícola en Coyuca de Benítez

Institutional soft skills for agricultural logistics upgrading in Coyuca de Benítez

Habilidades interpessoais institucionais para a escalada logística agrícola em Coyuca de Benítez

Karla Berenice Palacios García

<https://orcid.org/0009-0006-3170-6841>

Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez, México

Aridahi Torres Viveros

<https://orcid.org/0009-0006-5936-0053>

Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez, México

Jafet Natanael Bello González

<https://orcid.org/0009-0007-1656-474X>

Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez, México

Luis Miguel Ramírez Solís

<https://orcid.org/0009-0008-6432-190X>

Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez, México

Resumen

La presente investigación analizó las barreras de vinculación entre la educación superior tecnológica y el sector productivo en Coyuca de Benítez, México, las cuales limitan los procesos de articulación institucional en contextos rurales. El objetivo fue derivar un modelo institucional basado en habilidades blandas que favorece el escalamiento logístico agrícola. Se desarrolló un estudio mixto secuencial explicativo de tipo transversal y alcance descriptivo e interpretativo. La fase cuantitativa incluyó una muestra no probabilística de 58 estudiantes de octavo cuatrimestre, que representan el 11.2% de una matrícula de 517 alumnos, a quienes se les aplicó un cuestionario con escala Likert. La fase cualitativa incorporó entrevistas semiestructuradas a 5 docentes y 8 empresarios locales. El análisis de datos integró estadística descriptiva y análisis temático, permitiendo la triangulación de fuentes. Se identificó que las principales barreras en los procesos de vinculación son de carácter comunicacional y estructural; el 94.8% de los estudiantes percibe insuficientes mecanismos de acercamiento institucional, mientras que el 67% considera que las oportunidades locales son limitadas. Se concluye que el fortalecimiento de habilidades como

Recibido: 28 / 03 / 2026

Aceptado: 14 / 05 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

Palacios García, K. B., Torres Viveros, A., Bello González, J. N., & Ramírez Solís, L. M. (2026). Habilidades blandas institucionales para el escalamiento logístico agrícola en Coyuca de Benítez. Sekkan. Vol. 3, Núm. 5. pp. 98-106

la comunicación y el liderazgo constituye un elemento clave para mejorar la vinculación y favorecer la transferencia tecnológica en contextos rurales.

Palabras clave:

Habilidades blandas; innovación educativa; logística multimodal; escalamiento económico; vinculación universitaria.

This study analyzed the barriers to linkage between technological higher education and the productive sector in Coyuca de Benítez, Mexico, which limit institutional articulation processes in rural contexts. The objective was to derive an institutional model based on soft skills that supports agricultural logistics upgrading. A sequential explanatory mixed-methods design with a cross-sectional, descriptive, and interpretative scope was employed. The quantitative phase included a non-probabilistic sample of 58 students in the eighth four-month academic term, which represents 11.2% of a total enrollment of 517 students, to whom a Likert-scale questionnaire was administered. The qualitative phase incorporated semi-structured interviews with five faculty members and eight local entrepreneurs. Data analysis combined descriptive statistics and thematic analysis, enabling source triangulation. The findings revealed that the main barriers in linkage processes are communicational and structural; 94.8% of students perceived insufficient institutional engagement mechanisms, while 67% considered local professional opportunities to be limited. It is concluded that strengthening skills such as communication and leadership constitutes a key element to improve linkage processes and enhance technology transfer in rural contexts.

Keywords:

Soft skills; educational innovation; multimodal logistics; economic upgrading; university linkage.

A presente pesquisa analisou as barreiras de vinculação entre a educação superior tecnológica e o setor produtivo em Coyuca de Benítez, México, as quais limitam os processos de articulação institucional em contextos rurais. O objetivo foi derivar um modelo institucional baseado em habilidades socioemocionais que favorece o escalonamento logístico agrícola. Foi desenvolvido um estudo de métodos mistos sequencial explicativo, de caráter transversal e alcance descritivo-interpretativo. A fase quantitativa incluiu uma amostra não probabilística de 58 estudantes do oitavo período quadrimestral, que representam 11,2% de um total de 517 alunos, aos quais foi aplicado um questionário com escala Likert. A fase qualitativa incorporou entrevistas semiestruturadas com cinco docentes e oito empresários locais. A análise dos dados combinou estatística descritiva e análise temática, permitindo a triangulação de fontes. Os resultados indicaram que as principais barreiras nos processos de vinculação são de natureza comunicacional e estrutural; 94,8% dos estudantes perceberam insuficientes mecanismos institucionais de aproximação, enquanto 67% consideraram limitadas as oportunidades profissionais locais. Conclui-se que o fortalecimento de habilidades como comunicação e liderança constitui um elemento-chave para melhorar a vinculação e favorecer a transferência de tecnologia em contextos rurais.

Palavras-chave:

Habilidades socioemocionais; inovação educacional; logística multimodal; escalonamento econômico; vinculação universitária.

Introducción

La educación superior tecnológica en México se encuentra inmersa en un proceso de evolución donde la educación mediada por la innovación exige ir más allá de la mera transferencia de conocimientos técnicos. Históricamente, la literatura sobre la vinculación universidad-empresa, como señalan Rodríguez (2023) y Vázquez y Morales (2024), ha advertido sobre el fenómeno de las instituciones que operan aisladas de su entorno socioeconómico, generando una profunda desconexión con las necesidades reales del sector productivo.

Según Cano y García (2025), en contextos rurales y periféricos donde las estructuras industriales son incipientes y tradicionales, esta desconexión suele originarse no por falta de capacidad técnica, sino por la incapacidad institucional de tender puentes comunicativos efectivos.

Este desafío es particularmente evidente en la región de la Costa Grande de Guerrero, territorio de inserción de la Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez (UTYPCB), instituida formalmente mediante su Decreto de Creación (UTYPCB, 2023). De acuerdo con la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Desarrollo Rural (SAGADEGRO, 2021) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2021), a pesar de que la región ostenta el primer lugar nacional en producción de coco, el modelo de negocio agrícola predominante se basa en la venta de materias primas sin procesar.

Autores como López y Sánchez (2022) y reportes de la International Finance Corporation (IFC, 2025) advierten que los productores locales, actuando como «tomadores de precios» (price takers), han desarrollado un justificado escepticismo hacia las intervenciones externas, erigiendo barreras de desconfianza hacia el sector académico formal.

Para superar este distanciamiento, resulta imperativo aplicar el modelo de la Triple Hélice propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2022), según el cual la universidad moderna debe asumir un rol proactivo de “universidad emprendedora”. No obstante, la estrategia de empuje (push) de soluciones técnicas suele fracasar si no está acompañada de una robusta formación centrada en habilidades blandas. La innovación educativa contemporánea postula que competencias como la negociación, el liderazgo comunitario, la empatía cultural y la comunicación asertiva son las verdaderas herramientas que permiten al personal docente y consultores universitarios decodificar las necesidades del sector agrícola, empatizar con sus temores económicos y traducir la complejidad tecnológica en soluciones accesibles.

Como argumentan Gómez y Hernández (2023) y Pérez (2021) en sus estudios sobre cadenas globales de valor, es en esta intersección entre las habilidades socioemocionales y la capacidad técnica donde surge la oportunidad de plantear un economic upgrading o escalamiento económico. Para el sector cocotero local, el reto radica en escalar hacia actividades de mayor rentabilidad, como el procesamiento y la exportación internacional, lo cual exige el diseño de complejas redes de logística multimodal y el cumplimiento normativo. Sin embargo, estructurar y presentar una ruta exportadora de tal magnitud a un sector agrícola tradicional requiere concebir primero un modelo de intervención institucional rigurosamente basado en la construcción de confianza.

Por lo tanto, el objetivo del presente artículo es proponer un modelo de vinculación institucional centrado en el desarrollo de habilidades blandas; negociación, empatía y comunicación en la Ventanilla Única de Vinculación Empresarial de la Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez, validando empíricamente su pertinencia a través del diseño proyectado de la ruta de escalamiento logístico “Oro Blanco” en Coyuca de Benítez.

Metodología y métodos

Se desarrolló una investigación bajo un enfoque mixto secuencial explicativo, de tipo transversal y alcance descriptivo e interpretativo. Este diseño permitió integrar datos cualitativos y cuantitativos con el fin de comprender de manera integral el fenómeno de la vinculación entre la educación superior tecnológica y el sector productivo local. En la fase cuantitativa se trabajó con un muestreo no probabilístico de tipo intencional con 58 estudiantes de octavo cuatrimestre, extraída de una población total de 517 alumnos (11.2%), seleccionados por su proximidad al proceso de inserción laboral mediante estadías profesionales.

La selección se fundamentó en su pertinencia estratégica, dado que este grupo se encuentra en la etapa previa a la realización de estadías profesionales, momento clave para la aplicación de habilidades en contextos reales de inserción laboral. Se aplicó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, orientado a medir la percepción estudiantil sobre la relación entre la formación académica y el sector productivo local, así como las oportunidades de desarrollo profesional en el entorno.

Para garantizar la validez de contenido, el instrumento fue sometido a juicio de expertos en el ámbito de la educación superior tecnológica y vinculación institucional, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en función de los objetivos del estudio. Así mismo, se realizó una prueba piloto con estudiantes de características similares a la población objetivo, lo que permitió realizar ajustes en la redacción y comprensión de los reactivos.

La confiabilidad del instrumento se estimó mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.56, lo que indica una consistencia interna moderada-baja. Este resultado puede explicarse por la naturaleza multidimensional del instrumento, el cual integra diversas dimensiones analíticas relacionadas con pertinencia de la formación académica, la percepción del entorno laboral y los mecanismos de vinculación institucional.

En este sentido, se reconoce que la consistencia interna tiende a incrementarse al analizar dichas dimensiones de manera independiente, dado que cada uno responde a constructos específicos. Por lo tanto, el instrumento resulta adecuado para fines descriptivos e interpretativos dentro del enfoque mixto del estudio.

Las entrevistas se realizaron bajo principios éticos de confidencialidad y consentimiento informado. El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo mediante un enfoque de análisis temático, utilizando procesos de codificación abierta y axial.

La integración de ambas fases se sustentó en una estrategia de triangulación metodológica y de fuentes, permitiendo contrastar la percepción de los estudiantes con la visión institucional y las demandas del sector empresarial. Este proceso fortaleció la validez interna del estudio al identificar convergencias en torno a las barreras de vinculación.

