

# EDUCACIÓN EN LA ERA CONTEMPORANEA

Coordinadora Editorial  
Ana Luisa Estrada Esquivel



# AUTORES

**María Romelia Bogarín Correa**

romelia.bogarín@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9454-832X>

**Anna Alessandra Aguirre Bravo**

alessandra.aguirre@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-2306-4838>

**Marina Suárez Flores**

marinasuarez@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-2178-1291-832X>

**Julio César Cuauhtémoc Carrillo Beltrán**

doctorjuliocesarcarrillobeltran@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7932-8273>

**Maricruz González Hernández**

Maricruz.gonzalez@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6822-1510>

**Juan Luis Hernández Mendez**

Ujuan.l@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-5686-2887>

**Georgina Elizabeth Partida López**

gina.partida@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-5183-0846>

**Alan Roberto Figueroa Flores**

alan.figueroa@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0008-1972-6203>

**María Inés Ortega Arcega**

maria.arcega@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1058-8106>

**David Zamora Caloca**

david.zamora@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0006-5120-8495>

**Francisco Javier Jara Ulloa**

jaraulloa@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-3917-8220>

**José Trinidad Ulloa Ibarra**

jtulloa@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-6382-7588>

**Alejandro Ruiz Bernés**

abernes@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-2493-8306>

**Ramona Armida Medina Barragán**

armida.medina@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6252-7834>

**Ricardo César Rivera Cortez**

ricardo\_rivera@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0008-3920-1316>

**Alfredo Rafael Zavalza Dado**

alfredozaavalza@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0008-9692-4289>

**Rocío Mabeline Valle Escobedo**

rocio.valle@uan.edu.mx.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7501-5854>

**Laura Esther García Gómez**

laura.garcia@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8752-5456>

**Raquel Castañeda Ibarra**

raquel.ibarra@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6334-8504>

**Ana Teresa Sifuentes Ocegueda**

anat.sifuentes@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1825-0687>

**Mónica Griselle Reyes Monroy**

monica.reyes@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9491-684X>

**Abel Fernández Blanco**

abel.fernandez@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8800-4089>

**Martin Carlos Martínez Segura**

seguramcarlos@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0008-3153-1919>



# AUTORES

**Erendida Leal Cortes**

leal@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-4184-7593>

**Verónica Benítez Guerrero**

veronica.benitez@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-0036-1784>

**Salvador Ruiz Bernés**

salvador@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-1957-8649>

**Ixchel Fregoso Moncada**

ixchel.fregoso@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-1522-7075>

**Alejandrina Montes Quiroz**

Alejandrina.montes@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9110-3691>

**Juan Carlos Michel Rendón**

juan.michel@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0003-0657-1843>

**Víctor Manuel Varela Rodríguez**

victor.varela@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6976-316X>

**Nancy Katia Solís Castañeda**

katiasolis@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-9842-4316>

**Ruth Hernández Alvarado**

ruth.hernandez@uan.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-5022-3382>

**Fabiola Ochoa García**

fabiola.ochoa@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8651-347X>

**Bertha Berenice Rodríguez Rodríguez**

bbrodriguez0912@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-5622-1836>

**Fanny Alejandría Ramos Gutiérrez**

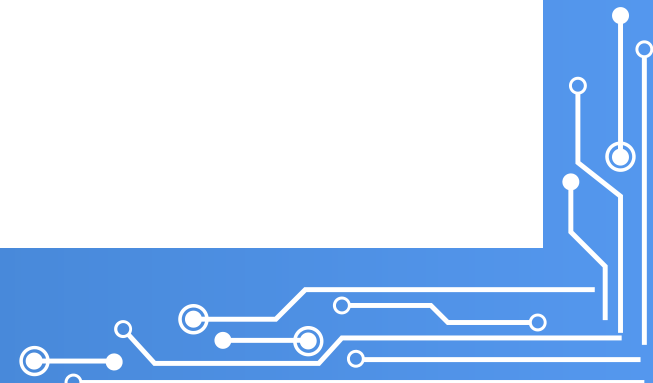
fannyrg26@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0003-9373-5072>

**Antonio Aguilar González**

aaguilar@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0009-2707-3166>

**Edgar Axel Quiñones Arce**

axel.quinones@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0009-0005-6752-5359>



# EDUCACIÓN

## EN LA ERA CONTEMPORANEA

ISBN: 978-607-69307-3-1  
DOI: 10.58299/utp.266

Primera Edición digital.  
Diciembre 2025.

Es un libro editado por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. Calle 20 de noviembre 75 Pte. Colonia Mololoa. C.P. 63050.Tepic, Nayarit, México. Teléfono (311) 2125253. Página web: <https://www.editorial-utp.com.mx>.

Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales, nacionales e internacionales.



La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.



## Certificado de evaluación por pares

La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) número 1701267 de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), indizada en diversos catálogos de calidad internacional. Que teniendo como base fundamental el desarrollo del potencial humano es líder en el desarrollo y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad, a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias, congresos, entre otras actividades científicas, tecnológicas y educativas; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

## CERTIFICA

Que el libro titulado “**Educación en la era contemporánea**” presentado por María Romelia Bogarín Correa, Anna Alessandra Aguirre Bravo, Marina Suárez Flores, Julio César Cuauhtémoc Carrillo Beltrán, Maricruz González Hernández, Juan Luis Hernández Mendez, Georgina Elizabeth Partida López, Alan Roberto Figueroa Flores, María Inés Ortega Arcega, David Zamora Caloca, Francisco Javier Jara Ulloa, José Trinidad Ulloa Ibarra, Alejandro Ruiz Bernés, Ramona Armida Medina Barragán, Ricardo César Rivera Cortez, Alfredo Rafael Zavalza Dado, Rocío Mabeline Valle Escobedo, Laura Esther García Gómez, Raquel Castañeda Ibarra, Ana Teresa Sifuentes Ocegueda, Mónica Griselle Reyes Monroy, Abel Fernández Blanco, Martín Carlos Martínez Segura, Erendida Leal Cortes, Verónica Benítez Guerrero, Salvador Ruiz Bernés, Ixchel Fregoso Moncada, Alejandrina Montes Quiroz, Juan Carlos Michel Rendón, Víctor Manuel Varela Rodríguez, Nancy Katia Solís Castañeda, Ruth Hernández Alvarado, Fabiola Ochoa García, Bertha Berenice Rodríguez Rodríguez, Fanny Alejandría Ramos Gutiérrez, Antonio Aguilar González, Edgar Axel Quiñones Arce es producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa, dado que ha superado un proceso exhaustivo de arbitraje mediante evaluación por pares académicos integrantes del Comité de Evaluación de la Producción Científica, Académica y Tecnológica, a través de criterios de evaluación establecidos para investigaciones de alta calidad. La publicación de acceso abierto estará disponible a partir de diciembre de 2025 en la Biblioteca de la Editorial UTP.

Se extiende el presente **certificado**, a los 02 días del mes de **Octubre** del año **2025**.

## Transformando con Ciencias

Tepic, Nayarit; México

  
Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel  
Directora de la Editorial UTP  
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

  
César Alejandro González Guzmán  
Coordinador de la Editorial UTP  
Universidad Tecnocientífica del Pacífico



Calle 20 de Noviembre, 75 Pte. Col. Mololoa. Tepic, Nayarit, México. C.P. 63050

<https://editorial-utp.com.mx>. Correo electrónico: [editorial\\_utp@tecnocientifica.com.mx](mailto:editorial_utp@tecnocientifica.com.mx). Teléfono: 311 101 01 03



# RESUMEN

En este libro se presentan investigaciones, aportaciones y experiencias educativas distribuidas en tres apartados. En el primer apartado se presentan investigaciones, aportaciones y experiencias educativas sobre las emociones que habitan docentes y estudiantes; en el segundo apartado, titulado tecnología educativa, se muestran investigaciones, aportaciones y experiencias educativas sobre las herramientas tecnológicas para fortalecer la educación. En el último apartado se presentan estrategias y métodos educativos utilizados por docentes en los distintos niveles educativos. Los autores esperan que a través de este contenido se fortalezca la enseñanza-aprendizaje en los diferentes ámbitos educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

**Palabras clave:** educación, emociones, tecnología, aprendizaje.

# ABSTRACT

This book presents research, contributions, and educational experiences divided into three sections. The first section presents research, contributions, and educational experiences related to the emotions experienced by teachers and students. The second section, titled "Educational Technology," showcases research, contributions, and educational experiences related to technological tools for strengthening education. The final section presents educational strategies and methods used by teachers at various educational levels. The authors hope that this content will strengthen teaching and learning in diverse educational settings at the local, national, and international levels.

**Keywords:** education, emotions, technology, learning.



# ÍNDICE

## Emociones de docentes

### 10-19 **Conexiones entre aprendizaje y emociones en Instituciones de Educación Superior**

María Romelia Bogarín Correa  
Anna Alessandra Aguirre Bravo  
Marina Suárez Flores  
Julio César Cuauhtémoc Carrillo Beltrán  
Maricruz González Hernández

### 20-32 **Factores que influyen en las emociones docentes y sus formas de regularlas**

Juan Luis Hernández Mendez  
Georgina Elizabeth Partida López  
Alan Roberto Figueroa Flores

### 33-42 **Sentir para enseñar: Una mirada situada de las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor**

María Inés Ortega Arcega  
David Zamora Caloca, Francisco Javier Jara Ulloa  
José Trinidad Ulloa Ibarra

## Tecnología educativa

### Microlearning: Clave para la educación en salud

Alejandro Ruiz Bernés  
Ramona Armida Medina Barragán  
Ricardo César Rivera Cortez

44-53

### Inteligencia Artificial (IA) como herramienta de apoyo docente

Alejandro Ruiz Bernés  
Ramona Armida Medina Barragán  
Ricardo César Rivera Cortez  
Alfredo Rafael Zavalza Dado

54-74

## Métodos de enseñanza

### 76-97 **Motivación y Rendimiento Académico en los Centennials: un Enfoque Constructivista para la Enseñanza**

Julio César Cuauhtémoc Carrillo-Beltrán  
Rocío Mabeline Valle Escobedo  
Raquel Castañeda Ibarra  
Ana Teresa Sifuentes Ocegueda

### 99-110 **Aprendizaje Interprofesional en Salud: la enseñanza colaborativa entre estudiantes de diferentes disciplinas para resolver casos complejos**

Alejandro Ruiz Bernés  
Mónica Griselle Reyes Monroy  
Abel Fernández Blanco  
Martin Carlos Martínez Segura

### 111-118 **La procrastinación en la educación**

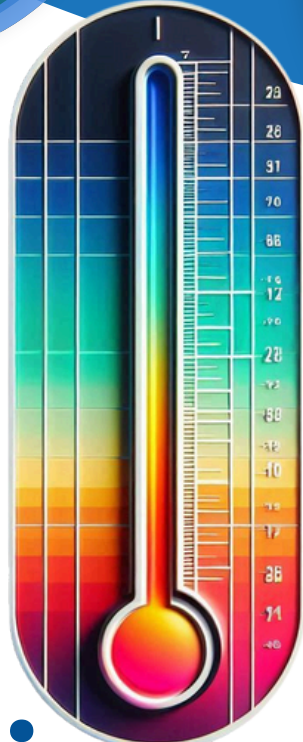
Juan Carlos Michel Rendón  
Víctor Manuel Varela Rodríguez  
Nancy Katia Solís Castañeda  
Ruth Hernández Alvarado

### 119-131 **Procesos de Acreditación del Programa de Ingeniero Agrónomo de la Universidad Autónoma de Nayarit y el Modelo de Gestión del Cambio de John Kotter**

Fabiola Ochoa García  
Bertha Berenice Rodríguez Rodríguez  
Fanny Alejandra Ramos Gutiérrez  
Antonio Aguilar González  
Edgar Axel Quiñones Arce

### 133-143 **Ética y Humanismo en Escenarios de Enseñanza Digitalizada en Enfermería: Una Reflexión Interdisciplinaria:**

Erendida Leal Cortes  
Verónica Benítez Guerrero  
Salvador Ruiz Bernés  
Ixchel Fregoso Moncada  
Alejandrina Montes Quiroz



# Emociones de **DOCENTES** en Educación Contemporánea



# CONEXIONES ENTRE APRENDIZAJE Y EMOCIONES

en Instituciones de Educación Superior

DOI: 10.58299/UTP.266.C878

**María Romelia Bogarín Correa**

romelia.bogarin@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9454-832X/>

**Anna Alessandra Aguirre Bravo**

alessandra.aguirre@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2306-4838>

**Marina Suárez Flores**

marinasuarez@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2178-1291-832X/>

**Julio César Cuauhtémoc Carrillo Beltrán**

doctorjuliocesarcarrillobeltran@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7932-8273>

**Maricruz González Hernández**

Maricruz.gonzalez@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6822-1510>

Universidad Autónoma de Nayarit

# Conexiones entre aprendizaje y emociones en Instituciones de Educación Superior

Teachers and Students: Weaving Connections in Higher Education

## Resumen

El inicio de un nuevo conocimiento representa diferentes aspectos significativos tanto para estudiantes como para docentes, y se convierte en una aventura o un reto, en donde además, se interrelacionan las emociones y el proceso de aprendizaje, que requieren del compromiso para trascender más allá de una evaluación. Las emociones son fundamentales para el aprendizaje y, disciplinas como la neurociencia y la programación neurolingüística (PNL) ofrecen valiosas herramientas que permiten entender esta dinámica. Se mencionan factores emocionales internos como: la motivación, autoestima, resiliencia y externos, incluyendo el apoyo familiar y el clima escolar que impactan significativamente en rendimiento académico. De igual manera se subraya la importancia del rol del docente cuyo papel es esencial para la creación de ambientes emocionalmente positivos, donde la empatía, la comunicación asertiva y el manejo adecuado de conflictos son imprescindibles para fomentar un aprendizaje participativo, promoviendo así el desarrollo integral de los alumnos.

**Palabras clave:** aprendizaje; docente; emociones; estudiante.

## Abstract

The beginning of a new knowledge represents different significant aspects for both students and teachers, and becomes an adventure or a challenge, where emotions and the learning process are interrelated, requiring commitment to transcend beyond an evaluation. Emotions are fundamental for learning and disciplines such as neuroscience and neurolinguistic programming (NLP) offer valuable tools that allow us to understand this dynamic. Internal emotional factors such as motivation, self-esteem, resilience and external factors are mentioned, including family support and school climate that significantly impact academic performance. Likewise, the importance of the role of the teacher is emphasized, whose role is essential for the creation of emotionally positive environments, where empathy, assertive communication and adequate conflict management are essential to foster participatory learning, thus promoting the integral development of students.

**Keywords:** learning; teacher; emotions; student.





## Desarrollo

### Aprendizaje y emociones

El inicio de un nuevo conocimiento representa una nueva aventura o un reto tanto para estudiantes como para docentes, los primeros en su adquisición y los segundos para cumplir con el programa establecido, con la perspectiva y compromiso de que los alumnos adquieran las habilidades competencias requeridas; sin embargo, más allá de que se pondere una calificación debe existir un compromiso ético de ambas partes, no solo para que se logren los aprendizajes esperados, sino que éstos trasciendan con nuevas propuestas o alternativas.

Consecuentemente, en la búsqueda del logro de nuevo conocimiento intervienen factores como son: las emociones y el aprendizaje. Salcedo de la Fuente et al. (2024) estipulan que las emociones son esenciales para el proceso de aprendizaje. Contundentemente desde el enfoque de la neurociencia, sugiere que las estrategias de aprendizaje deben considerar la operación y el desarrollo emocional. En esta tesitura la neurociencia y la programación neurolingüística (PNL) han emergido como disciplinas complementarias en el ámbito educativo, proporcionando herramientas valiosas para entender y mejorar el proceso de aprendizaje.