Resultados y Discusión

En la fase cuantitativa se analizaron las percepciones de los estudiantes de octavo cuatrimestre respecto a la relación entre la vinculación académica y el sector productivo. En el ítem 2 se consultó lo siguiente: "Considero que lo que aprendo en clase es útil para las empresas de Coyuca de Benítez". Los datos muestran una tendencia moderadamente positiva, pero no concluyente. Específicamente un 20.7% de los encuestados se manifestó totalmente de acuerdo mientras que un 32.8% señaló estar de acuerdo, el 29.3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 17.2% mencionó estar en desacuerdo.

En el ítem 4 "Creo que en Coyuca de Benítez no hay oportunidades de desarrollarme profesionalmente". Al evaluar la visión del mercado, se observa una tendencia hacia el pesimismo, el 67% de los participantes tiene una percepción negativa de oportunidades en con-

traste con el 33% restante, este resultado evidencia una tensión entre el deseo de ayudar a su comunidad y la intención de irse, los estudiantes quieren participar, pero el entorno económico es percibido como estéril.

En el ítem 7 orientado a saber si la universidad promueve suficientes visitas o acercamientos con empresario locales, los resultados evidencian que solo el 5.2% de los participantes está totalmente de acuerdo, mientras que el 94.8% está en desacuerdo lo que sugiere una implementación no sistemática de una estrategia de vinculación. Esta dispersión indica que la actividad de acercamiento no forma parte de un programa institucional sistemático, sino que dependen de la iniciativa de la carrera o grupo.

Pese al panorama adverso mostrado en el ítem anterior, se les preguntó a los participantes si les gustaría realizar su estadía profesional en una empresa local, es decir en Coyoaca, un 58.6% de los encuestados respondió sí y un 41.4% respondió no, los hallazgos muestran una falta de vinculación que no obedece a la apatía de los estudiantes sino la ausencia de mecanismos formales que estén a su disposición para participar en proyectos productivos reales.

En la fase cualitativa se analizaron las percepciones de docentes y empresarios locales con el propósito de profundizar en las dinámicas de vinculación entre la universidad y el sector productivo. La información fue recabada a través de entrevistas las cuales fueron organizada en categorías temáticas relacionadas con la vinculación institucional, la intervención técnica y el desarrollo profesional. A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados de este análisis.

En relación con la vinculación institucional, los docentes señalaron que los productores locales “no se sienten con la confianza” de vincular a los alumnos a sus empresas debido a que llevan sistemas tradicionales de comercio. En lo que respecta a ítem 3 ¿De qué manera cree que la universidad podría intervenir técnicamente para apoyar a los productores a dejar de vender solo materia prima y transitar hacia productos con mayor valor agregado? Los docentes coinciden en “involucrar a los alumnos” a través de programas de acercamiento con las empresas.

En el ítem 6 ¿Cuál es su opinión sobre el impacto actual de las estadías profesionales y qué cambios propondría para que los alumnos generen entregables más tangibles y útiles para las empresas receptoras? La palabra “práctica” apareció en la mayoría de las respuestas. Como es observable en el instrumento, los docentes también consideran que los alumnos deben insertarse en el área laboral local para poner en práctica sus conocimientos y habilidades dentro del sector local.

Como parte complementaria de la fase cualitativa se aplicó un cuestionario abierto a ocho empresarios locales, el cuestionario contenía 9 ítems. La organización del cuestionario estaba dividida en cuatro secciones a) trayectoria profesional y manejo de la empresa b) competencias y valores para elegir a sus colaboradores c) liderazgo d) liderazgo y desarrollo de talento. Las entrevistas fueron realizadas con la finalidad de tomar en cuenta el contexto real local de la zona geográfica.

De los nueve ítems, las preguntas que más generaron respuestas similares fueron ítem cuatro. Desde su perspectiva como empresarios, ¿Cuáles son las competencias o valores fundamentales que busca en un colaborador o empleado? Algunos participantes señalaron “Inteligencia Emocional, Tacto y Resolución de Conflictos”, en cuanto a ¿Cómo definiría su estilo de liderazgo al frente de su equipo de trabajo? “Liderazgo Positivo y Motivación” como parte de las respuestas obtenidas.

Los resultados del diagnóstico interno revelaron que la desconexión con el entorno no obedece a deficiencias técnicas, sino a una profunda barrera comunicacional. En las entrevistas cualitativas, los gestores académicos identificaron que la desconfianza del sector

agrícola tradicional, así como el fenómeno de la brecha cultural analizado previamente por Vázquez y Morales (2024) quienes señalan que representan el principal obstáculo para futuras transferencias tecnológicas. Ante esto, los docentes entrevistados coincidieron en que la práctica e inserción de los estudiantes en el campo laboral podrían ser el prerrequisito para lograr acercar a los estudiantes al sector productivo.

Esta necesidad de mediación socioemocional coincide plenamente con las prácticas de liderazgo demandadas en el sector privado local. Durante la entrevista, los empresarios confirmaron que el éxito de cualquier modelo de negocio o vinculación radica primordialmente en el dominio de las habilidades blandas.

Al indagar sobre el papel de la empatía para generar confianza con clientes y socios, los entrevistados destacaron que lo primordial es “cuidar pues el trato con las personas. Siempre teniendo una calidez hacia ellos”. Asimismo, frente al reto de capacitar equipos e implementar nuevas formas de trabajo, la entrevista validó que la gestión debe basarse en la mentoría y no en la mera instrucción directiva, enfatizando que “lo bonito de aquí [...] es la enseñanza. Que ellos aprendan también”.

Los hallazgos del presente estudio coinciden con lo planteado por Rodríguez (2023) y Vázquez y Morales (2024), quienes señalan que la principal limitación en los procesos de vinculación universidad-sector productivo en contextos latinoamericanos no radica en la ausencia de capacidades técnicas, sino en la debilidad de los mecanismos institucionales de interacción. En este sentido, los resultados obtenidos refuerzan la idea de que la desconexión identificada en Coyuca de Benítez responde a una brecha comunicacional y cultural más que a una carencia de formación profesional.

Particularmente, el hecho de que el 94.8% de los estudiantes perciba insuficientes estrategias de acercamiento con el sector productivo evidencia una falla estructural en los modelos de vinculación, lo cual se alinea con lo expuesto por Cano y García (2025), quienes destacan que las instituciones de educación superior en regiones periféricas tienden a desarrollar esquemas de interacción fragmentados y poco sistematizados. Asimismo, la percepción negativa sobre las oportunidades profesionales locales consideradas con 67% puede interpretarse a la luz de los planteamientos de López y Sánchez (2022), quienes argumentan que los sectores agrícolas insertos en cadenas de bajo valor agregado generan entornos laborales poco atractivos para el capital humano calificado.

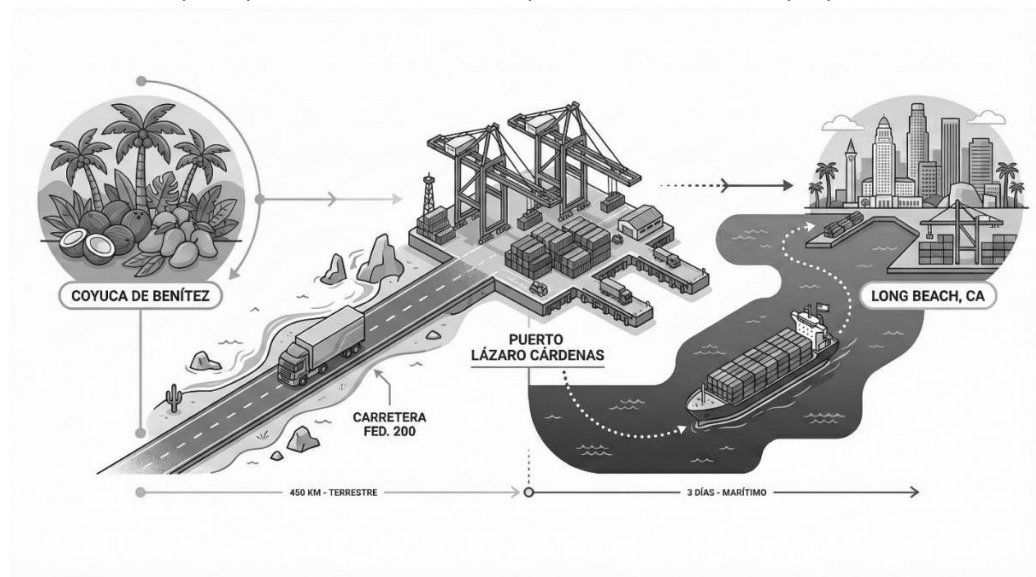
Desde una perspectiva teórica, estos resultados respaldan el modelo de la Triple Hélice propuesto por Etzkowitz y Leydesdorff (2022), según el cual la universidad debe asumir un rol activo como mediadora entre el conocimiento y su aplicación social. No obstante, los datos obtenidos sugieren que dicho rol no puede limitarse a la transferencia técnica, sino que requiere la incorporación de habilidades blandas como mecanismos de traducción sociocultural, tal como lo plantean Gómez y Hernández (2023) en el contexto de las cadenas globales de valor.

En este sentido, la evidencia cualitativa obtenida en las entrevistas refuerza la necesidad de integrar competencias como la empatía cultural, la comunicación asertiva y la negociación colaborativa Morales et al. (2024) como ejes operativos de la vinculación. Este hallazgo coincide con estudios recientes que subrayan que la confianza interpersonal constituye un factor determinante en la adopción de innovaciones en contextos rurales (International Finance Corporation, 2025). Por lo tanto, el modelo derivado en esta investigación no solo responde a un diagnóstico local, sino que se inserta en una tendencia más amplia que reconoce el componente humano como condición indispensable para la transferencia tecnológica efectiva.

La triangulación de la información permitió identificar convergencias y divergencias entre los actores analizados, fortaleciendo la validez interna del estudio. En particular, se

observó coherencia entre la percepción de los estudiantes sobre la falta de vinculación, la visión docente sobre la necesidad de mayor intervención práctica y la demanda del sector empresarial de habilidades blandas, lo que sirvió como base para la derivación del modelo propuesto.

Figura 1
Mapeo operativo de la ruta de exportación multimodal propuesta.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la encuesta aplicada.

Como se infiere de la Figura 1, la alta complejidad técnica de este esquema logístico sirvió para validar, desde la perspectiva docente, la pertinencia del marco socioemocional de la VUVE. Exponer a productores, acostumbrados a la venta local a pie de huerta (EXW), frente a conceptos de logística intermodal y certificaciones internacionales generaría una disonancia cognitiva y un rechazo inmediato. Es aquí donde la comunicación asertiva y el liderazgo empático de la universidad se vuelven los vehículos insustituibles para que el sector agrícola logre asimilar y, eventualmente, apropiarse de esta innovación.

Conclusiones

Los resultados del estudio permiten sostener que, en contextos rurales de la región Costa Grande del estado de Guerrero la vinculación entre la educación superior tecnológica y el sector productivo enfrenta limitaciones estructurales que trascienden el ámbito técnico, situándose principalmente en dimensiones comunicacionales, culturales y organizacionales. Este hallazgo aporta a la comprensión teórica de la vinculación universidad y empresa al evidenciar que la transferencia de conocimiento no depende únicamente de la capacidad técnica, sino de la existencia de condiciones relacionales que posibiliten el diálogo y la confianza entre los actores involucrados.

En el plano práctico, se evidencia que la ausencia de mecanismos institucionales sistemáticos de acercamiento, así como la percepción limitada de oportunidades profesionales en el entorno local, influyen significativamente en la desconexión entre la formación académica y las dinámicas productivas del territorio. A su vez, se identifica que tanto docentes como empresarios coinciden en la necesidad de fortalecer habilidades blandas, como la comunicación asertiva, la empatía cultural y el liderazgo como elementos clave para facilitar la interacción y la colaboración.

A partir de la triangulación de los resultados, se cumplió el objetivo del estudio al derivar un modelo de vinculación institucional centrado en habilidades blandas, concebidas como eje mediador para la articulación efectiva entre la universidad y el sector agrícola. Este modelo representa una propuesta contextualizada que responde a las particularidades de una comunidad de la Costa Grande de México, y que puede servir como base para el diseño de estrategias de intervención en entornos con características similares.

Si bien el estudio presenta limitaciones asociadas al tamaño y tipo de muestra, ofrece una aproximación analítica relevante. En este sentido, se sugiere que futuras investigaciones profundicen en la validación empírica del modelo propuesto mediante su implementación en escenarios reales, así como en el análisis de su impacto en procesos de vinculación, transferencia tecnológica y desarrollo territorial.

Referencias

- Castro-Gil, L., Solís-Navarrete, J. A., Ortega-Gómez, P., & Astudillo-Miller, X. (2020) "Cadena de valor del cocotero de la Costa Grande de Guerrero", *Revista de la Facultad de Agronomía, La Plata*, vol. 119, núm. 2, pp. 1-9.
- Gerónimo Bautista, E. (2025) "Desafíos de la vinculación Universidad-Industria-Gobierno en México: Una perspectiva regional", *Ciencia y Reflexión*, vol. 4, núm. 3, pp. 1623-1641. Doi: <https://doi.org/10.70747/cr.v4i3.572>
- Gómez, R., & Hernández, P. (2023) "Gobernanza de la cadena global de valor del aguacate en México: Lecciones para el agro", *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 20, pp. 1-29. Doi: https://doi.org/10.21930/rcta.vol24_num2_art:3120
- International Finance Corporation (2025) Creación de mercados en Guerrero, México: Diagnóstico del sector privado. Disponible en: <https://www.ifc.org/content/dam/ifc/doc/2025/mexico-sss-creating-markets-in-guerrero-es.pdf> consultado el 20/03/2026.
- Morales, G., Mata, A., Peralta, E., & Beltrán, E. (2024) "Habilidades cognitivas y trabajo en equipo: competencias investigativas en estudiantes de negocios", *Revista Electrónica Investigamos*, vol. 1, núm. 1, pp. 103-115. Disponible en: <https://revistainvestigamos.com/index.php/home/article/view/9>
- Muller, A., Moraga, G., Silva, J. L., de la Cerna Hernández, C., Villalobos, G., & Chong, E. (2025) "Advantages and barriers of university-business linkages: Analysis from an academic perspective", *Tec Empresarial*, vol. 19, núm. 1, pp. 51-67. Doi: <https://dx.doi.org/10.18845/te.v19i1.7578>
- López, J., & Sánchez, M. (2025) "Precios de las materias primas y encadenamientos en cadenas globales de valor en América Latina, 1998-2018", *Revista de Economía Crítica*, núm. 32, pp. 45-68. Doi: <https://doi.org/10.1590/19805527252907>
- Obermeier, M. (2025) "Retos de la nueva cátedra universitaria en instituciones educativas en México", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 16, núm. 31, e930. Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2528>
- OECD World (2024) Aceite de coco en el comercio bilateral México-Estados Unidos. Disponible en: <https://oec.world/es/profile/bilateral-product/coconut-oil/reporter/mex>, consultado el 18/02/2026.
- Periódico Oficial del Gobierno del Estado (2023) "Decreto número 552 mediante el cual se crea la Universidad Tecnológica y Politécnica de Coyuca de Benítez", Chilpancingo, Guerrero, México. Disponible en: https://www.seg.gob.mx/unidad_de_transparencia/wp-content/uploads/sites/18/2025/04/D552UNITECPOLCOYUCA.pdf

- Torres Valderrama, P. (2019) “El modelo de la triple hélice como propuesta para incorporar innovación en la acuicultura nacional”, *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, vol. 12, núm. 36, pp. 59–75. Doi: <https://doi.org/10.35588/z04a6x60>
- Valenzuela García, M. G., & Velarde Moreno, Ó. E. (2024) “Factores que influyen en la internacionalización de la empresa hortícola en cadenas globales de valor”, *Carta Económica Regional*, vol. 37, núm. 134, pp. 75–95. Doi: <https://doi.org/10.32870/cer.v0i134.7894>

Tamizajes educativos: clave en la tutoría académica

Educational Screenings: A Key to Academic Tutoring.

Benita María Guadalupe Alvarado Vázquez.

<https://orcid.org/0009-0003-1791-0342>

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato

Aurea del Carmen Aguayo Tuz.

<https://orcid.org/0009-0008-8798-9945>

Universidad Tecnológica de Cancún.

Rafael Ernesto Cabrera Albores.

<https://orcid.org/0009-0006-6832-9461>

Universidad Virtual del Estado de Guanajuato.

Resumen

El objetivo de este estudio es analizar la importancia de los tamizajes dentro de la tutoría académica como estrategia para fortalecer la permanencia escolar y el desarrollo integral en estudiantes de educación media superior y superior. Se parte de la premisa de que la aplicación de tamizajes permite identificar oportunamente factores de riesgo académicos, emocionales y sociales, favoreciendo intervenciones pertinentes y oportunas. El diseño metodológico corresponde a un enfoque cualitativo, no experimental y descriptivo-interpretativo, sustentado en la observación participante, el análisis de casos y la aplicación sistemática de instrumentos diagnósticos en contextos educativos diversos. La base teórica integra aportes de la educación socioemocional, la teoría de la integración académica y social, así como el enfoque de formación integral. Los resultados muestran que los tamizajes favorecen una tutoría más precisa, contextualizada y preventiva, con efectos positivos en la permanencia escolar, el bienestar emocional y la toma de decisiones del estudiante. Como limitación, el estudio se fundamenta en experiencias situadas, lo que restringe la generalización de los hallazgos; sin embargo, sus implicaciones resultan relevantes para el diseño de programas institucionales de tutoría más eficaces. La originalidad de este trabajo radica en la sistematización de la práctica tutorial desde un enfoque diagnóstico aplicado a contextos reales. Se concluye que los tamizajes constituyen una estrategia clave para fortalecer la equidad educativa, mejorar la atención personalizada y favorecer el desarrollo integral del estudiantado.

Recibido: 03 / 04 / 2026

Aceptado: 15 / 05 / 2026

Publicado: 26 / 06 / 2026

Cómo citar:

Alvarado Vázquez, B. M.
G., Aguayo Tuz, A. del
C., & Cabrera Albores,
R. E. (2026). Tamizajes
educativos: clave en la
tutoría académica. Sekkan.
Vol. 3, Núm. 5. pp. 107-126

Palabras clave:

Tutoría académica, tamizaje educativo, permanencia escolar, educación media superior, educación superior.

Abstract

The objective of this study is to analyze the importance of screenings within academic tutoring as a strategy to strengthen student retention and integral development in upper secondary and higher education. This study assumes that the timely application of screenings makes it possible to identify academic, emotional, and social risk factors that may affect students' educational trajectories. The methodological design follows a qualitative, non-experimental, descriptive-interpretative approach, supported by participant observation, case analysis, and the systematic use of diagnostic instruments in diverse educational contexts. The theoretical framework integrates contributions from socio-emotional education, academic and social integration theory, and comprehensive education approaches. Results indicate that screenings support the early detection of relevant risk conditions, enabling more precise, differentiated, and contextualized interventions. These interventions have a positive effect on student retention, emotional well-being, and decision-making processes. As a limitation, the study is based on situated experiences, which may restrict the generalization of findings; however, its implications are valuable for the design and improvement of institutional tutoring programs. The originality of the study lies in the systematization of tutoring practice through a diagnostic-based approach applied in real educational settings. It is concluded that integrating screenings into academic tutoring represents a key strategy to promote educational equity, enhance personalized support, and foster students' integral development in a sustainable and context-sensitive manner.

Keywords:

Academic tutoring, educational screening, student retention, upper secondary education, higher education.

INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo contemporáneo, la permanencia escolar se ha consolidado como uno de los principales desafíos para los sistemas educativos a nivel internacional, particularmente en los niveles medio superior y superior, donde los índices de abandono presentan mayor incidencia. De acuerdo con organismos como la UNESCO (2021) y la OECD (2022), el abandono escolar no solo representa una interrupción en la trayectoria académica del estudiante, sino que implica consecuencias profundas en términos de desigualdad social, limitación de oportunidades laborales y debilitamiento del desarrollo económico de los países.

A diferencia de enfoques tradicionales que atribuían el abandono escolar exclusivamente al bajo rendimiento académico, las investigaciones recientes coinciden en que se trata de un fenómeno multidimensional (Peralta et al. 2020). En este intervienen factores estructurales, como las condiciones socioeconómicas; factores institucionales, como la calidad de los procesos educativos; y factores personales, entre los que destacan el bienestar emocional, la motivación y el sentido de pertenencia del estudiante. Esta complejidad obliga a replantear la forma en que se diseñan e implementan las estrategias de atención educativa (Peralta y De la Cruz, 2024).