### Orígen de las neurociencias y la programación neurolingüística (PNL)

Las neurociencias emergieron en la década de 1960 como respuesta a la necesidad de amalgamar los conocimientos provenientes de diversas áreas de investigación sobre el sistema nervioso, abarcando su estructura, funcionamiento y pedagogía. Estas áreas incluyen la física, la genética, la biología, la química, distintas ramas de la ingeniería, así como la psiquiatría y la psicología, entre otras. Al abordar el estudio del sistema nervioso, se incorpora el prefijo "neuro" a términos como neurofísica, neurogenética y neuropsicología. Esto se debe a que el sistema nervioso, tanto en su estructura como en su función, está compuesto por múltiples niveles: molecular, celular, genético, físico, químico, tisular y orgánico, lo que complica su análisis y requiere la colaboración de diversas ciencias. Así, las neurociencias se configuran como una disciplina integradora de todas estas áreas (Arnut, 2021).

Diez años después, en 1970 nació la PNL a partir de la investigación de John Grinder y Richard Bandler. cuyo objetivo era comprender las razones del notable éxito de los tratamientos de



terapeutas como Virginia Satir, Milton Erickson y Fritz Perls, compañeros de su misma profesión. Después de un análisis detallado, Grinder y Bandler llegaron a la conclusión de que la efectividad de estos terapeutas se debía al uso de patrones de comunicación específicos y coherentes. A pesar de las diferencias en sus enfoques teóricos, estos expertos compartían procesos comunicativos que facilitaban la conexión con sus pacientes y fomentaban cambios positivos.

Este hallazgo condujo a la creación de un modelo sistemático que permite replicar esas estrategias en entornos terapéuticos y de desarrollo personal, subrayando la relevancia del lenguaje y la comunicación en el proceso de transformación (Carrillo-Beltran et al., 2024).

De lo anterior se puede aseverar que ambas, la neuriciencia y la PNL, enfatizan la importancia del lenguaje y la comunicación. La primera estudia como el lenguaje afecta la actividad cerebral, mientras que la PNL se centra en como utilizarlo para facilitar cambios positivos en las personas.

Comprender como funciona el sistema nervioso permite a los docentes practicantes de la PNL, diseñar intervenciones más efectivas que se alinean con el funcionamiento cerebral, por tanto, al combinar tanto el lenguaje como la comunicación se pueden desarrollar estrategias más efectivas en el ámbito terapéutico y de desarrollo humano, subrayando la relevancia de ambas en la comprensión del comportamiento y el bienestar humano.

Otro aspecto que cobra relevancia son las emociones que como señala Lizárraga (2022) son una serie de reacciones internas, que provienen de áreas específicas del cerebro y están vinculadas a situaciones particulares, las cuales no deberían ser ocultadas o reprimidas. No obstante es fundamental buscar un equilibrio emocional para que no afecten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, un aspecto que no se debe olvidar es que mediante la inteligencia emocional es posible entender y manejar las propias emociones e identificar las de los demás ya que estas competencias pueden tener un impacto considerable en el rendimiento académico, y ayudar a los estudiantes a controlar el estrés, mantener la motivación y trabajar de forma efectiva con sus compañeros (Jácome et al., 2024).

Ahora bien, las emociones y el aprendizaje vistos desde dos perspectivas complementarias: la del estudiante y la del profesor; ambas ofrecen una comprensión más profunda de como las



primeras influyen en el proceso educativo. Si bien, la neurociencia educativa, neuroeducación o neurociencia en las aulas propone a través de estrategias pedagógicas potenciar el aprendizaje de los estudiantes en el proceso de enseñanza; en ocasiones este desarrollo no se logra a plenitud, debido a la influencia de factores o entornos internos o externos en los que se desarrolla el conocimiento y que dificultan su adquisición.

Entre los factores emocionales internos que afectan el aprendizaje en los estudiantes se pueden mencionar:

La motivación intrínseca. que es el impulso que proviene del interior del estudiante. Se basa en el interés personal, la curiosidad, el deseo y el placer por aprender, más allá de obtener una calificación satisfactoria, radica en el hecho de la interiorización y apropiación del conocimiento que le permite al estudiante proponer soluciones.

La autoestima. Si ésta es alta fomenta la participación activa y la capacidad para enfrentar desafíos académicos, además los estudiantes suelen estar más motivados para aprender ya que confían en sus habilidades, también fomenta las relaciones interpersonales de forma saludable y colaborativa. Por otro lado, una baja autoestima puede generar inseguridad, desmotivación, miedo al fracaso, Los estudiantes tienen a rendirse más fácilmente ante los obstáculos ya que no creen en sus capacidades para superarlos. Esto puede dar lugar al rezago y en casos extremos propiciar incluso, el abandono escolar.

La ansiedad. Ésta puede dificultar la motivación, el rendimiento y concentración afectando la capacidad de aprendizaje, la seguridad y autoestima.

Las emociones positivas. En este caso los sentimientos como la alegría, la motivación y la satisfacción pueden mejorar el aprendizaje propiciando la retención y comprensión de la información, lo que contribuye a enfrentar de una mejor manera el estrés y la ansiedad por las exigencias propias del aprendizaje.

La resiliencia. Es la capacidad para sobreponerse a las dificultades y puede influir en la perseverancia y capacidad de los estudiantes no solo para recuperarse de los fracasos sino también aprender de ellos.



Asimismo, algunos de los factores emocionales externos que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes son:

La familia. Su influencia cobra relevancia, en base al apoyo emocional que ésta le brinde al estudiante lo que contribuye a tener equilibrio mental, seguridad, motivación que se verá reflejado en su rendimiento académico.

Las relaciones con los compañeros. Si éstas son positivas generan un sentido de pertenencia y aceptación, en caso contrario propician soledad, incomodidad, inseguridad y miedo.

El clima escolar. Las instituciones educativas deben contribuir significativamente para que el aprendizaje se lleve a cabo a través de un ambiente de valores y apoyo, que facilite el aprendizaje de los estudiantes y cuidar extremadamente la comunicación, las manifestaciones de bullying, acoso, desigualdades sociales, disciplina y estrés académico que interfieran con el desarrollo integral de los estudiantes.

En suma, tanto las emociones como los factores internos y externos juegan un papel preponderante en el proceso de aprendizaje y pueden influir significativamente ya sea en el éxito o fracaso académico de los estudiantes.

#### Perspectiva docente

Desde la perspectiva docente, éstos desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES). La motivación se considera un factor preponderante que influye en los diversos contextos institucionales; Sin embargo, el profesor como agente transformador del conocimiento, necesita poseer habilidades y capacidades específicas que le permitan ser un creador y difusor de las ideas que presenta a sus estudiantes.

Como puede observarse, la motivación es un elemento esencial que los profesores deben cultivar, así como la disposición para enfrentar los desafíos diarios que les aseguren una calidad en su labor. En este contexto, se pueden distinguir algunos de los factores intrínsecos y extrínsecos.

- a) Los factores intrínsecos, reflejan la sensibilidad y humanidad que el docente aporta a su labor. La motivación surge desde el interior, donde se sitúa su actividad; en este sentido,



el profesor se presenta con una visión altruista, impulsado por la vocación de servicio y el deseo de contribuir sin condiciones, más allá del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo institucional.

- b) Los factores extrínsecos por su parte hacen referencia a aquellos elementos externos que mejoran la calidad de vida de los docentes; por ejemplo, ingresos más altos que les permiten ascender en la estructura social y, desde una perspectiva capitalista, alcanzar un estatus que facilite una diferenciación en el consumo.
- c) La investigación también constituye otra fuente de motivación, accesible solo a aquellos docentes que ven su labor como una actividad compleja y gratificante, y que no se limitan a repetir el mismo discurso cada semestre (Franco, 2021).

El docente asertivo establece un clima emocional positivo y esto se logra a través del fomento de diálogos abiertos de respeto, empatía y confianza, donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados, al mismo tiempo que aprenden como manejar el estrés, el fracaso, la frustración o la alegría

A través de un adecuado manejo de conflictos, contribuye al abordar problemas surgidos en el aula, resolviendolos de manera pacífica y constructiva, ya que al mismo tiempo que los orienta a desarrollar habilidades emocionales, también contribuye al cambio y construcción de relaciones interpersonales sanas y duraderas que le servirán tanto para su vida académica como profesional y personal futura.

Cabe señalar que las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes también juegan un papel imprescindible para que se logren de manera satisfactoria los conocimientos, ya que influyen directamente en las emociones y motivaciones de ambos y esto se logra a través de la escucha activa, el trato justo, el diálogo y la comprensión, siempre en un ambiente de respeto que pugne en un rendimiento académico exitoso y un bienestar emocional que fomente un clima escolar saludable.

Asimismo el docente a través de su desempeño asertivo, promueve un aprendizaje activo y participativo, donde los estudiantes se sientan parte del proceso educativo, facilitando además, el desarrollo de habilidades y toma de decisiones que lo preparen para desafíos futuros.



La retroalimentación es un aspecto que involucra la comunicación constante sobre el desempeño de los estudiantes y permite al docente realizar los ajustes o adecuaciones necesarias para que se logren los propósitos; además sirve como guía para que los estudiantes aprendan a ser gestores de su propio conocimiento, identificando áreas de mejora.

## Conclusiones

Si bien es cierto, la actividad docente va más allá de cumplir con un programa, calendarización y evaluación que señala la secuencia y logro de los aprendizajes, sino que también establece relaciones interpersonales que deben estar basadas en el respeto y autoridad docente, promoviendo ambientes sanos en donde los alumnos comprendan las expectativas académicas, sin olvidar el aspecto emocional y entender a cada individuo como único, lo que implica establecer relaciones de empatía y en ocasiones de apoyo emocional, fomentando la seguridad y confianza que les permita a ambos establecer relaciones docente-alumno duraderas.

El docente comprometido debe reconocer y respetar la diversidad cultural y social de los estudiantes, creando ambientes inclusivos y valorando las diferencias.

Además como puntualizan Llanos & Machuca (2023) las instituciones educativas deben promover características positivas como la autoconfianza, la empatía y la amabilidad para elevar el estado de ánimo y la capacidad de adaptación de los estudiantes. Así, la adopción de estrategias orientadas a fortalecer la inteligencia emocional en el entorno universitario tendrá un impacto favorable tanto en el rendimiento académico como en el bienestar emocional.

Cabe señalar que mediante la incorporación de la educación socioemocional en el contexto escolar se puede llevar a cabo a través de programas específicos, actividades cotidianas y el establecimiento de un ambiente escolar que fomente una cultura de respeto y apoyo emocional. Al respecto, los docentes tienen un papel fundamental en su implementación efectiva, actuando como orientadores y modelos a seguir para sus estudiantes (Saldivia et al., 2025).



## Referencias

- Arnut, L.H.F. (2021) *Neurociencias y psicología aplicadas a deportes de equipo*. Tinta Libre Ediciones.  
[https://www.google.com.mx/books/edition/Neurociencia\\_y\\_psicolog%C3%ADa\\_aplicada\\_al\\_d/GMD-EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1](https://www.google.com.mx/books/edition/Neurociencia_y_psicolog%C3%ADa_aplicada_al_d/GMD-EAAAQBAJ?hl=es&gbpv=1)
- Carrillo-Beltrán, J.C.C., Llanos-Ramírez, M. C., Valle, R.M., Bogarin, M. R., Ramírez, A., Velasco, I. J., Cortés, P. J., Castañeda, R., Silva, I. A.G., García, L. E., Sifuentes, A. T., Mariscal, J. C., Félix, S. G., Maldonado, M. R., & Barbosa, I. C. (2024). *Neuroeducación y aprendizaje del inglés en la era del cerebro digital. El futuro de la educación: Aldea global interconectada*. Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. <https://libros-utp.com/index.php/editorialutp/catalog/view/233/200/1177>
- Franco, J.A. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179.  
<https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/1278>
- Jácome, S. S., Santander, M. L, Muñoz, K. E., Ramírez, M. A., Monard, C. I. & Vaca, G.E. (2024). Impacto de la Inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *South Florida Journal of development*, 5(11), 1-23.  
<https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/jdev/article/view/4612>
- Llanos, J., & Machuca, Y.J. (2023). Inteligencia emocional y Rendimiento Académico en el Perú: Revisión Sistemática Periodo 2020 al 2023 y Meta Análisis. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 9733-9748.  
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8536>
- Salcedo de la Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revista sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 23(51), 253-271.  
<https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/1991/1829>



# **FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS EMOCIONES DOCENTES**

y sus formas de regularlas

DOI: 10.58299/UTP.266.C879

**Juan Luis Hernández Mendez**

juan.l@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5686-2887>

**Georgina Elizabeth Partida López**

gina.partida@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5183-0846>

**Alan Roberto Figueroa Flores**

alan.figueroa@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-1972-6203>

Unidad Académica de Ciencias Básicas e Ingenierías  
Universidad Autónoma de Nayarit, México

# Factores que influyen en las emociones docentes y sus formas de regularlas

Factors that influence teachers' emotions and how they regulate them

## Resumen

Esta investigación se centró en identificar los factores que influyen en las emociones docentes y las estrategias utilizadas para regularlas, para ello se desarrolló una investigación mixta y un análisis estadístico, se elaboró un cuestionario en google forms con 11 ítems, se aplicó a un total de 113 docentes de diferentes niveles educativos; sin embargo por conveniencia solo se consideraron 70 respuestas correspondientes a los docentes de media superior con el fin de mantener la homogeneidad en el nivel educativo en el que imparten clases, esto permitió identificar diversos factores, entre ellos, la carga administrativa, falta de apoyo institucional y diferentes situaciones laborales que afectan de manera negativa, por el contrario, la buena relación con los estudiantes y el apoyo de compañeros generan emociones positivas. Asimismo, se identificó que las instituciones educativas realizan pocos esfuerzos para capacitar y orientar en la gestión de las emociones.

**Palabras clave:** bienestar; docente; educación.

## Abstract.

This research focused on identifying the factors that influence teaching emotions and strategies used to regulate them, for this a mixed research and statistical analysis was developed, a questionnaire was developed in Google Forms with 11 items, it was applied to a total of 113 teachers of different educational levels; However, for convenience, only 70 responses were considered corresponding to teachers in the upper average in order to maintain homogeneity at the educational level in which they teach classes, this allowed to identify various factors, among them, the administrative burden, lack of institutional support and different labor situations that affect negatively, on the contrary, the good relationship with students and the support of classmates generate positive emotions. Likewise, it was identified that educational institutions make few efforts to train and guide the management of emotions.

**Keyword:** education; teacher; well-being.



## Introducción

La educación busca desarrollar capacidades intelectuales, emocionales, sociales y éticas en las personas, lo cual requiere no solo de estructuras institucionales bien organizadas, sino también de la intervención activa, ética y comprometida de quienes ejercen la docencia. En este contexto, el papel del docente adquiere un valor esencial pues no se limita únicamente a la transmisión de contenidos curriculares, sino que también implica la conducción de procesos formativos complejos y profundamente humanos. Educar supone atender la diversidad del aula, responder a múltiples estilos de aprendizaje y establecer relaciones basadas en la confianza, el respeto y el acompañamiento emocional, a su vez el docente debe ejercer un liderazgo pedagógico capaz de motivar, contener y orientar al estudiante en su trayectoria formativa, incluso en contextos adversos o desafiantes. Todo ello convierte la enseñanza en una labor profundamente demandante y multifacético. Como lo afirma Hargreaves (2000), “la labor docente es una profesión compleja y demandante en el ámbito social, no solo por su inherente función educativa, sino también por el cúmulo de factores emocionales que intervienen en su ejercicio diario”, lo cual resalta la necesidad de valorar y apoyar integralmente el quehacer docente como un componente clave para el desarrollo social.

“En este sentido, es importante destacar la importancia que adquiere el rol docente en su práctica pedagógica, ya que su desempeño exige un alto nivel de sensibilidad a las emociones propias y de sus estudiantes, facilitando así una óptima calidad de las relaciones interpersonales que se dan al interior de la escuela. (Costa, 2021)

Estas relaciones son dinámicas y se crean de forma natural, la gran mayoría se asientan sobre la base de confianza y van evolucionando con el tiempo además de depurarse por afinidad. Según Moreira-Sarmiento et al. (2022) existen factores que han influido en la afectación emocional de los docentes en todos los niveles del sector educativo por diferentes motivos como: la exigencia institucional, la modificación constante de procesos de enseñanza aprendizaje, atención directa de problemas de los estudiantes en diferentes aspectos, políticas institucionales, actualización en las tecnologías educativas, cursos de capacitación, carga administrativa, diversidad en las aulas y las reformas educativas, todo ello ha transformado la labor docente,

generando un impacto significativo en sus emociones y en la manera en que estas son gestionadas. Para el docente cada día es un reto ya que debe adaptarse a las condiciones contextuales, como lo que pasó en la pandemia donde “Investigaciones recientes destacan cómo la pandemia de COVID-19 exacerbó el estrés docente, aumentando la incertidumbre y la ansiedad debido a los cambios abruptos en la modalidad de enseñanza” (Fernández-Batanero et al., 2021)

Las emociones influyen en la práctica educativa, determinando no solo la calidad de la enseñanza, sino también el bienestar de los profesores y su capacidad de resiliencia, aunque para Cheng (2021):

Las emociones influyen en el desarrollo de su identidad profesional, esta identidad es crucial para el éxito del sistema educativo y está influenciada por diversas experiencias y factores emocionales, como: energía y pasión, conflicto interno y frustración, vulnerabilidad y esperanza, y generosidad e inspiración.