En este escenario, los modelos educativos centrados únicamente en la transmisión de contenidos han mostrado claras limitaciones. La diversidad de contextos en los que se desarrollan los estudiantes, así como las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan muchos de ellos, requieren enfoques más integrales que permitan comprender al sujeto educativo más allá de su desempeño académico. Esto implica reconocer que el aprendizaje

está profundamente influido por dimensiones emocionales, sociales y contextuales (Peralta, 2025).

Dentro de estas estrategias, la tutoría académica ha emergido como una herramienta institucional clave para favorecer la permanencia escolar. Su propósito es acompañar al estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, brindando orientación, seguimiento y apoyo en distintas áreas de su desarrollo. Sin embargo, a pesar de su relevancia, en muchos contextos educativos la tutoría continúa operando bajo esquemas tradicionales que limitan su impacto.

Una de las principales problemáticas de la tutoría académica radica en su carácter estandarizado. En lugar de partir de un conocimiento profundo de las necesidades del estudiante (Peralta et al. 2022), las intervenciones suelen diseñarse de manera generalizada, sin considerar las particularidades del contexto ni las condiciones individuales. Esto genera acciones poco pertinentes que no logran incidir en las causas reales del abandono escolar. Como señalan diversos estudios (ANUIES, 2020; Tinto, 2017), la falta de personalización reduce significativamente la efectividad de los programas de tutoría.

En la práctica, esto se traduce en una tutoría que opera de manera reactiva, es decir, que interviene cuando los problemas ya se han manifestado, en lugar de prevenirlos. Se atienden síntomas visibles, como el bajo rendimiento o la inasistencia, pero se dejan de lado los factores que los originan. En consecuencia, las intervenciones resultan insuficientes, ya que no abordan la raíz de las problemáticas.

Ante este panorama, se vuelve necesario incorporar herramientas que permitan identificar de manera oportuna las condiciones reales del estudiante. En este sentido, los tamizajes educativos se posicionan como una estrategia metodológica clave, al permitir la detección temprana de factores de riesgo que influyen en la trayectoria escolar.

Los tamizajes pueden entenderse como instrumentos diagnósticos iniciales que permiten recopilar información relevante sobre distintas dimensiones del estudiante, incluyendo aspectos académicos, emocionales y sociales. Su principal aporte radica en su carácter preventivo, ya que permiten identificar problemáticas antes de que estas se conviertan en situaciones críticas. Esto posibilita diseñar intervenciones más oportunas, pertinentes y contextualizadas.

Desde la experiencia en la práctica educativa, se ha observado que muchas de las dificultades académicas no tienen su origen en la capacidad del estudiante, sino en condiciones externas que no son visibles dentro del aula. Situaciones como conflictos familiares, problemas emocionales, desmotivación, contextos de violencia o precariedad económica influyen directamente en el desempeño académico. Sin embargo, al no ser identificadas mediante procesos diagnósticos, estas problemáticas permanecen ocultas dentro de los modelos tradicionales de tutoría.

En este sentido, la incorporación de tamizajes dentro de la tutoría académica permite trascender la visión reduccionista del acompañamiento educativo. Al contar con información diagnóstica, el tutor puede comprender al estudiante desde una perspectiva integral, lo que facilita la construcción de estrategias de intervención más ajustadas a su realidad. Esto implica pasar de una tutoría generalizada a una contextualizada, basada en evidencia.

Asimismo, la integración de tamizajes contribuye a transformar la práctica tutorial, al convertirla en un proceso sistemático y fundamentado. Ya no se trata únicamente de orientar o acompañar, sino de intervenir con base en información que permita priorizar acciones, identificar riesgos y dar seguimiento a los procesos del estudiante. Este enfoque fortalece el papel del tutor como agente clave en la permanencia escolar.

El presente artículo tiene como propósito analizar la importancia de los tamizajes dentro de la tutoría académica, a partir de la sistematización de experiencias en distintos contextos educativos. Se busca evidenciar cómo la incorporación de herramientas diagnósticas permite identificar factores de riesgo que no son visibles en el aula, así como diseñar intervenciones más pertinentes que favorezcan la permanencia escolar y el desarrollo integral del estudiante.

De igual forma, este trabajo se inscribe en la necesidad de fortalecer las prácticas tutoriales desde un enfoque integral, reconociendo que el acompañamiento educativo no puede ser homogéneo. Por el contrario, debe adaptarse a las condiciones específicas de cada estudiante y a la diversidad de contextos en los que se desarrolla. En este sentido, la tutoría académica basada en tamizajes no solo representa una estrategia metodológica, sino un cambio de paradigma en la forma de comprender la intervención educativa.

MARCO TEÓRICO

Tutoría académica y permanencia escolar

La permanencia escolar constituye uno de los principales indicadores de calidad en los sistemas educativos contemporáneos, particularmente en los niveles medio superior y superior, donde los índices de abandono presentan mayor incidencia y complejidad. Más allá de su dimensión cuantitativa, la permanencia debe entenderse como un proceso multifactorial que refleja no solo la continuidad del estudiante en el sistema educativo, sino también la capacidad de las instituciones para generar condiciones que favorezcan su integración, desarrollo y éxito académico.

Desde una perspectiva teórica, Tinto (2017) plantea que la permanencia escolar depende en gran medida del nivel de integración académica y social del estudiante dentro de la institución. Este modelo sostiene que los estudiantes que logran establecer vínculos significativos con su entorno educativo —ya sea a través de su desempeño académico, la interacción con docentes o la pertenencia a grupos sociales— presentan mayores probabilidades de persistir en sus estudios. No obstante, aunque este enfoque ha sido ampliamente validado, también ha sido objeto de críticas por su énfasis en la responsabilidad individual del estudiante, dejando en segundo plano las condiciones estructurales y contextuales que influyen en su trayectoria.

En este sentido, diversos autores han propuesto una visión más amplia de la permanencia escolar, incorporando factores como el contexto socioeconómico, las condiciones familiares, la cultura institucional y las desigualdades sociales. Estas perspectivas coinciden en que la permanencia no puede entenderse únicamente como un proceso de adaptación del estudiante al sistema educativo, sino como una interacción compleja entre el individuo y su entorno. En contextos latinoamericanos, donde las brechas de desigualdad son más pronunciadas, esta mirada resulta especialmente relevante.

Asimismo, la permanencia escolar debe concebirse como un proceso dinámico y progresivo. La desvinculación del estudiante no ocurre de manera abrupta, sino que se manifiesta gradualmente a través de indicadores como la desmotivación, el ausentismo, la disminución del rendimiento académico y la pérdida de sentido de pertenencia. Estos factores configuran trayectorias de riesgo que, de no ser atendidas oportunamente, pueden derivar en el abandono escolar.

Dentro de este marco, la tutoría académica se posiciona como una estrategia institucional clave para favorecer la permanencia escolar. De acuerdo con la ANUIES (2020), la tutoría debe entenderse como un proceso sistemático de acompañamiento orientado al

desarrollo integral del estudiante, que incluye no solo el apoyo académico, sino también la atención a dimensiones personales, emocionales y sociales.

Sin embargo, en la práctica, muchos programas de tutoría continúan operando bajo esquemas estandarizados que limitan su efectividad. La implementación de estrategias homogéneas, sin considerar las particularidades de los estudiantes, reduce el impacto del acompañamiento y dificulta la atención de problemáticas específicas. En este sentido, la ausencia de diagnósticos previos y de seguimiento continuo representa una de las principales debilidades de los modelos tradicionales de tutoría.

Investigaciones recientes han demostrado que los programas de tutoría que incorporan procesos sistemáticos de diagnóstico, seguimiento y evaluación presentan mejores resultados en términos de retención, rendimiento académico y bienestar del estudiante (OECD, 2022). Esto evidencia la necesidad de transitar hacia modelos de tutoría más flexibles, contextualizados y basados en información, que permitan responder de manera efectiva a la diversidad de trayectorias estudiantiles.

Educación socioemocional y desarrollo integral

En las últimas décadas, la educación socioemocional ha adquirido un papel central en la comprensión de los procesos educativos, al reconocer que el aprendizaje no es únicamente un fenómeno cognitivo, sino una experiencia integral en la que intervienen emociones, relaciones y contextos. Este enfoque rompe con las visiones tradicionales de la educación centradas exclusivamente en la adquisición de conocimientos, y propone una formación orientada al desarrollo pleno del individuo.

Bisquerra (2020) define la educación emocional como un proceso educativo continuo que tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, entre las que destacan la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias permiten al estudiante enfrentar de manera más efectiva los desafíos académicos y personales, favoreciendo su adaptación al entorno educativo.

Diversas investigaciones han evidenciado el impacto de la educación socioemocional en el desempeño académico y la permanencia escolar. Durlak et al. (2011) demostraron que los programas que integran el desarrollo de habilidades socioemocionales no solo mejoran los resultados académicos, sino que también reducen conductas de riesgo, fortalecen la convivencia escolar y aumentan el compromiso del estudiante con su proceso educativo.

En el contexto de la tutoría académica, la educación socioemocional adquiere un papel estratégico, ya que permite abordar problemáticas que no son visibles en el aula, pero que influyen de manera significativa en la trayectoria del estudiante. Factores como la ansiedad, el estrés, la baja autoestima, la desmotivación o las dificultades en las relaciones interpersonales pueden afectar el rendimiento académico y, en casos más complejos, derivar en el abandono escolar.

Por ello, la tutoría académica no puede limitarse a la orientación académica tradicional, sino que debe incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales como parte de su intervención. Esto implica generar espacios de confianza en los que el estudiante pueda expresar sus inquietudes, así como implementar estrategias que favorezcan la autorregulación emocional, la resiliencia y el sentido de pertenencia.

No obstante, uno de los principales desafíos radica en la formación de los tutores, quienes en muchos casos no cuentan con las herramientas necesarias para abordar estas dimensiones. Esto pone de manifiesto la necesidad de fortalecer la capacitación docente en el ámbito socioemocional, así como de integrar este enfoque de manera transversal en los programas de tutoría.

Diagnóstico educativo y uso de tamizajes

El diagnóstico educativo constituye un elemento fundamental en la intervención pedagógica, ya que permite identificar las características, necesidades y condiciones del estudiante, orientando la toma de decisiones en el proceso educativo. Coll (2013) plantea que el diagnóstico no debe entenderse como un acto aislado, sino como un proceso continuo que acompaña el desarrollo del estudiante y permite ajustar las estrategias de intervención de manera oportuna.

En este marco, los tamizajes se posicionan como herramientas clave para la detección temprana de factores de riesgo. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, centradas principalmente en medir el rendimiento académico, los tamizajes tienen un enfoque preventivo, orientado a identificar condiciones que podrían afectar la trayectoria escolar antes de que se manifiesten de manera crítica.

La aplicación de tamizajes permite recopilar información relevante sobre diversas dimensiones del estudiante, incluyendo aspectos académicos, emocionales, sociales y contextuales. Esta información facilita la construcción de estrategias de intervención más pertinentes, al permitir comprender al estudiante desde una perspectiva integral.

Organismos internacionales como la OECD (2022) han destacado la importancia de incorporar herramientas diagnósticas en los sistemas educativos, señalando que estas contribuyen a mejorar la eficacia de las intervenciones pedagógicas y a optimizar la asignación de recursos. De manera similar, la UNESCO (2021) enfatiza la necesidad de fortalecer los procesos de detección temprana como estrategia para prevenir el abandono escolar.

En el ámbito de la tutoría académica, los tamizajes representan una innovación metodológica que permite superar los enfoques generalizados. Al contar con información específica sobre el estudiante, el tutor puede diseñar intervenciones más ajustadas a sus necesidades, lo que incrementa la probabilidad de éxito en el acompañamiento.

Sin embargo, su implementación también plantea retos importantes, como la necesidad de garantizar la validez y confiabilidad de los instrumentos, la protección de la información personal y la adecuada interpretación de los resultados. Por ello, el uso de tamizajes debe ir acompañado de procesos de formación y seguimiento que aseguren su correcta aplicación.

Formación integral

El enfoque de formación integral se fundamenta en la idea de que el proceso educativo debe atender todas las dimensiones del ser humano. Esto implica reconocer que el estudiante no es únicamente un sujeto que adquiere conocimientos, sino una persona en desarrollo que enfrenta múltiples desafíos en su entorno personal, social y académico.

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020) establece que la educación debe orientarse al desarrollo pleno del individuo, promoviendo competencias que le permitan integrarse de manera efectiva a la sociedad. En este sentido, la formación integral implica la articulación de dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas.

Desde esta perspectiva, la tutoría académica basada en tamizajes se alinea con el enfoque de formación integral, al permitir diseñar intervenciones que responden a la complejidad del estudiante. Al integrar información diagnóstica, el acompañamiento se vuelve más dinámico, contextualizado y pertinente.

Asimismo, este enfoque contribuye a la construcción de una educación más equitativa, al reconocer que no todos los estudiantes parten de las mismas condiciones. La identificación de desigualdades permite diseñar estrategias diferenciadas que favorezcan la inclusión y la permanencia escolar.

No obstante, la implementación de un enfoque de formación integral requiere cambios estructurales en las instituciones educativas, incluyendo la revisión de los modelos pedagógicos, la capacitación docente y la incorporación de estrategias de acompañamiento más flexibles.

Escenarios de vulnerabilidad

Uno de los principales retos en la implementación de programas de tutoría académica radica en la diversidad de contextos en los que se desarrollan los estudiantes. Las condiciones socioeconómicas, culturales y familiares influyen de manera significativa en la experiencia educativa, por lo que resulta fundamental considerarlas en el diseño de las estrategias de acompañamiento.

Diversos estudios realizados en países como México, Colombia, Brasil, Guatemala y Honduras han señalado que los estudiantes en contextos de vulnerabilidad presentan mayores probabilidades de abandono escolar, debido a factores como la pobreza, la violencia, la falta de acceso a servicios básicos y la desintegración familiar (UNESCO, 2021). Estas condiciones generan barreras adicionales que dificultan la continuidad educativa y requieren ser abordadas desde un enfoque integral.

En estos escenarios, la tutoría académica adquiere un papel aún más relevante, ya que puede contribuir a mitigar los efectos de dichas condiciones. La aplicación de tamizajes permite identificar de manera más precisa las necesidades del estudiante, considerando no solo su desempeño académico, sino también su entorno social y familiar.

Desde esta perspectiva, la tutoría basada en tamizajes se posiciona como una estrategia que no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también generar condiciones que favorezcan la permanencia escolar y el desarrollo integral, incluso en contextos adversos.

Subsistemas de educación media superior y superior en México

El análisis de la permanencia escolar y de las estrategias de acompañamiento estudiantil exige considerar la estructura del sistema educativo en el que dichas prácticas se desarrollan. En el caso de México, la educación media superior (EMS) y la educación superior se caracterizan por una configuración altamente diversificada en términos de subsistemas, modelos educativos y condiciones institucionales. Si bien esta diversidad ha sido históricamente interpretada como un mecanismo de ampliación de cobertura, también ha dado lugar a una segmentación estructural que incide directamente en las trayectorias escolares de los estudiantes.

En el nivel medio superior, la coexistencia de distintos subsistemas —como el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica— configura un sistema heterogéneo en el que instituciones como el Colegio de Bachilleres (COLBACH), el CONALEP, la DGETI y los telebachilleratos comunitarios operan bajo lógicas organizativas y condiciones materiales diferenciadas. Esta heterogeneidad no solo responde a orientaciones formativas distintas, sino que refleja desigualdades en la asignación de recursos, infraestructura y capital académico disponible.

Lejos de constituir únicamente una pluralidad de opciones educativas, esta configuración evidencia una fragmentación del sistema que tiende a reproducir desigualdades sociales preexistentes. Como han señalado organismos internacionales (UNESCO, 2021; OECD, 2022), los sistemas educativos segmentados suelen concentrar mayores niveles de abandono en aquellos subsistemas que atienden a poblaciones en contextos de mayor vulnerabilidad. En el caso mexicano, esta situación se observa con particular claridad en

los telebachilleratos y otros modelos comunitarios, donde las limitaciones en recursos y condiciones de operación afectan de manera directa las posibilidades de permanencia escolar. A ello se suma la ausencia de mecanismos diagnósticos sistemáticos que permitan identificar de manera oportuna las condiciones específicas del estudiantado, lo que limita la capacidad institucional para intervenir de forma pertinente.

En este contexto, la tutoría académica no puede entenderse como una estrategia homogénea aplicable de manera uniforme en todos los subsistemas. Por el contrario, su efectividad depende de su capacidad para adaptarse a las condiciones específicas en las que se desarrolla. Sin embargo, en muchos casos, los programas de tutoría se implementan bajo esquemas estandarizados que no consideran las particularidades institucionales ni las necesidades diferenciadas de los estudiantes. Esta desconexión entre diseño e implementación limita su impacto y reduce su potencial como herramienta para la permanencia escolar. A esta problemática se suma la falta de incorporación de herramientas diagnósticas, como los tamizajes, que permitan identificar factores de riesgo en dimensiones académicas, socioemocionales y contextuales. Sin esta información, la tutoría tiende a operar de manera generalizada y reactiva, en lugar de preventiva y focalizada.

Por otra parte, la educación superior en México presenta una estructura igualmente compleja, integrada por universidades públicas estatales, universidades tecnológicas, universidades politécnicas, instituciones privadas y centros de investigación. Cada uno de estos subsistemas responde a objetivos formativos específicos y atiende a poblaciones con características heterogéneas, lo que configura escenarios diversos en términos de acceso, permanencia y egreso.

Las universidades públicas estatales, que concentran una proporción significativa de la matrícula, enfrentan desafíos asociados a la masificación, la diversidad del estudiantado y las restricciones presupuestales. En este contexto, la tutoría académica ha sido institucionalizada como una estrategia para atender problemáticas como el rezago y el abandono; no obstante, su implementación suele verse limitada por la carga administrativa, la falta de seguimiento sistemático y la ausencia de herramientas diagnósticas que orienten la intervención. Esta carencia evidencia la necesidad de integrar mecanismos como los tamizajes dentro de los modelos de tutoría, no como instrumentos aislados, sino como parte de un sistema de seguimiento continuo que permita orientar la toma de decisiones.

En contraste, las universidades tecnológicas y politécnicas han desarrollado modelos de acompañamiento más estructurados, en gran medida vinculados a su orientación hacia la formación práctica y la inserción laboral. Sin embargo, este énfasis en el rendimiento y la empleabilidad puede derivar en una atención insuficiente a las dimensiones socioemocionales del estudiante, las cuales, como ha sido ampliamente documentado, inciden de manera significativa en la permanencia escolar. En este sentido, la incorporación de tamizajes representa una oportunidad para ampliar el alcance de la tutoría, integrando información que permita atender de manera más integral las necesidades del estudiantado.

En el ámbito de la educación superior privada, si bien existen condiciones institucionales más favorables en términos de recursos y atención personalizada, esto no elimina la presencia de factores de riesgo asociados a la permanencia. En particular, las presiones económicas y los procesos de adaptación académica continúan representando desafíos relevantes para un sector del estudiantado. En estos casos, el uso de herramientas diagnósticas puede contribuir a identificar de manera temprana situaciones que, de no ser atendidas, podrían derivar en trayectorias de abandono.

A pesar de la diversidad de contextos, un elemento transversal en todos los subsistemas es la persistencia de problemáticas relacionadas con el abandono escolar. La evidencia empírica coincide en señalar que uno de los momentos más críticos en la trayectoria edu-

cativa se sitúa en la transición entre la educación media superior y la educación superior, etapa en la que convergen factores académicos, emocionales y contextuales que incrementan el riesgo de deserción.

Asimismo, el tránsito entre subsistemas con lógicas institucionales diferenciadas puede generar procesos de desajuste académico y socioemocional en los estudiantes. El paso de un entorno educativo con acompañamiento cercano a uno caracterizado por la masificación y la autonomía puede implicar una ruptura en las redes de apoyo, afectando el sentido de pertenencia y, en consecuencia, la permanencia escolar. En este escenario, la ausencia de mecanismos de diagnóstico y seguimiento continuo dificulta la identificación de estos procesos de desajuste, limitando la capacidad de respuesta institucional.

En este escenario, el fortalecimiento de la tutoría académica no puede limitarse a la mejora de prácticas aisladas al interior de las instituciones. Se requiere avanzar hacia una articulación más amplia entre niveles educativos, que permita dar continuidad al acompañamiento del estudiante a lo largo de su trayectoria. Esto implica concebir el diagnóstico, el seguimiento y la intervención como procesos integrados y sostenidos, en los que herramientas como los tamizajes desempeñen un papel central en la generación de información para la toma de decisiones.