Las experiencias se refieren a cómo los docentes se perciben a sí mismos en su rol profesional, y cómo esta percepción evoluciona a lo largo del tiempo a partir de la interacción continua con su entorno escolar, social y cultural. Estas experiencias no solo se construyen desde la práctica pedagógica cotidiana, sino también desde las emociones, los desafíos y los logros vividos en el aula. Sin embargo, a pesar de ser protagonistas fundamentales del proceso educativo, los docentes son, paradójicamente, quienes menos son consultados o tomados en cuenta en la toma de decisiones sobre cambios en las políticas educativas. Muchas reformas se implementan de forma vertical, sin considerar el conocimiento práctico y contextual que los docentes poseen. Esta exclusión también se manifiesta en la falta de participación en la adaptación de políticas a las realidades locales y en la escasa valoración de su voz frente a los desafíos sociales que impactan directamente en su labor. En consecuencia, esta desconexión entre quienes diseñan las políticas y quienes las aplican diariamente puede generar sentimientos de frustración, desmotivación y falta de pertenencia, afectando tanto el ejercicio profesional como la calidad del proceso educativo.

## Desarrollo

El estado emocional del profesorado influye en la forma en que se relaciona con los estudiantes, organiza sus clases, toma decisiones pedagógicas y responde a situaciones imprevistas dentro del aula. De acuerdo a García & Fernández (2021). Las emociones desempeñan un papel preponderante en la práctica docente y pueden afectar en gran medida el proceso de enseñanza - aprendizaje debido a que las emociones del docente impactan directamente en el bienestar personal y la motivación a la hora de impartir los cursos. A partir de esto podemos concluir que si el docente se encuentra bien emocionalmente va a tener una buena interacción con el estudiante y por ende va a propiciar un ambiente positivo que influya en el aprendizaje de los estudiantes, con esta ideología se realizó una encuesta en google forms, la cual se dividió en 3 partes, la primera parte en datos generales, la segunda en experiencia emocional en la docencia y la tercera en cuáles son las estrategias de manejo emocional. Cabe señalar que según Lai et al. (2024) existen tres factores que influyen directamente en las emociones:

**Atributos Personales:** *Incluyen género, experiencia laboral y creencias educativas. Las mujeres tienden a ser más expresivas emocionalmente, mientras que los docentes novatos suelen experimentar ansiedad y frustración.*

**Contexto Laboral:** *El clima organizacional, las normas institucionales y las interacciones interpersonales son cruciales. Un entorno de trabajo positivo puede fomentar la motivación y el compromiso, mientras que un ambiente negativo puede aumentar la frustración y el estrés.*

**Factores Socioculturales:** *La cultura de la reforma curricular, la educación familiar y la cultura comunitaria influyen en las emociones de los docentes. Las expectativas culturales pueden generar presión adicional sobre los docentes, afectando su bienestar emocional.*

De la primera parte de las encuestas se recabaron los siguientes datos:



Se observa que predomina un mayor porcentaje de docentes con edades de 31 a 55 años lo cual podemos determinar que es una plantilla joven y por lo menos a los mayores les falta más de 10 años de labor antes de jubilarse, estos datos son importantes para ubicar la siguiente pregunta.

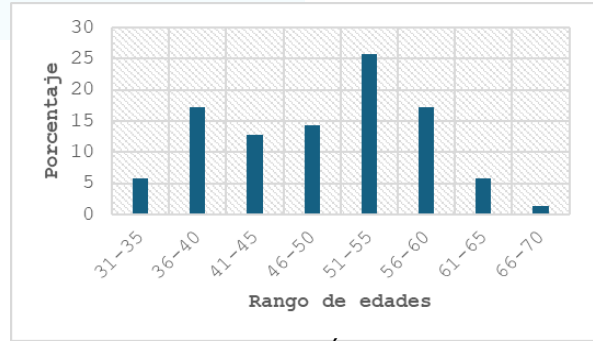


Figura 1. Ítem 1. Edad  
Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 anterior se observa que casi el 50% de los docentes tienen entre 1 y 10 años de experiencia en contraste, solo el 13.5% de docentes tienen de 21 a 25 años de experiencia, esto sugiere una plantilla docente mayormente joven, con una minoría de profesores con trayectoria extensa, si consideramos el primer factor de Lai et al. (2024) que es el de atributos personales, podríamos determinar que debido a la juventud de la plantilla pudieran estar experimentando ansiedad y frustración.

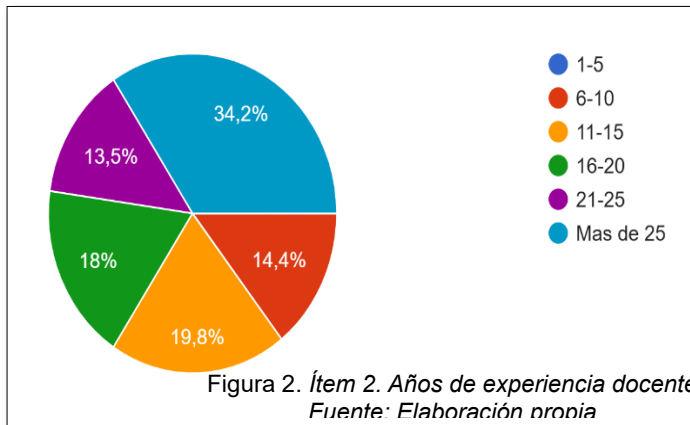


Figura 2. Ítem 2. Años de experiencia docente  
Fuente: Elaboración propia

La figura 3 representa el nivel educativo en el que los docentes encuestados imparten clases y como se observa la mayoría de ellos imparten en media superior.

A partir de la respuesta anterior se seleccionó únicamente a los docentes de media superior, obteniendo un total de 70 respuestas correspondientes a este nivel educativo.

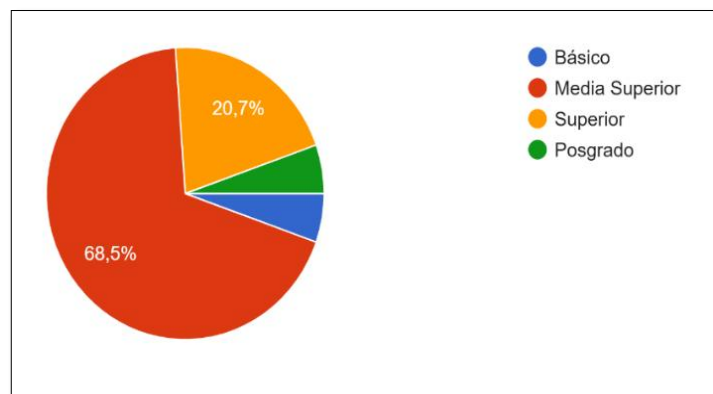
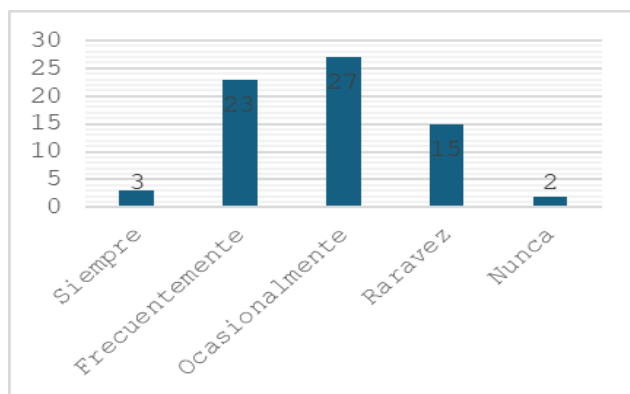


Figura 3. Ítem 3. Nivel educativo en el que imparten clases  
Fuente: Elaboración propia

De la segunda parte de la encuesta se recabaron las siguientes gráficas:

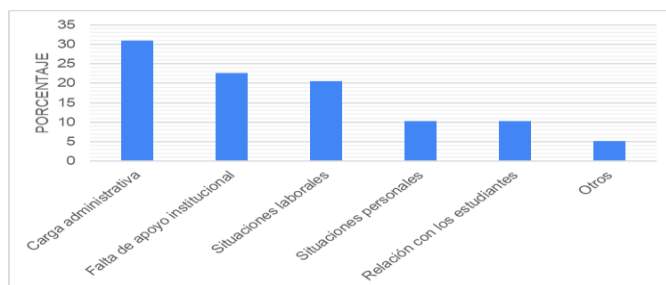
**Figura 4.** Ítem 4. ¿Con qué frecuencia experimenta emociones como estrés, ansiedad o frustración en su labor docente?



La figura 4 muestra la frecuencia en la que los docentes experimentan emociones como estrés, ansiedad o frustración se observa que la mayoría de los encuestados muestra sentir dichas emociones frecuentemente (27 docentes, 38.6%) y ocasionalmente (23 docentes 32.9%) en contraste solo 2 docentes, 2.9% que afirman nunca sentir las.

Fuente: Elaboración propia

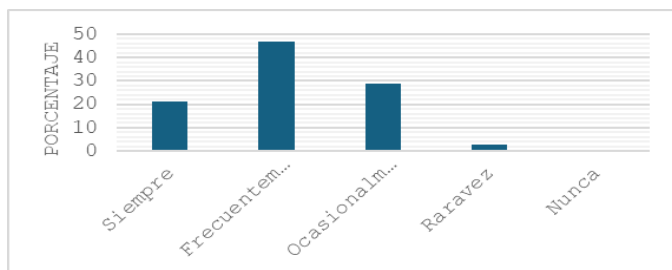
**Figura 5.** Ítem 5. ¿Cuáles son los factores que más influyen en sus emociones planteadas anteriormente? (Puede seleccionar más de una opción)



Fuente: Elaboración propia

La figura 5 muestra que las emociones como estrés, ansiedad o frustración son mayormente causadas por factores como carga administrativa (30.9%), falta de apoyo institucional (22.7%) y situaciones laborales (20.6%). Según Lai et al. (2024) coincide en el factor de contexto laboral ya que el clima organizacional, las normas institucionales y las interacciones interpersonales son cruciales en las emociones del docente. Para Aldrup et al. (2024) la regulación emocional debe ser un componente central en la formación y desarrollo profesional de los docentes, ya que influye en su bienestar y en la calidad de la enseñanza

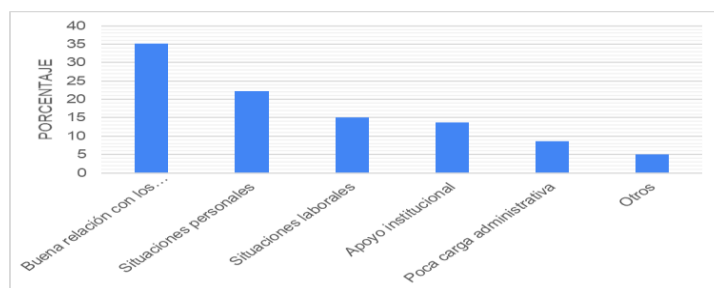
**Figura 6.** Ítem 6. ¿Con qué frecuencia experimenta emociones como satisfacción, motivación o entusiasmo en su labor docente?



Fuente: Elaboración propia

La figura 6 muestra la frecuencia en la que los docentes experimentan emociones como satisfacción, motivación o entusiasmo se observa que la mayoría de los encuestados muestra sentir dichas emociones con regularidad, ya que el 21% las experimentan siempre, el 48% frecuentemente y el 29% ocasionalmente, cabe señalar que el 3% afirma que rara vez y que ningún docente afirmó nunca haberlas experimentado.

**Figura 7.** Ítem 7. ¿Cuáles son los factores que más influyen en sus emociones planteadas anteriormente? (Puede seleccionar más de una opción)

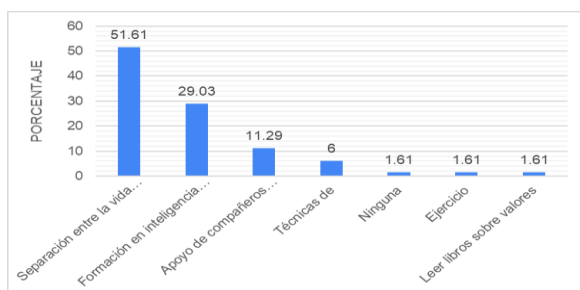


Fuente: Elaboración propia

La figura 7 muestra los factores que influyen en las emociones tales como satisfacción, motivación o entusiasmo en su labor docente, siendo la buena relación con sus alumnos la que más influye seguida de situaciones personales y laborales. Con esto podemos observar que el docente sigue teniendo vocación y cariño a la enseñanza.

En la sección III se aborda el tema de estrategias de manejo emocional para ello se realizaron las siguientes preguntas

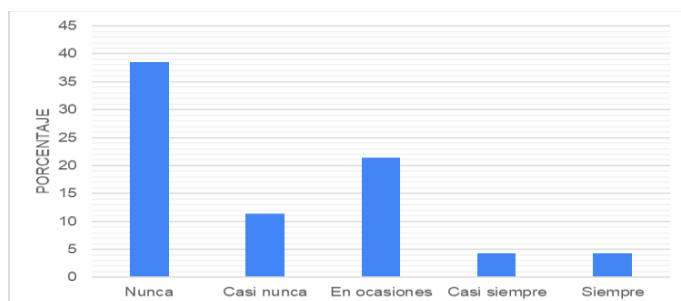
**Figura 8. Ítem 8. ¿Qué estrategias utiliza para gestionar sus emociones en el aula?**



Fuente: Elaboración propia

La figura 8 muestra las estrategias que utilizan los encuestados para gestionar sus emociones, destacando que la mayoría de los docentes optan por separar la vida personal con la laboral para gestionar dichas emociones seguida de la formación de la inteligencia emocional.

**Figura 9. Ítem 9. ¿Considera que su institución brinda apoyo suficiente para el bienestar emocional del docente?**

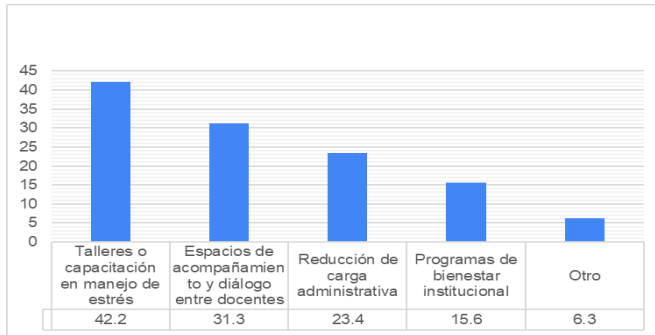


Fuente: Elaboración propia

Los datos de la figura 9 reflejan que los docentes perciben que nunca o casi nunca la institución brinda apoyo suficiente para el bienestar emocional. Según Nadelson et al. (2021) los programas de formación docente suelen centrarse en el contenido académico, dejando poco espacio para la enseñanza de habilidades socioemocionales.

Docentes de diferentes niveles educativos comparten que no han recibido la formación adecuada para la regulación emocional, lo que limita su efectividad en el aula.

**Figura 10.** Ítem 10. ¿Qué tipo de apoyo o estrategias considera necesarias para mejorar la gestión emocional en la docencia?



Fuente: Elaboración propia

La figura 10 muestra que la mayoría de los encuestados consideran que los talleres o capacitaciones (42.2%) y los espacios de acompañamiento y diálogo entre docentes (31.3%) son las estrategias más necesarias para mejorar la gestión emocional en la docencia.

**Ítem 11. En su experiencia, ¿Cómo influyen sus emociones en la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes?**

Analizando las diferentes respuestas tienen coincidencias en que una buena actitud del docente ayuda a tener un buen clima de interacción para mejorar el desempeño del estudiante, ya que en su experiencia encuentra que son generadores de motivación creatividad y resiliencia al entablar una buena relación con sus estudiantes.

Por el lado contrario tener una actitud negativa genera automáticamente una barrera en la comunicación y con ello bajos niveles de aprendizaje, deserción escolar e inclusive cambio de vocación



## Conclusiones

La labor docente es una profesión que conlleva una serie de desafíos emocionales y contextuales que influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en el bienestar de los profesores. A partir del análisis realizado en la investigación, se puede concluir que los docentes enfrentan múltiples factores que afectan su estabilidad emocional y, por ende, su desempeño en el aula. Entre estos factores destacan la carga administrativa, la falta de apoyo institucional, las reformas educativas constantes y la necesidad de actualización en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la mayoría de los docentes experimentan emociones negativas con frecuencia, como el estrés, la ansiedad y la frustración. Esto se debe en gran medida a la falta de acompañamiento institucional y a la presión que ejercen las políticas educativas en constante cambio. La falta de consulta a los docentes sobre las reformas en el sector educativo agrava aún más esta situación, ya que los profesores deben adaptarse a nuevas exigencias sin haber sido considerados en el proceso de toma de decisiones. Como resultado, muchos docentes sienten que no cuentan con las herramientas ni el respaldo necesario para enfrentar los desafíos de su profesión.

A pesar de estas dificultades, los resultados de la investigación también evidencian que los docentes continúan experimentando emociones positivas como la motivación, la satisfacción y el entusiasmo en su labor. Estos sentimientos están fuertemente vinculados a la interacción con sus estudiantes y a la posibilidad de generar un impacto positivo en su aprendizaje y desarrollo. La buena relación con los alumnos se presenta como un factor determinante en el bienestar emocional del docente, lo que demuestra que, a pesar de las adversidades, la vocación sigue siendo un elemento clave en la enseñanza.

Otro punto fundamental que se desprende del estudio es la importancia de la gestión emocional en la docencia. Se identificó que los profesores recurren a diversas estrategias para manejar sus emociones, destacándose la separación de la vida personal y laboral, así como la formación en inteligencia emocional. Sin embargo, muchos docentes consideran que estas estrategias no son suficientes y que se requiere un mayor apoyo por parte de las instituciones educativas para

mejorar su bienestar emocional. La falta de formación en habilidades socioemocionales es un aspecto crítico que limita la efectividad del profesorado en la gestión de sus emociones y, en consecuencia, en su desempeño pedagógico.

En este sentido, se observa una fuerte necesidad de implementar programas de formación y apoyo emocional en las instituciones educativas. Los resultados reflejan que los docentes consideran que los talleres, capacitaciones y espacios de acompañamiento y diálogo entre colegas son estrategias esenciales para mejorar la gestión emocional en la docencia. Estos espacios permitirán compartir experiencias, brindar apoyo mutuo y desarrollar herramientas para afrontar los desafíos emocionales de la profesión.


En conclusión, la estabilidad emocional del docente es un factor determinante en la calidad educativa y en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es imperativo que las instituciones educativas reconozcan la importancia del bienestar emocional del profesorado y desarrollen políticas que brinden apoyo efectivo. Solo a través de una formación integral que contemple el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fortalecimiento del sentido de comunidad entre docentes, se podrá garantizar un entorno educativo más saludable y efectivo para todos los actores involucrados.

En investigación futuras debería centrarse en estrategias específicas de regulación emocional y su aplicación en contextos educativos, así como en el desarrollo de métodos de evaluación más objetivos para obtener una comprensión más clara de su impacto en la enseñanza efectiva.



## Referencias

- Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2024). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Cheng, L. (2021). The Implications of EFL/ESL Teachers' Emotions in Their Professional Identity Development. *Front. Psychol.* 12, 1-7. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219–233. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Fernández-Batanero, J.M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M.M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impacto de la tecnología educativa en el estrés y la ansiedad docente: Una revisión bibliográfica. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 18 (2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250–264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Lai, L., Shi, W., Xie, Y., & Zhao, J. (2024). Factors influencing the generation of teachers' emotions. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1392965>
- Moreira-Sarmiento, M. C., Cordero-Clavijo, A.M., Córdova-Tobar, N. J., & Quevedo-Jumbo, J. M. (2022). El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 7(7), 140-159. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4216>
- Nadelson, L. S., Soto, E., Smith, T., Nekonchuk, S., Ims, J., & Nadelson, S. G. (2021). Teaching emotion regulation: K–12 teachers' perceptions and practices across the curriculum. *Children and Teenagers*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.22158/ct.v4n1p1>



**SENTIR PARA ENSEÑAR:  
UNA MIRADA SITUADA DE  
LAS EMOCIONES DOCENTES**  
desde la teoría expectativa-valor

DOI: 10.58299/UTP.266.C884

**María Inés Ortega Arcega**

[maria.arcega@uan.edu.mx](mailto:maria.arcega@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-1058-8106>

**David Zamora Caloca**

[david.zamora@uan.edu.mx](mailto:david.zamora@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0006-5120-8495>

**Francisco Javier Jara Ulloa**

[jaraulloa@uan.edu.mx](mailto:jaraulloa@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-3917-8220>

**José Trinidad Ulloa Ibarra**

[jtulloa@uan.edu.mx](mailto:jtulloa@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-6382-7588>

Universidad Autónoma de Nayarit  
Unidad Académica de Ciencias Básicas e Ingenierías  
Tepic Nayarit

# Sentir para enseñar: Una mirada situada de las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor

Feeling to teach: A situated view of teachers' emotions from the expectancy-value theory

## Resumen

Este capítulo analiza el papel de las emociones en la docencia a partir de la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), enfatizando que las emociones de los profesores no son solo experiencias individuales, sino respuestas situadas y socialmente mediadas ante las exigencias y contextos educativos. Se argumenta que emociones como el entusiasmo, la ansiedad y la frustración emergen de la interacción entre las expectativas de éxito, el valor otorgado a la tarea y las condiciones institucionales, influyendo en la identidad y el compromiso profesional docente. Asimismo, se destacan las implicaciones de esta perspectiva para la formación inicial y continua del profesorado, proponiendo estrategias para el desarrollo de la conciencia emocional y la reflexión crítica sobre la práctica, con el fin de promover una pedagogía más integral y transformadora.

**Palabras clave:** docentes; emociones; motivación; pedagogía.

## Abstract

This chapter examines the role of emotions in teaching through the lens of Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), emphasizing that teachers' emotions are not merely individual experiences but are shaped by social and contextual factors within educational settings. The analysis demonstrates that emotions such as enthusiasm, anxiety, and frustration arise from the interplay between success expectations, the value attributed to tasks, and institutional conditions, all of which impact teachers' professional identity and engagement. The chapter also highlights the implications of this perspective for both initial and ongoing teacher education, proposing strategies to foster emotional awareness and critical reflection as key elements for promoting a more holistic and transformative pedagogy.

**Keyword:** teachers; emotions; motivation; pedagogy.



## Introducción

En las últimas décadas, el estudio de las emociones en el ámbito educativo ha cobrado una relevancia creciente tanto en la investigación como en la formación docente. Este interés responde a la necesidad de comprender cómo las emociones impactan no solo en el bienestar del profesorado, sino también en sus decisiones pedagógicas, su implicación en el aula y su desarrollo profesional a largo plazo (Sutton & Wheatley, 2003; Hargreaves, 1998). Las emociones, lejos de ser elementos periféricos o exclusivamente personales, constituyen dimensiones fundamentales de la práctica docente, influyendo de manera profunda en la relación de los profesores con los contenidos, los estudiantes y su propio rol profesional.

Sin embargo, a pesar de su centralidad, las emociones han sido tradicionalmente tratadas como un aspecto marginal, subordinado a enfoques racionalistas enfocados en la cognición o el control conductual del aula (Zembylas, 2005). Este sesgo ha dificultado el reconocimiento del papel formativo y político que desempeñan las emociones en la docencia. Como advierten Schutz y Zembylas (2009), comprender las emociones docentes implica reconocer su carácter socialmente construido, culturalmente mediado y situado en condiciones estructurales e históricas concretas.

Partiendo de esta perspectiva, el presente capítulo busca aportar a la comprensión de las emociones docentes a partir de un enfoque teórico integrador. Para ello, se adopta la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), desarrollada por Eccles y Wigfield (2020), que articula elementos de la psicología del desarrollo, la teoría sociocultural y la cognición situada, explicando cómo las expectativas de éxito y el valor asignado a las tareas influyen tanto en la motivación como en las emociones.

La SEVT representa una evolución respecto al modelo clásico de expectativa-valor al enfatizar el impacto del contexto social, las relaciones interpersonales y las trayectorias individuales en la configuración de las creencias motivacionales. Así, la motivación se entiende como un proceso

dinámico, resultado de la interacción entre factores individuales (como experiencias previas, autoeficacia o identidad profesional) y factores contextuales (normas institucionales, apoyo percibido, valoración social de ciertas prácticas docentes) (Eccles & Wigfield, 2020).

Aplicada al campo docente, la SEVT ofrece una vía analítica poderosa para comprender cómo y por qué los profesores experimentan determinadas emociones en situaciones específicas de su práctica. Por ejemplo, un docente puede experimentar entusiasmo ante una secuencia didáctica que considera significativa y para la cual se siente competente; o sentir ansiedad o frustración frente a una tarea impuesta que percibe como inútil o fuera de su alcance. Estas emociones no son reacciones momentáneas, sino configuraciones complejas que expresan la interpretación que el docente realiza de su actividad y de su posición dentro de un entramado social y cultural (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009).

El enfoque situado permite considerar cómo las emociones están mediadas por narrativas profesionales, discursos institucionales y estructuras de poder que otorgan o niegan legitimidad a ciertas formas de sentir. Por ejemplo, la frustración ante la imposibilidad de implementar una metodología en la que se cree no es solo una cuestión de gestión emocional personal, sino también síntoma de tensiones estructurales entre la innovación pedagógica y las restricciones del sistema escolar (Pekrun, 2006; Hargreaves, 1998).

Desde esta visión crítica, no se pretende patologizar las emociones negativas, sino reconocerlas como parte de un proceso reflexivo capaz de abrir posibilidades de transformación. Como señala Van Manen (1995), las emociones pueden ser leídas como formas de conocimiento encarnado que ofrecen indicios sobre la calidad ética y pedagógica de la práctica docente. Así, formar en y para la conciencia emocional es una dimensión esencial de una pedagogía reflexiva, comprometida y situada.

El capítulo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, se profundiza en el marco teórico de la SEVT y sus aportes para el análisis de las emociones docentes. Luego, se abordan tres configuraciones emocionales recurrentes en la enseñanza contemporánea —el entusiasmo, la ansiedad y la frustración—, interpretadas a la luz de las relaciones entre expectativa, valor y



contexto. Posteriormente, se discuten las implicaciones de esta mirada teórica para la formación docente inicial y continua. Finalmente, se presentan conclusiones orientadas a promover una comprensión más profunda y situada de las emociones en la docencia, reconociéndolas como parte constitutiva del saber pedagógico.

## Desarrollo

### 1. Comprender las emociones docentes desde la teoría expectativa-valor situada

El estudio de las emociones docentes ha evolucionado, pasando de interpretaciones centradas en rasgos individuales a enfoques integradores que reconocen su carácter situado, dinámico y relacional (Schutz & Zembylas, 2009). En este marco, la Situated Expectancy-Value Theory (SEVT), extensión crítica y sociocultural de la teoría clásica de la motivación desarrollada por Eccles y Wigfield (2020), ofrece herramientas conceptuales robustas para analizar cómo emergen las emociones en contextos educativos específicos, a partir de las creencias del docente sobre sus capacidades, los significados atribuidos a las tareas de enseñanza y las condiciones del entorno escolar.

#### 1.1 Expectativas de éxito y valor subjetivo: el núcleo motivacional

La teoría expectativa-valor sostiene que el involucramiento en una tarea se determina por dos componentes: las expectativas de éxito (creencias sobre la probabilidad de un buen desempeño) y el valor subjetivo de la tarea, subdividido en valor intrínseco (interés personal), valor de utilidad (relación con metas), valor de logro (conexión con la identidad) y el costo percibido (esfuerzo, riesgo emocional, etc.) (Eccles & Wigfield, 2020).

Estos componentes influyen directamente en la aproximación emocional a las tareas. Por ejemplo, un docente que confía en su capacidad para enseñar un tema y lo considera relevante para sus estudiantes tenderá a experimentar emociones positivas que favorecen su involucramiento. En contraste, una baja expectativa de éxito y bajo valor percibido, o un costo emocional elevado, pueden generar frustración, miedo o ansiedad, dificultando la participación activa (Pekrun, 2006).



## 1.2 De la motivación individual al análisis situado: la ampliación sociocultural de la SEVT

La SEVT reconoce que las creencias motivacionales y los juicios de valor no son solo individuales, sino que se construyen históricamente y se negocian en interacción con contextos sociales, culturales y escolares. Esta ampliación incorpora una visión más compleja del sujeto docente, mediada por factores como clase social, género, cultura institucional, discurso educativo vigente y relaciones de poder (Eccles & Wigfield, 2020).

Así, las emociones docentes no surgen únicamente de la tarea, sino de las condiciones en que esta se desarrolla. Schutz y Zembylas (2009) subrayan que las emociones del profesorado reflejan tensiones entre lo que se espera de los docentes, lo que consideran valioso y lo que pueden efectivamente realizar en contextos frecuentemente contradictorios.

Por ejemplo, un docente obligado a implementar una política educativa contraria a sus principios pedagógicos puede experimentar frustración, no por incapacidad, sino por conflicto de valores. Estas experiencias se explican desde la SEVT al articular baja expectativa de éxito, valor negativo y alta carga emocional.

## 1.3 Las emociones como configuraciones afectivo-valorativas

Desde este enfoque, las emociones docentes son configuraciones afectivo-valorativas: respuestas complejas que condensan juicios sobre uno mismo, la tarea y el contexto. Son dinámicas y cambian con la experiencia, profundamente moduladas por las condiciones sociales de la enseñanza (Zembylas, 2005).

La SEVT permite mapear no solo la presencia de emociones específicas, sino también las condiciones que las posibilitan y sus efectos en la práctica. Hargreaves (1998) argumenta que toda enseñanza está afectivamente cargada, y que el análisis emocional debe formar parte de una pedagogía crítica. Comprender cómo los docentes valoran sus tareas y qué emociones emergen de esta relación es indispensable para una formación docente integral.



## 2. Emociones docentes en acción: una lectura situada

Desde la SEVT, las emociones docentes pueden entenderse como respuestas afectivo-valorativas a situaciones pedagógicas concretas, articulando expectativas de logro, valor percibido de la tarea y condiciones sociales e institucionales (Eccles & Wigfield, 2020). Las emociones guían la acción, el compromiso y la identidad profesional (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009). A continuación, se analizan tres emociones clave: entusiasmo, ansiedad y frustración.

### 2.1 Entusiasmo profesional ante tareas significativas

El entusiasmo se asocia a altas expectativas de éxito y un fuerte valor intrínseco o de logro atribuido a la tarea. Cuando un docente se siente competente y percibe que lo que enseña tiene sentido, es probable que experimente entusiasmo como satisfacción anticipada y conexión emocional con la tarea (Eccles & Wigfield, 2020).

Hargreaves (1998) señala que el entusiasmo fortalece el vínculo entre docente y conocimiento, y se proyecta en la relación con los estudiantes, creando climas emocionales positivos para el aprendizaje. Esta emoción puede ser motor de innovación y perseverancia, aunque es frágil ante la falta de respaldo institucional o reconocimiento.

Por ejemplo, un docente que lidera una propuesta didáctica innovadora puede sentirse validado si sus estudiantes y colegas reconocen su iniciativa. Desde la SEVT, este escenario combina una expectativa de éxito consolidada y un valor subjetivo reforzado por el entorno (Eccles & Wigfield, 2020; Schutz & Zembylas, 2009).