En suma, el análisis de los subsistemas de educación media superior y superior en México permite reconocer que la permanencia escolar no depende exclusivamente de las capacidades individuales de los estudiantes, sino que está profundamente condicionada por las estructuras institucionales en las que se insertan. En este sentido, la tutoría académica basada en tamizajes se posiciona no solo como una estrategia complementaria, sino como un componente necesario para transitar hacia modelos de atención más equitativos, preventivos y contextualizados, capaces de responder a la complejidad del sistema educativo mexicano.

METODOLOGÍA

Enfoque metodológico

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con predominancia descriptiva e interpretativa, orientado a analizar la incidencia de un modelo de tutoría académica basado en la aplicación de tamizajes en la permanencia escolar de estudiantes de nivel medio superior y superior. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de comprender un fenómeno complejo —la deserción escolar— que no puede explicarse únicamente a partir de variables cuantificables, sino que requiere integrar dimensiones socioemocionales, contextuales y académicas.

Desde el componente cuantitativo, el estudio permitió identificar la presencia de factores de riesgo a través de la aplicación de instrumentos estructurados (tamizajes), generando información sistematizada sobre distintas dimensiones del estudiante. Por su parte, el componente cualitativo posibilitó la interpretación de estos datos en función del contexto educativo y las trayectorias individuales, particularmente en lo referente a la toma de decisiones tutoriales y los procesos de canalización.

El diseño del estudio fue no experimental y de corte transversal, dado que no se manipularon variables independientes, sino que se observó el fenómeno en su contexto natural durante un periodo determinado. Asimismo, el alcance fue descriptivo-explicativo, en la medida en que no solo se buscó caracterizar la población estudiantil, sino también analizar la relación entre la detección oportuna de factores de riesgo y las estrategias de intervención implementadas.

Contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo entre agosto y septiembre del 2022 en instituciones educativas y de formación ubicadas en los estados de Guanajuato y Chiapas, México. Participaron el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 65 (CBTis 65), ubicado en Irapuato, Guanajuato, y Expertise. Instituto de Formación, Investigación y Evaluación, con sede en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Estas instituciones atienden poblaciones con características socioeconómicas, culturales y académicas diversas, lo que permitió analizar la implementación del modelo en contextos heterogéneos, enriqueciendo la comprensión de su aplicación en diferentes escenarios educativos y de formación.

El contexto en el que se desarrolló la investigación se caracteriza por la presencia de problemáticas asociadas a la permanencia escolar, entre las que destacan el abandono, el rezago académico, la desmotivación estudiantil y la presencia de factores de riesgo socioemocionales. Asimismo, se identificaron condiciones estructurales como limitaciones en recursos, alta carga docente y ausencia de mecanismos sistemáticos de diagnóstico, lo que dificulta la atención oportuna de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En este escenario surge el proyecto Kambesaj Naj, diseñado en el año 2020 como una propuesta de intervención orientada a fortalecer los procesos de tutoría académica mediante la incorporación de herramientas diagnósticas específicas. El proyecto fue concebido con el objetivo de atender de manera integral las necesidades del estudiantado, incorporando dimensiones académicas, socioemocionales y contextuales en el proceso de acompañamiento.

Participantes

La población participante estuvo conformada por estudiantes de nivel medio superior y superior inscritos en las instituciones donde se implementó el proyecto, en Irapuato, Guanajuato, y Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional, seleccionada en función de la accesibilidad y la disposición institucional para participar en el estudio.

Los participantes incluyeron fueron estudiantes de distintos semestres y programas educativos, con edades que oscilaron entre los 15 y 24 años, lo que permitió abarcar una diversidad de trayectorias académicas. Esta heterogeneidad resultó relevante para el análisis, ya que permitió identificar diferencias en los factores de riesgo según el nivel educativo y las condiciones personales de los estudiantes. entre agosto y septiembre del 2022.

Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes inscritos de manera regular y que aceptaron participar en la aplicación de los instrumentos diagnósticos. Se excluyeron aquellos casos en los que no se contó con información completa o en los que los estudiantes no concluyeron el proceso de evaluación.

Descripción del proyecto Kambesaj Naj

El proyecto Kambesaj Naj, diseñado por Benita Maria Guadalupe Alvarado Vazquez en el año 2020, constituye el eje central de la intervención metodológica. Su propósito es fortalecer la tutoría académica a través de la aplicación de tamizajes diseñados específicamente a partir de indicadores objetivos, permitiendo la detección temprana de factores de riesgo que inciden en la permanencia escolar.

A diferencia de los modelos tradicionales de tutoría, el proyecto se fundamenta en un enfoque preventivo, en el que la identificación oportuna de problemáticas permite in-

tervenir antes de que estas se traduzcan en abandono escolar. En este sentido, el modelo articula tres componentes principales: diagnóstico, intervención y seguimiento.

El diseño del proyecto responde a la necesidad de superar los enfoques generalizados en la atención tutorial, incorporando información sistemática que permita tomar decisiones informadas. Asimismo, se orienta a fortalecer la canalización adecuada de los estudiantes hacia instancias especializadas, particularmente en casos relacionados con riesgos socioemocionales, violencia y consumo de sustancias.

Instrumentos: tamizajes diagnósticos

Uno de los elementos centrales del estudio fue la aplicación de tamizajes diseñados específicamente en el marco del proyecto Kambesaj Naj. Estos instrumentos fueron elaborados a partir de indicadores objetivos, definidos con base en la literatura especializada y en la experiencia profesional de la autora.

Los tamizajes se estructuraron en distintas dimensiones:

Dimensión académica: hábitos de estudio, rendimiento, dificultades de aprendizaje

Dimensión socioemocional: ansiedad, autoestima, regulación emocional

Dimensión contextual: entorno familiar, condiciones económicas, redes de apoyo

Dimensión de riesgo: indicadores asociados a violencia y consumo de sustancias

Los instrumentos consistieron en cuestionarios estructurados con escalas de respuesta tipo Likert, lo que permitió cuantificar la información y facilitar su análisis. Asimismo, se diseñaron con un enfoque accesible para los estudiantes, procurando claridad en la redacción y pertinencia cultural.

En términos de validez, los tamizajes se fundamentaron en constructos ampliamente reconocidos en la literatura, lo que permitió garantizar su coherencia teórica. En cuanto a la confiabilidad, se realizó una revisión interna de consistencia en la aplicación piloto, lo que permitió ajustar los instrumentos antes de su implementación formal.

Procedimiento

El procedimiento se desarrolló en cinco fases principales:

Fase 1: Planeación

Se estableció la coordinación con las instituciones participantes, definiendo los tiempos, alcances y condiciones de aplicación del proyecto.

Fase 2: Aplicación de tamizajes

Los instrumentos fueron aplicados a los estudiantes en modalidad presencial o digital, dependiendo de las condiciones institucionales. Esta fase permitió recopilar información inicial sobre la situación de cada estudiante.

Fase 3: Análisis y clasificación

A partir de los resultados, los estudiantes fueron clasificados en niveles de riesgo (bajo, medio y alto), lo que permitió priorizar la atención tutorial.

Fase 4: Intervención

Se implementaron estrategias de tutoría diferenciadas, incluyendo acompañamiento individual, seguimiento académico y canalización a servicios especializados cuando fue necesario.

Fase 5: Seguimiento

Se dio continuidad a los casos identificados, evaluando la evolución de los estudiantes y ajustando las estrategias de intervención.

Estrategia de análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque descriptivo, utilizando frecuencias y categorizaciones para identificar patrones en los datos obtenidos. Asimismo, se llevó a cabo un análisis interpretativo que permitió comprender la relación entre los factores de riesgo y las trayectorias escolares.

La clasificación de estudiantes en niveles de riesgo constituyó un eje clave en el análisis, ya que permitió vincular los resultados diagnósticos con las estrategias de intervención implementadas.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló bajo principios éticos fundamentales, garantizando la confidencialidad de la información y el uso responsable de los datos. Los estudiantes participaron de manera voluntaria, y la información obtenida fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de mejora institucional.

Asimismo, se priorizó el bienestar de los participantes, particularmente en aquellos casos en los que se detectaron situaciones de riesgo, asegurando su canalización adecuada a instancias correspondientes.

Resultados

Los resultados obtenidos a partir de la implementación de tamizajes dentro de la tutoría académica permiten evidenciar la relevancia de incorporar procesos diagnósticos en el acompañamiento educativo. A partir del análisis de los datos recabados en contextos urbanos y rurales, se identificaron patrones consistentes en relación con los factores de riesgo, así como diferencias significativas derivadas de las condiciones contextuales.

Diferencias entre contextos urbanos y rurales

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio fue la identificación de problemáticas diferenciadas según el contexto en el que se desarrollan los estudiantes. En los entornos urbanos de México, los principales factores de riesgo detectados se relacionaron con aspectos socioemocionales y académicos vinculados a la presión institucional. Entre estos destacan la ansiedad académica, la desmotivación, la sobrecarga de actividades y la falta de sentido en los procesos de aprendizaje.

En estos contextos, si bien los estudiantes cuentan con mayores recursos materiales y acceso a servicios, enfrentan altos niveles de exigencia que impactan en su bienestar emocional. La presión por el rendimiento académico, sumada a la competitividad, genera escenarios en los que el estudiante experimenta estrés constante, lo que influye negativamente en su desempeño y en su permanencia escolar.

Por otro lado, en los contextos rurales del estado de Guanajuato se identificaron condiciones de mayor vulnerabilidad estructural. Los factores de riesgo más recurrentes estuvieron asociados a limitaciones económicas, rezago educativo, dificultades en el acceso a servicios básicos y escasa disponibilidad de recursos educativos. Asimismo, se observaron problemáticas relacionadas con la continuidad educativa, derivadas de la inestabilidad en la planta docente y la falta de acompañamiento académico en el entorno familiar.

A diferencia de los contextos urbanos, en los entornos rurales las dificultades no se centran únicamente en el ámbito emocional, sino que están profundamente vinculadas con condiciones estructurales que limitan las oportunidades educativas. Esta diferencia evidencia la necesidad de diseñar estrategias de tutoría contextualizadas, que respondan a las características específicas de cada entorno.

Identificación de factores invisibles

Uno de los aportes más significativos de los tamizajes fue la posibilidad de identificar factores de riesgo que no son visibles en el aula. A través de la aplicación de los instrumentos diagnósticos, se logró detectar una serie de problemáticas que no habían sido previamente consideradas en los procesos de tutoría.