### 2.2 Ansiedad y tensión frente a tareas impuestas o inciertas

La ansiedad docente suele aparecer ante tareas con alta incertidumbre, presión externa o escaso control. Aquí, la expectativa de éxito es baja o ambigua, y el valor de la tarea puede ser percibido como impuesto o irrelevante (Eccles & Wigfield, 2020; Pekrun, 2006).



Zembylas (2005) advierte que muchas emociones negativas de los docentes reflejan tensiones estructurales entre su identidad profesional y las políticas educativas. Por ejemplo, la obligación de aplicar exámenes estandarizados puede generar ansiedad, incluso en docentes técnicamente competentes, si la tarea contradice sus valores y afecta su relación con los estudiantes.

### **2.3 Frustración y desgaste emocional ante el desajuste contextual**

La frustración docente surge del desajuste entre las convicciones pedagógicas y las condiciones contextuales limitantes. A diferencia de la ansiedad, que responde a situaciones puntuales, la frustración tiende a consolidarse cuando los esfuerzos del docente no producen los resultados deseados o se ven obstaculizados sistemáticamente (Schutz & Zembylas, 2009).

Sutton y Wheatley (2003) destacan que la frustración puede ser resultado de sobrecarga laboral, falta de apoyo institucional o exigencias contradictorias. Según la SEVT, esta emoción surge cuando el docente asigna un alto valor a la tarea, pero la expectativa de éxito se debilita por factores externos (Eccles & Wigfield, 2020).

Por ejemplo, una docente que desea aplicar estrategias inclusivas, pero carece de recursos puede experimentar frustración, y si esta tensión persiste, puede desembocar en desgaste emocional o abandono de la profesión (Zembylas, 2005; Hargreaves, 1998).

## **Conclusiones**

Comprender las emociones docentes desde la SEVT permite trascender perspectivas individualistas que reducen las emociones a expresiones privadas o disfuncionales. Las emociones deben entenderse como formas de significación profundamente ligadas a la valoración de la tarea, las expectativas de éxito y el contexto institucional y social (Eccles & Wigfield, 2020; Zembylas, 2005).

Emociones como el entusiasmo, la ansiedad y la frustración no reflejan simplemente el “temperamento” docente, sino el modo en que los sujetos se posicionan frente a una actividad



intelectual, social y emocionalmente exigente. Así, las emociones son lentes para interpretar la experiencia profesional, revelando evaluaciones de la práctica, compromisos éticos y obstáculos percibidos (Schutz & Zembylas, 2009; Hargreaves, 1998).

Esta perspectiva tiene profundas implicaciones para la formación docente. No basta con enseñar técnicas de control emocional o promover ideales normativos de equilibrio. Como sugiere Van Manen (1995), formar docentes implica abrir espacios para explorar el sentido de la experiencia, incluyendo reacciones afectivas ante situaciones concretas. La reflexión sobre las emociones debe centrarse en la elaboración crítica de la identidad profesional.

En la formación inicial, se deben incorporar estrategias pedagógicas que articulen teoría y análisis emocional de la práctica. El uso de portafolios reflexivos, por ejemplo, puede ayudar a los futuros docentes a analizar sus emociones y sus causas contextuales, integrando valores personales y decisiones didácticas (Schutz & Zembylas, 2009; Van Manen, 1995).

En la formación en servicio, es clave generar espacios colectivos donde los docentes puedan analizar sus emociones sin temor al juicio o la reducción a categorías psicológicas. Comunidades de práctica, grupos de estudio o círculos de reflexión emocional pueden resignificar el malestar profesional como síntoma de conflictos éticos, tensiones estructurales o desajustes valorativos (Zembylas, 2005; Schutz & Zembylas, 2009).

Por último, reconocer las emociones como dimensiones legítimas del saber docente implica transformar las políticas y culturas escolares, abriéndose a la escucha de las voces emocionales del profesorado para enriquecer las decisiones curriculares y organizativas (Hargreaves, 1998; Schutz & Zembylas, 2009).



## Referencias

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-60. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (Eds.). (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2>
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching*, 1(1), 33–50. <https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Information Age Publishing.



# Tecnología **EDUCATIVA**

## Retos de docentes



# MICROLEARNING:

Clave para la educación en salud.

DOI: 10.58299/UTP.266.C880

**Alejandro Ruiz Bernés**

Unidad Académica de Salud Integral  
Cuerpo Académico UAN-CA-104 Salud Comunitaria.

Tepic, Nayarit, México.

[abernes@uan.edu.mx](mailto:abernes@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2493-8306>

**Ramona Armida Medina Barragán**

Unidad Académica de Enfermería,  
Cuerpo Académico UAN-CA-104 Salud Comunitaria.

Tepic, Nayarit, México.

[armida.medina@uan.edu.mx](mailto:armida.medina@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-6252-7834>

**Ricardo César Rivera Cortez**

Unidad Académica de Salud Integral.

Tepic, Nayarit, México.

[ricardo\\_rivera@uan.edu.mx](mailto:ricardo_rivera@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0008-3920-1316>

Universidad Autónoma de Nayarit

# Microlearning: La clave para la educación en salud.

Microlearning: The key to health education.

## Resumen

El microlearning se consolida como una estrategia pedagógica innovadora, fundamentada en la entrega de contenidos breves y focalizados que optimizan la adquisición de competencias en ciencias de la salud. Su efectividad se apoya en principios cognitivos que favorecen la atención sostenida, la carga cognitiva óptima y la práctica distribuida, integrándose con ecosistemas digitales y móviles. Este capítulo explora los fundamentos conceptuales, aplicaciones y estrategias de implementación en contextos sanitarios, analiza críticamente sus beneficios y limitaciones, y ofrece recomendaciones para su adopción con calidad, evaluación y sostenibilidad. Se abordan tendencias como microcredenciales, analítica de aprendizaje, gamificación y la integración con inteligencia artificial y m-learning, proponiendo lineamientos para el diseño instruccional, la evaluación de resultados y la escalabilidad institucional.

**Palabras clave:** aprendizaje; tecnología; salud.

## Abstract

Microlearning is an innovative pedagogical strategy based on brief, focused content units that optimize competency acquisition in health sciences. It is grounded in cognitive principles that enhance sustained attention, optimal cognitive load, and spaced practice, and integrates seamlessly with digital and mobile ecosystems. This chapter explores conceptual foundations, applications and implementation strategies in health contexts, critically analyzes its benefits and limitations, and offers recommendations for quality adoption, evaluation, and sustainability. Trends such as micro-credentials, learning analytics, gamification, and integration with artificial intelligence and m-learning are addressed, proposing guidelines for instructional design, outcomes assessment, and institutional scalability.

**Keywords:** learning; technology; health.



## Introducción

La transformación digital y la necesidad de aprendizaje continuo en ciencias de la salud han impulsado metodologías ágiles, situadas y escalables. El microlearning responde a este escenario al ofrecer “cápsulas” breves, específicas y medibles que se integran en flujos de trabajo clínicos y académicos (Alias y Razak, 2023; Khan et al., 2024). La evidencia reciente sintetiza su potencial para mejorar resultados de aprendizaje cuando sus unidades se diseñan con objetivos claros, evaluación inmediata y encadenamiento pedagógico, especialmente en entornos móviles y mixtos (Thillainadesan et al., 2022; Mitchell et al., 2025). Paralelamente, se observan marcos más integrales para orientar su diseño y evaluación, proponiendo buenas prácticas, taxonomías de formatos y alineación con resultados de aprendizaje y acreditación por microcredenciales (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023).

El auge del microlearning en la educación en salud se explica también por la necesidad de responder a la sobrecarga informativa y la rápida obsolescencia del conocimiento clínico. Diversos estudios han documentado que la fragmentación de contenidos en unidades breves facilita la actualización continua y la integración de nuevas evidencias en la práctica profesional, permitiendo a los equipos sanitarios adaptarse a contextos cambiantes y demandas emergentes (De Gagne et al., 2019; Khan et al., 2024).

## Desarrollo

### Fundamentos teóricos y conceptuales del microlearning

El microlearning se define como la adquisición de conocimientos o habilidades mediante unidades pequeñas y específicas, de corta duración, orientadas a objetivos concretos y accesibles en contextos digitales y móviles. Sus rasgos distintivos incluyen brevedad, foco, granularidad, accesibilidad ubicua, feedback inmediato y adaptabilidad (Alias y Razak, 2023). Desde la perspectiva cognitiva, su efectividad se asocia con la gestión de la carga cognitiva, la práctica espaciada y la recuperación activa, lo que favorece la retención y transferencia al desempeño clínico; en su dimensión pedagógica, requiere intencionalidad curricular: objetivos medibles, secuenciación de cápsulas, evaluación formativa breve y alineación con competencias

profesionales (Thillainadesan et al., 2022). Las revisiones sistemáticas recientes reportan que el microlearning funciona mejor como parte de ecologías de aprendizaje (blended/m-learning), no como sustituto de experiencias clínicas o simulaciones de alta fidelidad, y que su impacto depende del ajuste al contexto, el diseño instruccional y la evaluación (Ferreira et al., 2022; Khan et al., 2024). En educación en salud, su integración con m-learning amplifica oportunidades de acceso, situando el aprendizaje en prácticas reales, protocolos y guías clínicas (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023).

Adicionalmente, la literatura subraya que el microlearning se apoya en teorías del aprendizaje significativo y constructivista, donde el estudiante es protagonista de su proceso y construye conocimiento a partir de experiencias previas y la resolución de problemas concretos (Khan et al., 2024). La flexibilidad y adaptabilidad de los microcontenidos permiten su integración en itinerarios personalizados, facilitando la autorregulación y el aprendizaje autónomo, aspectos especialmente valorados en la formación de profesionales de la salud (Sedaghatkar et al., 2023).

### **Aplicaciones y estrategias del microlearning en educación en salud**

La implementación en salud abarca educación médica y de enfermería, formación continua, seguridad del paciente y educación sanitaria comunitaria. En formación profesional, las cápsulas se utilizan para actualizar guías, entrenar procedimientos, revisar fármacos y practicar toma de decisiones mediante microcasos y preguntas clínicas; su entrega por móviles y VLE (Virtual Learning Environment [Entorno Virtual de Aprendizaje]) permite consumo “just-in-time” y en micro-tiempos de rotaciones. En educación de pacientes, los microcontenidos audiovisual-interactivos apoyan adherencia terapéutica y autocuidado, con evaluaciones breves que identifican comprensión y barreras. En el plano tecnológico, son comunes formatos de video corto, micro-podcasts, tarjetas de memoria, micro-simulaciones, cuestionarios espaciados y notificaciones push; su orquestación en LMS/LXP (Learning Management System/Learning eXperience Platform [Sistema de Gestión del Aprendizaje/Plataforma de Experiencia de Aprendizaje]) facilita rutas adaptativas y analítica de aprendizaje (Alias y Razak, 2023). Las estrategias efectivas incluyen: objetivos por cápsula (1-3 resultados), duración de 2-6 minutos, evaluación inmediata con retroalimentación, espaciado y repetición, encadenamiento de



cápsulas en micro-itinerarios, y diseño mobile-first accesible (Alves, 2022). La literatura en escenarios educativos destaca patrones de diseño, ventajas, desventajas y criterios de calidad transferibles a la salud, como granularidad coherente, coherencia multimedia y progresión por competencias (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023).

Estudios recientes han demostrado que la integración de microlearning con metodologías activas, como el aprendizaje basado en tareas y la simulación clínica, potencia la adquisición de habilidades prácticas y la transferencia al entorno laboral. Por ejemplo, la combinación de microlearning y aprendizaje basado en tareas en rotaciones clínicas de otorrinolaringología mejoró significativamente el desempeño y la satisfacción de los estudiantes, evidenciando la versatilidad de este enfoque para abordar competencias tanto cognitivas como procedimentales (Sedaghatkar et al., 2023; Keshtkaran et al., 2025).

### **Ventajas y limitaciones del microaprendizaje en el contexto sanitario**

Entre los beneficios se documentan mejoras en retención, motivación, autorregulación y eficiencia temporal; además, favorece el aprendizaje situado, la actualización continua y la personalización en función de necesidades clínicas y perfiles profesionales. En organizaciones sanitarias, su fácil producción y actualización permiten responder a cambios rápidos de protocolos (Alias y Razak, 2023). Sin embargo, se señalan limitaciones: riesgo de fragmentación del conocimiento complejo si no hay andamiaje curricular; dificultad para abordar competencias de integración clínica, razonamiento longitudinal y habilidades interpersonales; dependencia tecnológica y brechas de acceso; y heterogeneidad metodológica que dificulta medir su impacto a largo plazo (Khan et al., 2024; Vasquez, 2020). La evidencia sugiere combinar microlearning con otras modalidades (talleres, simulación, práctica supervisada) y fortalecer la evaluación con indicadores de resultados en desempeño, seguridad del paciente y calidad de la atención cuando sea pertinente (Rosario et al., 2020).

Por otro lado, investigaciones recientes han identificado que el microlearning puede ser especialmente efectivo para el desarrollo de habilidades comunicativas y competencias transversales en equipos de salud (Keshtkaran et al., 2025). Un estudio cuasi-experimental en enfermería demostró que la intervención educativa basada en microlearning mejoró



significativamente las habilidades de comunicación, el control emocional y la autoconfianza de los profesionales, lo que sugiere su potencial para fortalecer dimensiones socioemocionales relevantes en la atención clínica (De Gagne et al., 2019).

### **Integración de tecnologías emergentes: IA, RA y RV en microlearning**

La convergencia del microlearning con tecnologías emergentes como la inteligencia artificial (IA), la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) está transformando la educación en salud. La IA permite personalizar rutas de aprendizaje, identificar lagunas de conocimiento y ofrecer retroalimentación adaptativa en tiempo real, mientras que la RA y la RV facilitan experiencias inmersivas para la simulación de procedimientos y la visualización anatómica avanzada. Estas tecnologías potencian la motivación, la accesibilidad y la transferencia de habilidades, aunque requieren inversión en infraestructura, capacitación docente y políticas de equidad digital (Benítez et al., 2025). La literatura reciente destaca la necesidad de marcos éticos y de evaluación para garantizar la calidad y la seguridad en el uso de estas herramientas, así como la importancia de alianzas institucionales para su adopción sostenible (Saavedra et al., 2024).

La integración de estas tecnologías emergentes ha permitido el desarrollo de entornos de aprendizaje híbridos, donde los estudiantes pueden interactuar con escenarios clínicos simulados, recibir retroalimentación automatizada y acceder a recursos personalizados según su progreso (Benítez et al., 2025). Esta sinergia entre microlearning y tecnologías avanzadas está redefiniendo los límites de la educación en salud, promoviendo la innovación y la mejora continua en la formación de profesionales sanitarios (Saavedra et al., 2024).

### **Gamificación y microcredenciales en la formación sanitaria**

La gamificación, entendida como la aplicación de elementos lúdicos en contextos educativos, se ha integrado exitosamente al microlearning para incrementar la motivación, el compromiso y la adherencia al aprendizaje en salud. Mediante retos, insignias, rankings y recompensas, se promueve la participación activa y la superación de micro-objetivos, facilitando



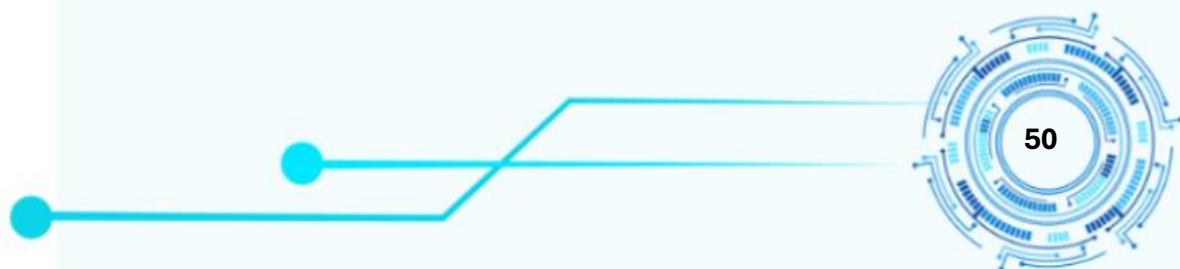
la adquisición de competencias clínicas y transversales (Mitchell et al., 2025). Por otro lado, las microcredenciales permiten certificar logros específicos y acumulativos, favoreciendo trayectorias personalizadas de desarrollo profesional y la portabilidad de competencias entre instituciones y sistemas de salud. La combinación de gamificación y microcredenciales, respaldada por analítica de aprendizaje, representa una tendencia emergente que responde a la demanda de formación flexible, verificable y alineada con estándares internacionales (Escobosa et al., 2024).

La literatura reciente destaca que las microcredenciales no solo reconocen el aprendizaje formal, sino también el desarrollo de habilidades prácticas y competencias blandas, facilitando la empleabilidad y la movilidad profesional en el sector salud (Womack-Adams et al., 2025). Además, la gamificación ha demostrado ser una estrategia eficaz para mantener la motivación y el compromiso en programas de formación continua, especialmente en contextos virtuales y auto-dirigidos (Escobosa et al., 2024).

### **Perspectivas futuras y recomendaciones para la implementación efectiva**

Las tendencias apuntan a marcos de diseño respaldados por evidencia y a la integración con microcredenciales que reconocen logros acumulativos y verificables en trayectorias de educación continua en salud (Mitchell et al., 2025). La analítica de aprendizaje y la IA generativa permiten adaptar secuencias, detectar lagunas y ofrecer retroalimentación personalizada; en paralelo, el m-learning y recursos educativos abiertos habilitan escalabilidad y acceso. Para la implementación efectiva se recomiendan: alineación competencial y curricular; guías de duración y granularidad; rúbricas de calidad multimedia y accesibilidad; evaluación multilayer (conocimiento, habilidades, transferencia y resultados clínicos cuando aplique); políticas de actualización y gobernanza de contenidos; y consideración ética y de equidad digital (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023). En investigación, se requieren estudios longitudinales con métricas de desempeño y efectos en prácticas clínicas, así como reportes estandarizados de diseño y contexto para mejorar la reproducibilidad (Khan et al., 2024).

Se prevé que el microlearning continúe evolucionando hacia modelos más personalizados, adaptativos y centrados en el estudiante, apoyados por la inteligencia artificial y la analítica de



datos (Dahiya y Bernard, 2021). La colaboración interinstitucional y la creación de repositorios abiertos de microcontenidos serán clave para democratizar el acceso y garantizar la calidad en la formación sanitaria, contribuyendo a la construcción de sistemas de salud más resilientes y preparados para los desafíos del siglo XXI (Khan et al., 2024; Mitchell et al., 2025).

## Conclusiones

El microlearning ofrece un enfoque ágil, focalizado y escalable que complementa de forma idónea los ecosistemas formativos en salud. Sus fortalezas radican en la gestión de la carga cognitiva, el soporte “just-in-time” y la adaptabilidad a necesidades cambiantes; su impacto es mayor cuando se integra con m-learning, evaluación formativa, rutas competenciales y sistemas de reconocimiento como microcredenciales (Alias y Razak, 2023). Para maximizar su valor, resulta clave diseñar cápsulas con objetivos claros, secuencias coherentes, feedback inmediato, espaciado y evaluación de transferencia al desempeño (Betancur-Chicué y García-Valcárcel, 2023). La adopción sostenible requiere gobernanza de contenidos, accesibilidad, analítica y evaluación de resultados más allá del aula, priorizando equidad y calidad de la atención (Mitchell et al., 2025). El avance de marcos y evidencia reciente sugiere un horizonte promisorio, siempre que el microlearning se implemente como parte de una ecología pedagógica robusta y orientada a resultados en salud (Khan et al., 2024).



## Referencias

- Alias, N. F., & Razak, R. A. (2023). Exploring The Pedagogical Aspects Of Microlearning In Educational Settings: A Systematic Literature Review. *Malaysian Journal Of Learning And Instruction*, 20(2), 267-298. <https://doi.org/10.32890/mjli2023.20.2.3>
- Alves, R. F. (2022). Health On You programme: Development and implementation of web-based health education intervention for university students. *Health Education Journal*, 81(6), 667-678. <https://doi.org/10.1177/00178969221107876>
- Benítez, R. S., Cevallos, J. R., Pilla, W. I., & Sancho, D. (2025). Realidad Aumentada y Realidad Virtual en la Educación en Latinoamérica: Análisis de su Adopción, Desafíos y Oportunidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 5528-5545. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17311](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17311)
- Betancur-Chicué, V., & García-Valcárcel, A. (2023). Características del diseño de estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 201-222. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34056>
- Dahiya, S., & Bernard, A. (2021). Microlearning: The Future of CPD/CME. *Journal Of European CME*, 10(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/21614083.2021.2014048>
- De Gagne, J. C., Park, H. K., Hall, K., Woodward, A., Yamane, S., & Kim, S.S. (2019). Microlearning in Health Professions Education: Scoping Review. *JMIR Medical Education*, 5(2), 1-10. <https://doi.org/10.2196/13997>
- Escobosa, G., Carbonero, L., Escriu, S., & Prat, M. (2024). Fitcoin Race: una propuesta de gamificación para trabajar los hábitos saludables en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 51, 1234-1244. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.98807>
- Ferreira, E. P., Rodriguez, G. R., & Azevedo, E. T. (2022). Microlearning como uma nova abordagem tecno-pedagógica: uma revisão. *Research Society And Development*, 11(6), 1-15. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.29548>
- Keshtkaran, Z., Dadgar, F., Karimian, Z., Raesi, R., & Kavooosi, J. (2025). The effect of microlearning educational intervention on communication skills of nurses working in Shiraz Trauma Hospital in 2021. *Journal Of Education And Health Promotion*, 14(1), 1-8. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_1133\\_23](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1133_23)
- Khan, W., Qazi, A., & Apong, R. A. (2024). Learning Beyond Boundaries: A Systematic Review and a Novel Framework for Improving Learning Outcomes. *Heliyon*, 11(2), 1-29. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>
- Mitchell, S., Hart, J., Gharaibeh, M., McMahon, G. T., Rhoda, A., Fitzpatrick, S., Wuliji, T., & Janczukowicz, J. (2025). Principles to award learning achievements for lifelong learning in health using micro-credentials: an international Delphi study. *Human Resources For Health*, 23(7), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12960-024-00969-y>

Rosario, E. A., Medina, A. R., & Sanchez, J. I. (2020). Desafíos de la educación universitaria de la salud ante la covid-19. *Educación Médica*, 22, S30. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.09.007>

Saavedra, L. C., Plúa, A. J., Salazar, M.L., Guadalupe, K. W., & Cedeño, P. A. (2024). Una estrategia innovadora para personalizar el aprendizaje con el uso de inteligencia artificial (IA). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4). 175-186. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2238>

Sedaghatkar, F., Mohammadi, A., Mojtahedzadeh, R., Gandomkar, R., Anari, M. R., Dabiri, S., Tajdini, A., & Zoafa, S. (2023). Enhancing Medical Students' Knowledge and Performance in Otolaryngology Rotation through Combining Microlearning and Task-Based Learning Strategies. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 20(5), 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054489>

Thillainadesan, J., Couteur, D. G., Haq, I., & Wilkinson, T. J. (2022). When I say... microlearning. *Medical Education*, 56(8), 791-792. <https://doi.org/10.1111/medu.14848>

Vasquez, D. (2020). Ventajas, desventajas y ocho recomendaciones para la educación médica virtual en tiempos del COVID-19. *CES Medicina*, 34, 14-27. <https://doi.org/10.21615/cesmedicina.34.covid-19.3>

Womack-Adams, K., Morbitzer, K. A., Ondek, C., Collins, H., & McLaughlin, J. E. (2025). A review of microcredentials in health professions continuing professional development. *Frontiers In Medicine*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fmed.2025.1532811>



# INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

como herramienta de apoyo docente

DOI: 10.58299/UTP.266.C881

**Alejandro Ruiz Bernés**

Unidad Académica de Salud Integral  
Cuerpo Académico UAN-CA-104 Salud Comunitaria.  
[abernes@uan.edu.mx](mailto:abernes@uan.edu.mx)  
<https://orcid.org/0000-0002-2493-8306>

**Ramona Armida Medina Barragán**

Unidad Académica de Enfermería,  
Cuerpo Académico UAN-CA-104 Salud Comunitaria.  
Tepic, Nayarit, México.  
[armida.medina@uan.edu.mx](mailto:armida.medina@uan.edu.mx)  
<https://orcid.org/0000-0001-6252-7834>

**Ricardo César Rivera Cortez**

Unidad Académica de Salud Integral.  
Tepic, Nayarit, México.  
[ricardo\\_rivera@uan.edu.mx](mailto:ricardo_rivera@uan.edu.mx)  
<https://orcid.org/0009-0008-3920-1316>

**Alfredo Rafael Zavalza Dado**

Unidad Académica de Salud Integral.  
Tepic, Nayarit, México.  
[alfredozavalza@uan.edu.mx](mailto:alfredozavalza@uan.edu.mx)  
<https://orcid.org/0009-0008-9692-4289>

**Universidad Autónoma de Nayarit  
Tepic, Nayarit, México.**

# Inteligencia Artificial (IA) como herramienta de apoyo docente.

Artificial Intelligence (AI) as a teaching support tool.

## Resumen

La inteligencia artificial (IA) emerge como una herramienta transformadora en el apoyo docente universitario, ofreciendo soluciones innovadoras para personalizar el aprendizaje, optimizar procesos administrativos y mejorar la experiencia educativa. Este capítulo analiza cinco dimensiones clave de la IA en el ámbito docente: personalización del aprendizaje, herramientas generativas, gamificación educativa, sistemas de evaluación automatizada y consideraciones éticas. A través de una revisión sistemática de literatura reciente (2020-2025), se examinan las oportunidades y desafíos que presenta la integración de estas tecnologías en la educación superior, proporcionando un marco conceptual para su implementación responsable y efectiva.

**Palabras clave:** artificial; ciencia; ética; inteligencia; tecnología.

## Abstract

Artificial intelligence (AI) emerges as a transformative tool in university teaching support, offering innovative solutions to personalize learning, optimize administrative processes, and improve the educational experience. This chapter analyzes five key dimensions of AI in teaching: learning personalization, generative tools, educational gamification, automated assessment systems, and ethical considerations. Through a systematic review of recent literature (2020-2025), the opportunities and challenges presented by the integration of these technologies in higher education are examined, providing a conceptual framework for their responsible and effective implementation.

**Keyword:** artificial; science; ethic; intelligence; technology.



## Introducción

La transformación digital de la educación superior contemporánea requiere la adopción de herramientas innovadoras que respondan a los desafíos pedagógicos actuales, siendo la inteligencia artificial una de las tecnologías más prometedoras para reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo explora de manera integral cómo la IA funciona como herramienta de apoyo docente, analizando cinco dimensiones estratégicas: la personalización del aprendizaje mediante sistemas adaptativos que responden a las necesidades individuales de cada estudiante; las herramientas generativas que optimizan la planificación curricular y la creación de contenidos educativos; la gamificación y tecnologías emergentes que incrementan el engagement estudiantil a través de experiencias inmersivas; los sistemas de evaluación automatizada que proporcionan retroalimentación personalizada en tiempo real; y finalmente, los desafíos éticos y consideraciones pedagógicas fundamentales para una implementación responsable. A través de esta aproximación multidimensional, se proporciona un marco conceptual que permite a los docentes universitarios comprender tanto las oportunidades como los desafíos que presenta la integración de la inteligencia artificial en sus prácticas educativas, facilitando una adopción efectiva de estas tecnologías en contextos de educación superior.

## Desarrollo

### Personalización del Aprendizaje Mediante IA

La personalización del aprendizaje mediante inteligencia artificial representa una transformación paradigmática en la educación superior contemporánea, donde los sistemas adaptativos modifican dinámicamente el contenido educativo según las necesidades individuales de cada estudiante (Gutiérrez-Castillo et al., 2025). Los algoritmos de recomendación personalizada analizan continuamente el comportamiento, las preferencias y el rendimiento académico para optimizar la experiencia educativa de manera automatizada. Esta adaptación inteligente permite



ajustar la complejidad de las actividades y el ritmo de progresión, creando trayectorias de aprendizaje únicas para cada estudiante (Romani et al., 2025). La implementación de estas tecnologías ha demostrado incrementar significativamente la participación estudiantil y mejorar los resultados de aprendizaje en entornos universitarios, superando las limitaciones de los enfoques pedagógicos tradicionales (Ruiz et al., 2025).

El análisis de datos para personalización educativa constituye el núcleo operativo de los sistemas inteligentes de aprendizaje, donde las técnicas de learning analytics y minería de datos educativos revelan patrones ocultos en el comportamiento estudiantil (Mejía et al., 2022). Estos procesos analíticos permiten identificar patrones de aprendizaje específicos, detectar dificultades académicas tempranas y predecir el rendimiento futuro de los estudiantes con alta precisión (Pinzón, 2024). La aplicación de técnicas como el agrupamiento, la clasificación y la minería de reglas de asociación en conjuntos de datos educativos masivos genera información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas informadas (Anchundia et al., 2024). Los sistemas predictivos pueden anticipar riesgos de deserción académica y sugerir intervenciones preventivas personalizadas, transformando la gestión educativa tradicional en un proceso basado en evidencia (Cisneros et al., 2024).

Las plataformas inteligentes de gestión del aprendizaje han evolucionado significativamente con la integración de capacidades de inteligencia artificial, superando las funcionalidades básicas de los sistemas tradicionales. La incorporación de IA en sistemas LMS permite la implementación de funcionalidades avanzadas como la generación automática de rutas de aprendizaje personalizadas, la evaluación adaptativa y la provisión de retroalimentación inmediata y contextualizada (Saavedra et al., 2024). Los sistemas de tutoría inteligente integrados ofrecen acompañamiento personalizado continuo, adaptándose al ritmo individual de cada estudiante y proporcionando apoyo específico en áreas de dificultad identificadas (Ruiz et al., 2025). Las interfaces adaptativas y conversacionales facilitan la interacción natural entre estudiantes y sistemas educativos, creando experiencias de aprendizaje más intuitivas y eficaces que responden a las características cognitivas individuales (Engel y Coll, 2022).

Los entornos híbridos de enseñanza potenciados por IA representan la convergencia entre tecnología educativa avanzada y pedagogía personalizada, donde los algoritmos inteligentes coordinan múltiples modalidades de aprendizaje. Estas plataformas integran análisis en tiempo



real del progreso estudiantil con recomendaciones automáticas de recursos y actividades complementarias, optimizando continuamente la experiencia educativa (Pinzón, 2024). La personalización algorítmica no solo considera el rendimiento académico, sino también factores como estilos de aprendizaje, preferencias de modalidad de estudio y patrones temporales de actividad. Esta aproximación holística permite crear ecosistemas educativos adaptativos que evolucionan junto con las necesidades cambiantes de cada estudiante, estableciendo nuevos estándares para la educación superior personalizada (Engel y Coll, 2022).

### **Herramientas de IA Generativa para la Práctica Docente**

Las herramientas de inteligencia artificial generativa han emergido como recursos transformadores para la práctica docente contemporánea, revolucionando fundamentalmente los procesos de planificación, desarrollo y ejecución de actividades pedagógicas en el contexto universitario. Los asistentes conversacionales como ChatGPT han demostrado capacidades excepcionales en la planificación curricular, permitiendo a los docentes generar secuencias didácticas personalizadas, objetivos de aprendizaje alineados con competencias específicas y actividades educativas innovadoras adaptadas a diferentes niveles académicos (Camas et al., 2025; Perez, 2025). La integración de estos sistemas facilita la creación de materiales didácticos diversos, incluyendo guías de estudio, ejercicios de aplicación, recursos multimedia y contenidos interactivos que responden a las necesidades específicas del contexto educativo. La asistencia en la resolución de dudas estudiantiles constituye otro aspecto fundamental, donde estos sistemas proporcionan respuestas inmediatas y personalizadas, liberando tiempo docente para actividades de mayor valor pedagógico y permitiendo una atención más individualizada (Quiroz, 2025; Vásquez, 2024).