Entre los factores invisibles identificados se encuentran:

- Problemas emocionales como ansiedad, estrés y tristeza persistente.
- Conflictos familiares y dinámicas de violencia.
- Baja autoestima y percepción negativa de sí mismos.
- Falta de redes de apoyo.
- Desmotivación y pérdida de sentido en la trayectoria educativa.

Estos elementos, al no manifestarse directamente en el rendimiento académico inmediato, suelen pasar desapercibidos en modelos tradicionales de tutoría.

Sin embargo, su impacto en la trayectoria del estudiante es significativo, ya que influyen en su capacidad de concentración, en su compromiso académico y en su permanencia en el sistema educativo.

La identificación de estos factores permitió comprender que muchas de las dificultades académicas no están relacionadas con la capacidad del estudiante, sino con condiciones emocionales y contextuales que afectan su proceso de aprendizaje.

Diseño de intervenciones contextualizadas

La información obtenida a través de los tamizajes permitió diseñar estrategias de intervención ajustadas a las necesidades específicas de cada estudiante. Este proceso representó un cambio significativo respecto a los modelos tradicionales de tutoría, ya que las acciones dejaron de ser generalizadas para convertirse en intervenciones personalizadas.

Las estrategias implementadas incluyeron:

- Orientación en organización académica y gestión del tiempo.
- Acompañamiento emocional mediante espacios de escucha activa.
- Canalización a instancias de apoyo psicológico o institucional.
- Fortalecimiento de habilidades socioemocionales.
- Vinculación con redes de apoyo familiares o comunitarias.

Estas intervenciones no solo atendieron el desempeño académico, sino que abordaron al estudiante desde una perspectiva integral, considerando su contexto y sus condiciones particulares.

Impacto en la permanencia escolar

Uno de los resultados más relevantes del estudio fue el impacto positivo de la tutoría basada en tamizajes en la permanencia escolar. Se observó que los estudiantes que recibieron acompañamiento durante un semestre fundamentado en diagnóstico presentaron una mayor continuidad en su trayectoria educativa.

La detección temprana de factores de riesgo permitió intervenir de manera oportuna, evitando que las problemáticas se agravaran hasta derivar en abandono escolar. Asimismo, se identificó un incremento en el compromiso del estudiante con su proceso educativo, reflejado en una mayor asistencia, participación y cumplimiento de responsabilidades académicas.

Este resultado refuerza la importancia de la prevención como estrategia central en la tutoría académica, en contraste con los modelos reactivos que actúan únicamente cuando los problemas ya son evidentes.

Fortalecimiento del bienestar socioemocional

Otro de los hallazgos relevantes fue el impacto de la tutoría basada en tamizajes en el bienestar socioemocional de los estudiantes. El acompañamiento permitió generar espacios de confianza en los que los estudiantes pudieron expresar sus inquietudes. La reducción de los niveles de estrés y ansiedad se identificó a partir de la comparación de los resultados del tamizaje inicial y el tamizaje final, así como del seguimiento realizado durante las sesiones de tutoría y los registros de intervención. Asimismo, se observó el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la autorregulación emocional y la toma de decisiones, elementos clave para enfrentar los desafíos académicos y personales. Este fortalecimiento del bienestar emocional tuvo un efecto positivo en el desempeño académico, lo que evidencia la relación entre ambas dimensiones.

Transformación de la práctica tutorial

Los resultados muestran que la incorporación de tamizajes no solo impacta en los estudiantes, sino también en la práctica del tutor. El uso de herramientas diagnósticas permitió a los docentes contar con información más precisa para orientar su intervención, lo que fortaleció su rol como acompañantes del proceso educativo.

En este sentido, la tutoría académica basada en tamizajes representa una transformación en la forma de concebir el acompañamiento, al pasar de un modelo intuitivo y generalizado a uno fundamentado en evidencia y centrado en el estudiante.

DISCUSIÓN

El análisis de los hallazgos permite identificar que la principal contribución del modelo implementado no radica únicamente en la detección de factores de riesgo, sino en la transformación del proceso de toma de decisiones dentro de la tutoría académica. En este sentido, el uso de información diagnóstica modifica la lógica tradicional de intervención, desplazando prácticas basadas en la intuición o en la reacción tardía hacia esquemas más sistemáticos y anticipatorios. Este cambio resulta particularmente relevante en contextos educativos donde las decisiones suelen depender de la experiencia individual del docente, lo que genera variabilidad en la calidad del acompañamiento.

A partir de los resultados obtenidos, es posible sostener que la incorporación de herramientas estructuradas de diagnóstico no solo mejora la identificación de problemáticas, sino que también contribuye a redefinir el rol del tutor. En lugar de limitarse a funciones de seguimiento administrativo o asesoría académica general, el tutor asume un papel más analítico, sustentado en la interpretación de información y en la priorización de acciones. Esta reconfiguración implica una profesionalización del acompañamiento, en la que la intervención deja de ser homogénea para convertirse en un proceso diferenciado.

Un aspecto que resulta particularmente significativo es la manera en que el modelo permite visibilizar situaciones que, en condiciones habituales, permanecen ocultas dentro de la dinámica escolar. La identificación de señales tempranas no evidentes en el desempeño académico sugiere que una parte importante de los factores que inciden en la permanencia opera fuera de los mecanismos tradicionales de evaluación. Esto plantea la necesidad de ampliar los criterios mediante los cuales se identifica el riesgo, incorporando dimensiones que no suelen ser consideradas en los sistemas de seguimiento institucional.

En este sentido, el modelo analizado permite cuestionar la suficiencia de los indicadores convencionales utilizados para monitorear la trayectoria estudiantil. La dependencia exclusiva de variables como calificaciones o asistencia limita la capacidad de las instituciones para intervenir de manera oportuna, ya que estas suelen reflejar problemáticas cuando ya se han consolidado. La evidencia obtenida sugiere que es necesario transitar hacia sistemas de información más integrales, que permitan anticipar escenarios de riesgo en lugar de reaccionar ante ellos.

Por otro lado, los hallazgos permiten reflexionar sobre la relación entre intervención educativa y equidad. La posibilidad de identificar diferencias en las condiciones de los estudiantes abre la puerta a estrategias más ajustadas a sus necesidades, lo que representa un avance respecto a los modelos uniformes. Sin embargo, también plantea un desafío importante: la capacidad institucional para responder de manera diferenciada. Detectar necesidades no garantiza su atención si no existen recursos, estructuras y voluntad para actuar en consecuencia.

En este punto, se evidencia una tensión entre el potencial del modelo y las condiciones reales de operación en las instituciones educativas. Si bien la incorporación de herramientas diagnósticas amplía la comprensión del estudiante, su impacto depende de la existencia de mecanismos que permitan traducir esta información en acciones concretas. De lo contrario, el diagnóstico corre el riesgo de convertirse en un ejercicio meramente descriptivo sin incidencia real en la permanencia escolar.

Otro elemento relevante tiene que ver con la temporalidad de la intervención. La posibilidad de actuar en etapas tempranas modifica no solo el tipo de estrategias implementadas, sino también su efectividad. Actuar antes de que las problemáticas se intensifiquen permite trabajar desde un enfoque preventivo, lo que reduce la necesidad de medidas correctivas más complejas. Esto implica un cambio en la lógica institucional, que tradicionalmente ha privilegiado la atención de casos críticos sobre la prevención.

Los datos permiten identificar que la intervención no puede centrarse exclusivamente en el estudiante como individuo, sino que debe considerar su entorno. La información obtenida evidencia que muchas de las condiciones que afectan la trayectoria educativa se encuentran fuera del ámbito escolar, lo que limita el alcance de las acciones que pueden implementarse desde la tutoría. Esto plantea la necesidad de articular redes de apoyo más amplias, que incluyan servicios externos y estrategias interinstitucionales.

En términos operativos, el modelo implementado también permite observar la importancia de contar con procesos sistemáticos de seguimiento. La identificación inicial de factores de riesgo resulta insuficiente si no se acompaña de una evaluación continua que

permita ajustar las estrategias de intervención. Este seguimiento no solo facilita la atención de los estudiantes, sino que también genera información valiosa para la mejora de los propios programas de tutoría.

No obstante, la implementación del modelo evidencia la existencia de barreras que deben ser consideradas. Entre ellas, destaca la carga de trabajo del personal docente, que puede limitar la profundidad del acompañamiento. Asimismo, la incorporación de nuevas herramientas requiere procesos de capacitación que no siempre están contemplados en las estructuras institucionales. Estos elementos sugieren que la innovación en la tutoría no depende únicamente del diseño de estrategias, sino de las condiciones en las que estas se implementan.

Otro aspecto que emerge del análisis es la necesidad de construir una cultura institucional orientada al uso de información obtenida en las tutorías.

La disponibilidad de datos no garantiza su aprovechamiento si no existen prácticas que favorezcan su interpretación y utilización en la toma de decisiones. En este sentido, el modelo no solo implica la introducción de instrumentos, sino también un cambio en la manera en que se concibe la gestión educativa.

Desde una perspectiva más amplia, los hallazgos invitan a reconsiderar la forma en que se abordan los procesos de permanencia escolar en los niveles medio superior y superior. La evidencia sugiere que las estrategias basadas en enfoques generalizados resultan insuficientes para atender la diversidad de trayectorias estudiantiles. En contraste, los modelos que incorporan información diagnóstica permiten una aproximación más cercana a la realidad de los estudiantes, lo que incrementa la pertinencia de las intervenciones.

En este sentido, el estudio aporta elementos para pensar en la construcción de modelos de acompañamiento más flexibles, en los que la intervención se adapte a las características del estudiante y no al revés. Esto implica reconocer la diversidad como un elemento central en el diseño de estrategias educativas, así como la necesidad de contar con herramientas que permitan gestionarla de manera efectiva.

Finalmente, es importante señalar que, si bien los resultados son consistentes con la lógica del modelo implementado, estos deben ser interpretados considerando las condiciones específicas en las que se desarrolló el estudio. La posibilidad de replicar este tipo de estrategias en otros contextos dependerá de factores como la disponibilidad de recursos, la estructura institucional y el nivel de compromiso de los actores educativos. Más que proponer un modelo cerrado, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la necesidad de construir propuestas contextualizadas que respondan a las particularidades de cada institución.

No obstante, la implementación del modelo evidencia la existencia de barreras que deben ser consideradas. Entre ellas, destaca la carga de trabajo del personal docente, que puede limitar la profundidad del acompañamiento. A esta situación se suma un factor estructural frecuentemente invisibilizado en el análisis de la tutoría académica: el elevado número (52) de estudiantes por grupo.