La generación automática de contenidos educativos representa una de las aplicaciones más prometedoras de la inteligencia artificial generativa en el ámbito docente, transformando radicalmente los procesos tradicionales de creación de materiales pedagógicos y evaluativos (Guanotuña, 2024). Los sistemas de IA permiten la creación automatizada de ejercicios y evaluaciones diferenciadas, generando bancos de preguntas adaptadas a diversos niveles de dificultad, estilos de aprendizaje y objetivos curriculares específicos que optimizan el proceso de evaluación formativa (Chan, 2024). El desarrollo de casos de estudio personalizados se ha visto significativamente potenciado por estas tecnologías, que pueden crear escenarios realistas y

contextualizados que desafían cognitivamente a los estudiantes mientras mantienen relevancia con su entorno sociocultural (Quiroz, 2025). La síntesis y resumen de literatura académica constituye otra funcionalidad valiosa, donde la IA procesa grandes volúmenes de información científica para generar resúmenes estructurados, identificar tendencias investigativas y facilitar la actualización constante del conocimiento docente (Fuertes-Alpiste, 2024). Esta capacidad de procesamiento masivo de información permite a los docentes mantenerse actualizados con los avances más recientes en sus disciplinas sin invertir tiempo excesivo en revisión bibliográfica (García-Peñalvo, 2024).

La optimización de tareas administrativas mediante herramientas de IA generativa ha demostrado impactos significativos en la eficiencia operativa de la práctica docente universitaria, automatizando procesos que tradicionalmente demandaban considerables recursos temporales y cognitivos (Domínguez, 2020). La automatización de calificaciones trasciende la simple corrección mecánica, incorporando análisis cualitativos de respuestas abiertas, identificación de patrones de error y generación de retroalimentación personalizada para cada estudiante que enriquece el proceso evaluativo (Geizzelez, 2020). La gestión de comunicaciones con estudiantes se ha transformado mediante sistemas inteligentes que pueden responder consultas frecuentes, programar recordatorios académicos, enviar notificaciones personalizadas sobre el progreso del curso y mantener canales de comunicación constantes sin sobrecargar al docente (Silva, 2023). El análisis de feedback y evaluaciones estudiantiles permite procesar grandes volúmenes de datos cualitativos para identificar áreas de mejora en los cursos, detectar patrones de satisfacción académica y generar informes detallados que orienten decisiones pedagógicas informadas (Tovar et al., 2024). Esta automatización estratégica libera capacidades docentes para enfocarse en aspectos más complejos del proceso educativo, como el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y el acompañamiento personalizado de estudiantes (Guzmán et al., 2024).

Los desafíos éticos y pedagógicos asociados al uso de herramientas de IA generativa en la práctica docente requieren consideración cuidadosa para garantizar una implementación responsable y efectiva que preserve la integridad del proceso educativo (Zafra et al., 2025). La dependencia tecnológica excesiva plantea riesgos para el desarrollo de habilidades críticas tanto en docentes como estudiantes, requiriendo marcos regulatorios institucionales que promuevan



un uso equilibrado de estas tecnologías sin comprometer la autonomía intelectual (Vásquez, 2024). La validación de contenidos generados por IA constituye una responsabilidad docente fundamental, especialmente considerando la posibilidad de información errónea o sesgada en las respuestas automatizadas que podría transmitirse inadvertidamente a los estudiantes (Tramallino y Zeni, 2024). La capacitación docente especializada emerge como una necesidad crítica para maximizar los beneficios de estas herramientas mientras se minimizan los riesgos asociados, requiriendo programas de formación continua que desarrollen competencias digitales específicas para el uso pedagógico de IA generativa (Zapata, 2024). Esta formación debe abordar no solo aspectos técnicos, sino también consideraciones éticas, pedagógicas y estratégicas para integrar efectivamente estas tecnologías en el ecosistema educativo universitario (Saz-Pérez y Pizà-Mir, 2024).

### **Gamificación y Tecnologías Emergentes en el Aula**

La gamificación en entornos educativos universitarios ha demostrado ser una estrategia pedagógica transformadora que integra elementos de juego para incrementar significativamente la motivación, el compromiso y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Ulloa y Carcausto, 2024). Las mecánicas de recompensas y progresión constituyen el núcleo de estos sistemas, implementando estructuras de puntuación, niveles de avance, barras de progreso y reconocimientos públicos que refuerzan positivamente los logros académicos y mantienen la motivación estudiantil a largo plazo (Contreras y Urrea, 2025). Los sistemas de badges y logros académicos proporcionan reconocimiento tangible de competencias desarrolladas, permitiendo a los estudiantes visualizar su progreso y obtener validación social por sus esfuerzos académicos mediante certificaciones digitales y portafolios gamificados (Reyes-Cabrera, 2022). Las competencias colaborativas gamificadas fomentan el trabajo en equipo mediante desafíos grupales, torneos académicos y proyectos colaborativos que combinan elementos lúdicos con objetivos pedagógicos específicos, creando experiencias de aprendizaje más dinámicas e inclusivas (Consuegra et al., 2024).

Las plataformas gamificadas potenciadas por inteligencia artificial representan la evolución más sofisticada de estos sistemas educativos, ofreciendo experiencias de aprendizaje altamente personalizadas y adaptativas que responden dinámicamente a las características individuales de cada estudiante (Ramírez et al., 2025). La adaptación inteligente de desafíos permite que los



algoritmos de IA ajusten automáticamente la dificultad, el tipo de actividades y el ritmo de progresión según el rendimiento, las preferencias y el estilo de aprendizaje detectado en cada usuario (Carpena y Esteve, 2022). La personalización de experiencias lúdicas va más allá de la simple adaptación de contenido, incorporando elementos como narrativas personalizadas, avatares personalizables, mundos virtuales adaptativos y mecánicas de juego específicas que resonan con las motivaciones intrínsecas de cada estudiante (Henzel y Cerutti, 2023; Llanos y Bucheli, 2021). El análisis de engagement estudiantil mediante técnicas de learning analytics permite monitorear en tiempo real indicadores como tiempo de permanencia, frecuencia de interacción, patrones de comportamiento y niveles de satisfacción, generando datos valiosos para optimizar continuamente la experiencia educativa (Mejía et al., 2022; Saz-Pérez y Pizà-Mir, 2024). Esta retroalimentación automática facilita la identificación temprana de estudiantes en riesgo y permite intervenciones personalizadas oportunas (Meier y Bonnet, 2022).

La realidad aumentada y virtual en educación superior ha emergido como una tecnología disruptiva que transforma fundamentalmente las posibilidades pedagógicas, creando entornos inmersivos que superan las limitaciones físicas tradicionales del aula universitaria (Calderón et al., 2023). Las simulaciones inmersivas para el aprendizaje permiten a los estudiantes experimentar escenarios complejos y potencialmente peligrosos de manera segura, desde procedimientos médicos y químicos hasta situaciones históricas y geográficas que serían imposibles de replicar en entornos físicos convencionales (Salazar et al., 2025; Valladares et al., 2023). Los laboratorios virtuales inteligentes integran capacidades de IA para crear experimentos adaptativos que se ajustan al nivel de competencia del estudiante, proporcionan retroalimentación inmediata sobre errores procedimentales y permiten repetir procesos complejos hasta alcanzar el dominio completo (Alonso et al., 2024; Merchán y Valero, 2024). Las experiencias de aprendizaje multimodales, especialmente las proporcionadas a través de la Realidad Extendida (RE), combinan elementos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos en entornos digitales que estimulan múltiples canales sensoriales simultáneamente, facilitando la comprensión de conceptos abstractos y mejorando significativamente la retención de información a largo plazo (Ybaseta-Medina y Hernández-Huaripaucar, 2024). Estas tecnologías han demostrado particular efectividad en disciplinas como medicina, ingeniería y ciencias naturales, donde la visualización tridimensional y la manipulación virtual de objetos complejos enriquecen substancialmente la experiencia de aprendizaje (Mejías et al., 2024; Saltos, 2024).



La integración sinérgica entre gamificación, realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial constituye un paradigma emergente en la educación superior que promete revolucionar los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la creación de ecosistemas educativos híbridos y altamente interactivos (Segura y Osorio, 2021). Esta convergencia tecnológica permite desarrollar experiencias educativas inmersivas que combinan la motivación intrínseca de los elementos lúdicos con la efectividad pedagógica de las simulaciones realistas y la personalización inteligente de los contenidos (González et al., 2021). Las instituciones universitarias que adoptan estas tecnologías reportan incrementos significativos en la participación estudiantil, mejoras en los resultados de aprendizaje, reducción de tasas de deserción y mayor satisfacción general con la experiencia académica (Arvide y Montes, 2024). Sin embargo, la implementación exitosa requiere inversiones considerables en infraestructura tecnológica, capacitación docente especializada y desarrollo de contenidos digitales de alta calidad, aspectos que representan desafíos importantes para muchas instituciones de educación superior (Resabala y Aguilar, 2024). La superación de estas barreras técnicas y económicas será fundamental para democratizar el acceso a estas tecnologías educativas avanzadas y maximizar su impacto transformador en el aprendizaje universitario (Tomala et al., 2024).

### **Sistemas de Evaluación Automatizada y Retroalimentación**

Los sistemas de evaluación adaptativa potenciados por inteligencia artificial representan una revolución paradigmática en los procesos de medición del aprendizaje universitario, transformando fundamentalmente la manera en que se diseñan, implementan y califican las evaluaciones académicas contemporáneas (Ruiz et al., 2025). Los exámenes que se ajustan al nivel del estudiante utilizan algoritmos sofisticados para modificar dinámicamente la dificultad, el tipo de preguntas y la secuencia de contenidos según el desempeño en tiempo real de cada evaluado, proporcionando una medición más precisa y justa de las competencias adquiridas (Delgado y Oliver, 2006). La detección automática de fortalezas y debilidades permite identificar con precisión las áreas de dominio conceptual y las lagunas de conocimiento específicas, generando perfiles de aprendizaje detallados que informan estrategias de enseñanza personalizadas y diferenciadas (Saavedra et al., 2024). La evaluación continua y formativa se implementa mediante sistemas que monitorean constantemente el progreso estudiantil, proporcionando retroalimentación inmediata y ajustando las trayectorias de aprendizaje en

función de los resultados obtenidos. Esta aproximación supera las limitaciones de los exámenes tradicionales al ofrecer mediciones más comprehensivas, contextualizadas y adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante (Llanos, 2025).

Los sistemas de tutoría inteligente han emergido como herramientas fundamentales para proporcionar acompañamiento pedagógico personalizado, integrando capacidades avanzadas de procesamiento de lenguaje natural y análisis de patrones de aprendizaje para optimizar la experiencia educativa individual de manera continua (Vásquez et al., 2023). El feedback personalizado en tiempo real permite que estos sistemas generen respuestas específicas y contextualizadas para cada estudiante, identificando errores conceptuales, proporcionando explicaciones adicionales y sugiriendo recursos complementarios de manera inmediata y precisa. La guía adaptativa del proceso de aprendizaje se implementa mediante algoritmos que analizan el progreso individual y ajustan automáticamente la secuencia de contenidos, la velocidad de presentación y las estrategias pedagógicas según las características cognitivas detectadas en cada usuario (Ávila et al., 2016; López et al., 2011). La identificación de conceptos erróneos constituye una funcionalidad crítica que permite detectar malentendidos fundamentales en la comprensión estudiantil, proporcionando intervenciones correctivas específicas antes de que estos errores se consoliden permanentemente en el aprendizaje (Quiroz, 2023). Estos sistemas han demostrado particular efectividad en disciplinas complejas como matemáticas, ciencias y programación, donde la identificación temprana de errores conceptuales es crucial para el progreso académico exitoso (Vegega et al., 2018).

El análisis de rendimiento académico mediante inteligencia artificial ha transformado radicalmente la gestión educativa institucional, proporcionando herramientas sofisticadas para monitorear, evaluar y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto a nivel individual como institucional (López y Baeza, 2023). Las métricas avanzadas de desempeño trascienden las calificaciones tradicionales, incorporando indicadores multidimensionales como tiempo dedicado al estudio, patrones de interacción con materiales educativos, frecuencia de consultas, calidad de participación en discusiones y evolución temporal del aprendizaje para generar evaluaciones comprehensivas del progreso estudiantil (Camacho-Navarro y Salinas-García, 2022). La predicción de riesgo académico utiliza modelos de machine learning que analizan múltiples variables comportamentales y académicas para identificar estudiantes con probabilidad



elevada de deserción, bajo rendimiento o dificultades académicas significativas, permitiendo intervenciones preventivas tempranas y personalizadas (Vegega et al., 2018). Las intervenciones preventivas automatizadas se activan cuando los algoritmos detectan patrones de riesgo específicos, generando alertas para docentes y coordinadores académicos, programando sesiones de tutoría adicional, proporcionando recursos de apoyo específicos y ajustando estrategias pedagógicas para maximizar las probabilidades de éxito académico (Rodríguez-Garcés et al., 2024). Esta capacidad predictiva ha demostrado reducir significativamente las tasas de deserción universitaria y mejorar substancialmente los resultados de aprendizaje en múltiples contextos educativos internacionales (Tuñón, 2024).

La integración sinérgica de estos sistemas de evaluación automatizada, tutoría inteligente y análisis predictivo constituye un ecosistema tecnológico comprehensivo que redefine fundamentalmente los paradigmas tradicionales de evaluación y acompañamiento académico en la educación superior contemporánea (Rodríguez-Garcés et al., 2024). Esta convergencia tecnológica permite crear entornos de aprendizaje altamente responsivos que se adaptan continuamente a las necesidades individuales de cada estudiante, proporcionando experiencias educativas genuinamente personalizadas y pedagógicamente optimizadas (Zapata, 2024). Los beneficios documentados incluyen incrementos significativos en la retención estudiantil, mejoras sustanciales en los resultados de aprendizaje, reducción considerable de la carga de trabajo docente en tareas repetitivas y mayor satisfacción general tanto estudiantil como docente con la experiencia educativa (García, 2021). Sin embargo, la implementación exitosa requiere consideraciones cuidadosas sobre privacidad de datos estudiantiles, equidad en el acceso tecnológico, validez científica de las métricas automatizadas, y preservación de la dimensión humana fundamental en los procesos educativos. La evolución continua de estas tecnologías promete transformar aún más profundamente la evaluación educativa, estableciendo nuevos estándares globales para la medición precisa, justa y comprehensiva del aprendizaje universitario (Camacho-Navarro y Salinas-García, 2022).

### **Desafos Éticos y Consideraciones Pedagógicas**

La integración de herramientas de inteligencia artificial en la educación superior plantea serios desafíos en materia de integridad académica, dado el riesgo de generación automatizada de contenido que puede facilitar el plagio y la presentación de trabajos no originales. Es fundamental

implementar sistemas de detección de contenido generado por IA que utilicen algoritmos de análisis de estilo y semántica para identificar textos producidos automáticamente, garantizando la autoría legítima de los estudiantes (Fanning et al., 2024). Asimismo, las instituciones deben desarrollar y comunicar políticas de uso responsable de estas herramientas, estableciendo directrices claras sobre los límites éticos de su aplicación en actividades académicas y sanciones en caso de abuso (Álvarez-Carrión et al., 2025). El fomento del pensamiento crítico es esencial para contrarrestar la dependencia tecnológica, incentivando a los estudiantes a evaluar críticamente las respuestas generadas por IA y a validar las fuentes de información de forma autónoma (García et al., 2024).

La privacidad y protección de datos estudiantiles es otro aspecto crítico que requiere un enfoque ético y legal riguroso. La gestión de datos debe regirse por principios de minimización y finalidad, recolectando únicamente la información estrictamente necesaria para el funcionamiento de los sistemas de IA y evitando almacenamiento indefinido de registros sensibles. La transparencia en los algoritmos educativos es crucial: los estudiantes y docentes deben conocer los criterios y parámetros utilizados por los sistemas de IA para procesar sus datos y tomar decisiones pedagógicas, garantizando la rendición de cuentas y la posibilidad de auditoría externa (García et al., 2024; Rodríguez-Garcés et al., 2024). Además, es indispensable obtener el consentimiento informado de los usuarios, informando claramente sobre sus derechos digitales, las finalidades del procesamiento de datos y las opciones de revocación del consentimiento en cualquier momento (An et al., 2024).