En contextos donde las aulas concentran una alta matrícula, las posibilidades de ofrecer un acompañamiento personalizado se ven considerablemente reducidas, lo que dificulta la identificación oportuna de necesidades individuales. Esta condición no solo incrementa la carga operativa de los tutores, sino que también limita la profundidad de las intervenciones, obligándolas a mantenerse en un nivel general.

En este escenario, la incorporación de herramientas diagnósticas permite compensar parcialmente estas limitaciones, al facilitar la organización de la información y la priorización de casos que requieren atención inmediata. Sin embargo, aun con el apoyo de estos instrumentos, el tamaño de los grupos continúa representando una barrera significativa para el desarrollo de procesos tutoriales efectivos. Esto pone en evidencia que la mejora

académica no depende exclusivamente de la innovación metodológica, sino también de las condiciones estructurales en las que se implementa.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió analizar la relevancia de los tamizajes educativos como estrategia central en la tutoría académica, particularmente en contextos de educación media superior caracterizados por la diversidad de trayectorias estudiantiles y la presencia de múltiples factores de riesgo asociados al abandono escolar. A partir de la articulación entre el marco teórico y la evidencia empírica, se identificó que la permanencia escolar no puede comprenderse desde una perspectiva unidimensional, sino como un proceso complejo en el que intervienen elementos académicos, socioemocionales y contextuales.

Uno de los principales aportes de esta investigación consiste en evidenciar las limitaciones de los modelos tradicionales de tutoría académica. Estos modelos, al operar bajo esquemas generalizados y centrados predominantemente en el rendimiento académico, resultan insuficientes para atender la complejidad de las problemáticas que enfrentan los estudiantes. La ausencia de procesos diagnósticos sistemáticos limita la posibilidad de identificar factores de riesgo que no son visibles en el aula, lo que deriva en intervenciones tardías o poco pertinentes.

En contraste, la incorporación de tamizajes dentro de la tutoría académica permite transitar hacia un enfoque preventivo y contextualizado. Los resultados muestran que los tamizajes facilitan la identificación temprana de problemáticas relacionadas con el bienestar emocional, las dinámicas familiares y las condiciones sociales del estudiante, elementos que inciden directamente en su trayectoria educativa. Esta capacidad de detección temprana representa un avance significativo respecto a los modelos reactivos que predominan en muchas instituciones educativas.

Asimismo, el estudio evidencia que la tutoría académica basada en diagnóstico no solo mejora la pertinencia de las intervenciones, sino que también contribuye al fortalecimiento de la permanencia escolar. Los estudiantes que participaron en procesos de acompañamiento fundamentados en los resultados de tamizajes mostraron mayor continuidad en su trayectoria educativa, así como un incremento en su compromiso académico. Este hallazgo refuerza la importancia de intervenir de manera oportuna y de diseñar estrategias ajustadas a las necesidades específicas del estudiante.

Otro aspecto relevante es el impacto de esta modalidad de tutoría en el bienestar socioemocional. La posibilidad de contar con espacios de acompañamiento sustentados en la comprensión de las condiciones personales del estudiante favorece la construcción de relaciones de confianza, lo que facilita la expresión de problemáticas que, de otro modo, permanecerían ocultas. Este proceso no solo contribuye a la mejora del estado emocional del estudiante, sino que también incide positivamente en su desempeño académico.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos del estudio dialogan con los planteamientos de Tinto (2017), al evidenciar que la integración académica y social del estudiante es un factor determinante en su permanencia. La tutoría basada en tamizajes fortalece esta integración al atender de manera personalizada las necesidades del estudiante, lo que favorece su vinculación con el entorno educativo. De igual manera, los resultados se alinean con los enfoques de educación socioemocional (Bisquerra, 2020; Durlak et al., 2011), al demostrar la importancia de considerar las dimensiones emocionales en los procesos educativos.

En relación con el diagnóstico educativo, el estudio confirma lo planteado por Coll (2013) respecto a la necesidad de concebir el diagnóstico como un proceso continuo que orienta la intervención pedagógica. En este sentido, los tamizajes no deben entenderse

como instrumentos aislados, sino como parte de una estrategia sistemática que permita dar seguimiento a la evolución del estudiante a lo largo de su trayectoria.

Por otro lado, el análisis de los resultados en contextos urbanos y rurales permitió identificar diferencias significativas en las problemáticas estudiantiles. Mientras que en los entornos urbanos predominan factores relacionados con la presión académica y la desmotivación, en los contextos rurales se evidencian condiciones de mayor vulnerabilidad estructural, como limitaciones económicas y rezago educativo.

Esta disparidad de escenarios refuerza la necesidad de diseñar estrategias de tutoría contextualizadas, que respondan a las características específicas de cada entorno.

No obstante, la implementación de tamizajes dentro de la tutoría académica también plantea desafíos importantes. Entre ellos destacan la necesidad de capacitar a los docentes en el uso e interpretación de instrumentos diagnósticos, así como la disponibilidad de recursos institucionales para dar seguimiento a los casos identificados. Asimismo, se reconoce la existencia de resistencias al cambio en algunos contextos educativos, lo que puede dificultar la incorporación de enfoques innovadores.

En este sentido, uno de los aportes centrales del estudio es la propuesta de integrar los tamizajes como un componente estructural dentro de la materia de tutoría. Esto implica que la tutoría no se limite a un espacio de orientación general, sino que se configure como un proceso sistemático basado en evidencia. La información obtenida a través de los tamizajes debe orientar tanto las acciones de acompañamiento como la toma de decisiones institucionales.

Desde una perspectiva práctica, los resultados sugieren la necesidad de diseñar protocolos institucionales que regulen la aplicación, interpretación y uso de los tamizajes, así como de fortalecer la articulación entre la tutoría académica y otros servicios de apoyo, como la orientación psicológica y el trabajo social. Esta integración permitiría ofrecer una atención más completa y efectiva a las necesidades del estudiante.

En términos de implicaciones educativas, el estudio contribuye a la construcción de una visión más integral de la tutoría académica, en la que el estudiante es concebido como un sujeto multidimensional. Este enfoque no solo favorece la permanencia escolar, sino que también promueve el desarrollo de competencias necesarias para la vida, como la resiliencia, la toma de decisiones y la autorregulación emocional.

Finalmente, se concluye que la tutoría académica debe impartirse bajo los resultados de los tamizajes aplicados, ya que es posible garantizar un acompañamiento pertinente y contextualizado. La tutoría no puede seguir operando como una práctica intuitiva o estandarizada, sino que debe fundamentarse en procesos diagnósticos que permitan comprender la realidad del estudiante y diseñar intervenciones acordes a sus necesidades.

En suma, la incorporación de tamizajes dentro de la tutoría académica representa una estrategia clave para fortalecer la permanencia escolar, mejorar la calidad del acompañamiento educativo y avanzar hacia una educación más equitativa e integral. Su implementación no solo implica una mejora metodológica, sino una transformación en la forma de concebir la intervención educativa, orientándola hacia un enfoque preventivo y correctivo, centrado en el estudiante y sustentado en evidencia.

Referencias

- ANUIES. (2020). Programas institucionales de tutoría en educación superior. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2020). Educación emocional y bienestar (3.ª ed.). Wolters Kluwer.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2020). Core SEL competencies framework.

- Coll Salvador, César. (2013). El constructivismo en el aula. Paidós.
- Durlak, Joseph Arthur, Weissberg, Roger Philip, Dymnicki, Allison Beth, Taylor, Rebecca Dianne, & Schellinger, Kriston Bruce. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Eccles, Jacquelynne Susan, & Roeser, Robert W. (2011). Schools as developmental contexts. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Eggers, Jonathan H. (2025). Effects of self-regulation strategies on academic performance and dropout prevention. *Learning and Instruction*, 85, 101742.
- Jiménez Martínez, Ana Laura, Pérez García, Roberto, & Gómez López, María. (2024). Early detection of at-risk students using predictive analytics in education. *Computers & Education*, 198, 104789.
- Kahu, Ella R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2019). Education at a glance. OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2022). Education policy outlook 2022: Transforming pathways for lifelong learners. OECD Publishing.
- Ríos, Fernando, Martínez, Laura, & Torres, Andrés. (2025). Educational inequality and student trajectories: A longitudinal analysis. *Educational Research Review*, 42, 100567.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). Reforma Integral de la Educación Media Superior. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa sectorial de educación 2020–2024. Gobierno de México.
- Tinto, Vincent. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254–269.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación.
- UNESCO. (2022). Transforming education from within.
- Peralta, Enrique. (2025). Inclusión, emociones, cultura y diversidad: Claves para el bienestar educativo de estudiantes en situación de vulnerabilidad. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.47186>
- Peralta, Enrique, Avendaño, Karen, Mondragón, Marco, & De la Cruz, Virginia. (2022). Comparativo de la tutoría entre dos instituciones de educación superior de México. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 4(60), 47–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8584666>
- Peralta, Enrique, & De la Cruz, Virginia. (2024). Función del tutor en el proceso formativo universitario de estudiantes en administración. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, (8). <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.195>
- Peralta, Enrique, De la Cruz, Virginia, Morales, Gabriela, & Mondragón, Marco. (2023). Diagnóstico del Plan de Acción Tutorial en la facultad económico-administrativa de una universidad pública mexicana. *Atenas: Revista Científico Pedagógica*, 1(61), 1–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8999776>
- Peralta, Enrique, Surdez, Eduardo, & Rodríguez, José. (2020). Validación de modelo de medición de satisfacción estudiantil universitaria con los servicios académicos recibidos. *Investigación Operacional*, 41(3), 472–483. <https://rev-invope.pantheonsorbonne.fr/sites/default/files/inline-files/41320-16..pdf>
- Umendu, Emmanuel Charles. (2026). Enhancing student retention in higher education using machine learning approaches. *Electronics*, 15(4), 734.

Zimmerman, Barry Joseph. (2002). Becoming a self-regulated learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Sekkan

Volumen 3 | No. 5 | Julio - diciembre 2026
<https://revistas.uadec.mx/sekkan/> | ISSN: 3061-7626

Publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Coahuila,
a través de la Dirección de Investigación y Posgrado
y la Facultad de Ciencias de la Comunicación



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
COAHUILA



DIRECCIÓN DE
INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

127



Facultad de Ciencias
de la Comunicación