La formación docente en competencias digitales constituye la base para una integración pedagógicamente sólida de la IA en la educación superior. La alfabetización en IA para educadores debe incluir conocimientos sobre el funcionamiento de los algoritmos, sus limitaciones, sesgos potenciales y riesgos éticos, permitiendo un uso crítico y fundamentado de las herramientas tecnológicas (Pérez y González, 2024). El desarrollo de competencias pedagógicas digitales implica diseñar experiencias de aprendizaje que aprovechen las capacidades de la IA para personalizar, evaluar y retroalimentar de manera efectiva, integrando metodologías activas y centradas en el estudiante (Moya et al., 2025). La actualización continua en tecnologías educativas es esencial debido a la rápida evolución de la IA; los programas de formación docente deben incluir cursos, talleres y comunidades de práctica permanentes que



mantengan a los educadores al día en innovaciones, buenas prácticas y normativas vigentes (García et al., 2024).

La convergencia de estos retos éticos y pedagógicos demanda un enfoque integral que combine políticas institucionales, capacitación docente y desarrollo de marcos regulatorios. Es imprescindible establecer comités de ética tecnológica en las universidades encargados de supervisar la implementación de IA, evaluar su impacto y proponer actualizaciones normativas periódicas para abordar nuevos riesgos (Fanning et al., 2024). Asimismo, las instituciones deben fomentar la colaboración interdisciplinaria entre expertos en informática, educación y ética para desarrollar herramientas responsables y contextualizadas a las realidades locales. Solo a través de una estrategia sistémica que articule regulaciones, formación y cultura institucional será posible aprovechar el potencial de la inteligencia artificial en la educación superior, garantizando al mismo tiempo la equidad, la privacidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

## Conclusión

La integración de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo docente representa una oportunidad sin precedentes para transformar la educación superior. Los cinco aspectos analizados —personalización, herramientas generativas, gamificación, evaluación automatizada y consideraciones éticas— configuran un ecosistema tecnológico que puede potenciar significativamente la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La personalización del aprendizaje mediante IA permite atender la diversidad estudiantil de manera más eficiente, mientras que las herramientas generativas optimizan la labor docente, liberando tiempo para actividades de mayor valor pedagógico. La gamificación y las tecnologías emergentes incrementan la motivación y el engagement estudiantil, y los sistemas de evaluación automatizada proporcionan retroalimentación continua y precisa.

Sin embargo, la implementación exitosa de estas tecnologías requiere un enfoque equilibrado que considere las dimensiones éticas y pedagógicas. Es fundamental desarrollar políticas institucionales claras, programas de formación docente especializados y marcos regulatorios que garanticen el uso responsable de la IA en contextos educativos.

El futuro de la educación superior dependerá no solo de la adopción de estas tecnologías, sino de la capacidad institucional para integrarlas de manera ética, equitativa y pedagógicamente sólida, manteniendo siempre el desarrollo integral del estudiante como objetivo central del proceso educativo.



## Referencias

- Alonso, R. E., Baque, E. M., Castro, A. E., & Parrales, K. J. (2024). Realidad aumentada vs realidad virtual en la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 779-788. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.779-788](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.779-788)
- Álvarez-Carrión, J. A., Guerrero-Jirón, J. R., & Ramírez-Morales, I. E. (2025). Inteligencia Artificial en la Educación Superior: transformación académica, desafíos éticos y estrategias para la garantía de derechos. *Journal Scientific MQRInvestigar*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.9.1.2025.e224>
- An, Q., Yang, J., Xu, X., Zhang, Y., & Zhang, H. (2024). Decoding AI Ethics from a User's Lens in Education: A Systematic Review. *Heliyon*, 10(20), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39357>
- Anchundia, J. D., Macías, R. M., & Tubay, L. A. (2024). La personalización del aprendizaje: estrategias de adaptación de contenido con inteligencia artificial en entornos educativos. *Educación y Vínculos*,(13), 64–77. <https://doi.org/10.33255/2591/1940>
- Arvide, M., & Montes, M. E. (2024). Potenciación de la didáctica en los cursos de Educación Preescolar utilizando escenarios de la realidad virtual y realidad aumentada. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5367-5387. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.12754](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12754)
- Ávila, V., Gil, L., Gilabert, R., Maña, A., Llorens, A. C., & Vidal-Abarca, E. (2016). 'Método de Evaluación Dinámica Automatizado' de Competencias Lectoras para Educación Secundaria. (EdiLEC). *Universitas Psychologica*, 15(1), 219-232. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy15-1.meda>
- Camacho-Navarro, A., & Salinas-García, R. J. (2022). Estrategia basada en la evaluación auténtica para el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente. *RIDE*, 12(24), 1-31. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1126>
- Camas, R. F., Cislema, A. D., Mañay, G. P., Viñan, A. P., & Lasso, L. A. (2025). Uso de Inteligencia Artificial Generativa (ChatGPT, DALL·E) como Herramienta de Apoyo en Procesos Educativos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 9405-9414. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18585](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18585)
- Carpena, J., & Esteve, F. (2022). Aula invertida gamificada como estrategia pedagógica en la educación superior: Una revisión sistemática. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (80), 84-98. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2435>

- Chan, M. E. (2024). Sumando inteligencias: el desarrollo de capacidades humanas con el uso de IA Generativa. *Trayectorias Universitarias*, 10(19), 1-14. <https://doi.org/10.24215/24690090e170>
- Cisneros, E. D., Nevárez, R. F., Farez, A. M., & Torres, R. E. (2024). Uso de la inteligencia artificial en la personalización del aprendizaje. *Conocimiento Global*, 9(1), 75-83. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9i1.339>
- Consuegra, D., Mitre, V., Barría, N., Vega, D. M., & Sucre, A. (2024). La Gamificación y el Uso de las Tic como Estrategia Didáctica en el Aprendizaje Inclusivo en el Centro Regional Universitario de los Santos. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(4), 1698-1725. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i4.757>
- Contreras, S. A., & Urrea, M. (2025). La Gamificación como Herramienta Educativ en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Comparativo en Educación Básica y Superior. *Línea Imaginaria*, 2(20), 811-847. <https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i20.3763>
- Delgado, A. M., & Oliver, R. (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-13. <https://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/download/v3n1-delgado-oliver/266-1183-2-PB.pdf>
- Domínguez, D. (2020). Data-driven educational algorithms pedagogical framing. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 65–84. <https://doi.org/10.5944/RIED.23.2.26470>
- Engel, A., & Coll, C. (2022). Entornos híbridos de enseñanza y aprendizaje para promover la personalización del aprendizaje. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 225-242. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31489>
- Fanning, M. M., Vásquez, M. R., & Noblecilla, E. V. (2024). Desafíos éticos y metodológicos de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Revisión bibliométrica. *Reflexiones de la Sociedad y Economía.*, 1(2), 53-72. <https://doi.org/10.62776/rse.v1i2.13>
- Fuertes-Alpiste, M. (2024). Enmarcando las aplicaciones de IA generativa como herramientas para la cognición en educación. *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, (71), 42-57. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.107697>
- García, J. V., Villon, P. D., Torres, R. D., & Arias, L. M. (2024). La Ética en la Educación Superior: Abordando Desafíos y Oportunidades para el Aprendizaje Inclusivo. *Reincisol*, 3(5), 890-907. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(5\)890-907](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(5)890-907)
- García, L. (2021). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales? *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-29. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30223>

- García-Peñalvo, F. J., Llorens-Largo, F., & Vidal, J. (2024). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Geizzelez, M. (2020). Modelado del registro automatizado de la gestión docente para una institución universitaria. *Revista Científica Multidisciplinaria* 5(1), 10–27. <https://doi.org/10.25214/27114406.959>
- González, I. M., Cebreiro, B., & Casal, L. (2021). Nuevas competencias digitales en estudiantes potenciadas con el uso de Realidad Aumentada. Estudio Piloto. *RIED Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 137-157. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27501>
- Guanotuña, G. E., Torres, G. P., Vásconez, E. C., Mera, G. A., Monta, S. P., Cueva, M.A., & Lagla, M. P. (2024). Evaluación de la Calidad en la Educación Superior Ecuatoriana: Un Modelo de Indicadores de Estándares. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 2220-2246. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.360>
- Gutiérrez-Castillo, J. J., Romero, R., & León-Garrido, A. (2025). Beneficios de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *EduTec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (91), 185-206. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3607>
- Guzmán, N.R., Álvarez, N. F., & Pacheco, X. O. (2024). Alcances y limitaciones de la IA en educación. *RECIMUNDO*, 8(1), 215-223. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(1\).ene.2024.215-223](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(1).ene.2024.215-223)
- Henzel, A. P., & Cerutti, E. (2023). Gamificação e aprendizagem: inteligência artificial aplicada à educação. *Revista de Ciências Humanas*, 24(2), 86-101. <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.02.86-101>
- Llanos, B. A. (2025). La Evaluación Educativa en la Era de la Inteligencia Artificial. *Revista Científica de Publicación del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior*, 12(1). 73-88. <https://doi.org/10.53287/undf7848pz65o>
- Llanos, J. M., & Bucheli, V. A. (2021). Analítica de aprendizaje como estrategia de apoyo al aula invertida en cursos de programación: una revisión sistemática de literatura. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 9(1), 114-135. <https://doi.org/10.17081/invinno.9.1.4464>
- López, G. E., & Baeza, S. A. (2023). Análisis del desempeño en pruebas estandarizadas de egreso de una carrera de educación. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26), 1-27. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1477>
- López, J., Hernández, C., & Farran, Y. (2011). Una plataforma de evaluación automática con una metodología efectiva para la enseñanza/aprendizaje en programación de

- computadores. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(2). 265-277. <https://www.scielo.cl/pdf/ingeniare/v19n2/art11.pdf>
- Calderón, R.L., Yáñez, M. E., Dávila, K. E., & Beltrán, C. E. (2023). Realidad virtual y aumentada en la educación superior: experiencias inmersivas para el aprendizaje profundo. *Religación*, 8(37), 1-15. <https://doi.org/10.46652/rqn.v8i37.1088>
- Meier, C., & Bonnet, A. (2021). Gamificación y aprendizaje activo con Kahoot!: creación de exámenes por parte del alumnado. *3C TIC Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 10(2), 77-99. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.102.77-99>
- Mejía, M. Y., Escudero-Nahón, A., & Chaparro, R. (2022). Tendencias de game learning analytics: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-15. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-006)
- Mejías, G., Cuesta, V., & González-Vallés, J. E. (2024). Realidad virtual, aumentada y mixta en el sector salud: perspectivas y experiencia del usuario en educación superior universitaria. *European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-558>
- Merchán, J. L., & Valero, N. F. (2024). Realidad Aumentada vs Realidad Virtual: Un Análisis Comparativo en la Educación Superior. *Reincisol*, 3(6), 6025-6048. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v3\(6\)6025-6048](https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)6025-6048)
- Moya, M. F., Chanto, C., Loáiciga, J., & Mejicano, M. (2025). Oportunidades, desafíos y medidas de la inteligencia artificial en la Educación Superior. *ALCON*, 5(3), 272-286. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.590>
- Pérez, O. J., & González, N. J. (2024). Formación Docente para el Uso de la Inteligencia Artificial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 11772-11788. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14594](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14594)
- Perez, R., Trejo, R., Márquez, R.L., & Huaman, E. (2025). Aplicaciones Prácticas de Inteligencia Artificial en la Planificación, Enseñanza y Evaluación Docente: Experiencias con ChatGPT y Otras Herramientas. *Reincisol*, 4(8), 2364-2379. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(8\)2364-2379](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(8)2364-2379)
- Pinzón, L.A. (2024). Personalización del Aprendizaje mediante Ciencia de Datos: Estrategias y Aplicaciones en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana De Calidad Educativa*, 2(1), 55-60. <https://doi.org/10.70625/rlce/71>
- Quiroz, M. R. (2025). Inteligencia Artificial Generativa (IA Gen) en la Transformación Digital de la Educación Superior una Revisión Sistemática de Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 6339-6378. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17370](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17370)

- Quiroz, V. (2023). Aplicaciones de Inteligencia Artificial Aliadas en la Enseñanza de las Matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7454-7467. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7498](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7498)
- Ramírez, E. A., Vázquez-Arango, M. L., Porras, I., & Santiago-Arango, M. (2025). Recursos digitales interactivos en la Educación 4.0: retos y oportunidades para la transformación del aprendizaje universitario. *Revista Social Fronteriza*, 5(5), 1-22. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(5\)859](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)859)
- Reyes-Cabrera, W. (2021). Gamificación y aprendizaje colaborativo en línea: un análisis de estrategias en una universidad mexicana. *Alteridad*, 17(1), 24-35. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.02>
- Rodríguez-Garcés, C., Romero-Garrido, D., & Espinosa-Valenzuela, D. (2024). Tecnología e inteligencia artificial en educación: sesgos y amenazas en la evaluación online. *Revista Digital del Doctorado En Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 10, 159-173. <https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.11>
- Romani, G., Macedo, K. S., Soto, G. E., Franco, A. M., & Ore, M. K. (2025). Revisión sistemática de inteligencia artificial generativa (GenIA) para el diseño de experiencias de aprendizaje, 2020-2025. *ESPACIOS*, 46(3), 13-27. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p02>
- Ruiz, A. M., Delgadillo, P., & Hernández, B. E. (2025). Innovaciones en enseñanza y aprendizaje mediante Inteligencia Artificial en el Centro Universitario UAEM Valle de México. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30), 1-35. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2431>
- Saavedra, L. C., Plúa, A. J., Salazar, M. D. L., Guadalupe, K. W., & Cedeño, P. A. (2024). Una estrategia innovadora para personalizar el aprendizaje con el uso de inteligencia artificial (IA). *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 175-186. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2238>
- Salazar, F. A., Quezada, L., Tamargo, A., & Barboza, J. (2025). Laboratorios virtuales: Innovación en la Educación Superior de Física y Química durante la pandemia COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 1079-1093. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.16933](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16933)
- Saltos, P. A. (2024). Análisis del diseño de un entorno virtual inmersivo mediante realidad virtual para la formación de docentes en la educación superior. *Sapiens in Education*, 1(1), 32-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10163477>
- Saz-Pérez, F., & Pizà-Mir, B. (2024). Desafiando el estado del arte en el uso de ChatGPT en educación en el año 2023. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire.44018>

- Segura, M. Y., & Osorio, R. (2021). Usabilidad en aplicaciones de Realidad Virtual Inmersiva Accesible e inclusiva Multi-escenario: Caso práctico. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 9(3), 82-92. <https://doi.org/10.17081/invinno.9.3.5563>
- Silva, C. A. (2023). Innovación en la educación a través de la IA. *Revista de Investigación Científica, Empresarial y Tecnológica*, 8(3), 30-44. <https://doi.org/10.34893/ricet.v8i3.524>
- Tomala, C., Mackense, B., & Pierinna, T. (2024). La realidad aumentada como recurso para la formación en la educación superior en el área de Informática. *REVICC*, 4(6), 33-41. <https://doi.org/10.59764/revicc.v4i6.113>
- Tovar, C. J., Bustamante, J. A., Bustamante, X. A., & Vallejo, K. M. (2024). IA y sus implicaciones en la educación superior. *RECIAMUC*, 8(1), 519-527. [https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.\(1\).ene.2024.519-527](https://doi.org/10.26820/reciamuc/8.(1).ene.2024.519-527)
- Tramallino, C. P., & Zeni, A. M. (2024). Avances y discusiones sobre el uso de inteligencia artificial (IA) en educación. *Educación*, 33(64), 29-54. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.m002>
- Tuñón, E. A. (2024). Economía Digital, La Inteligencia Artificial y los Universitarios del Centro Regional Universitario de Coclé I semestre de 2024. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8361-8371. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.14244](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14244)
- Ulloa, D. F., & Carcausto, W. (2024). Efecto de la gamificación en el aprendizaje activo: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de la Educación*, 8(33), 931-944. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.774>
- Valladares, L., Acosta-Díaz, R., & Santana-Mancilla, P. C. (2023). Enhancing Self-Learning in Higher Education with Virtual and Augmented Reality Role Games: Students' Perceptions. *Virtual Worlds*, 2(4), 343-358. <https://doi.org/10.3390/virtualworlds2040020>
- Vásquez, E. F. (2024). Inteligencia Artificial Generativa en el Aula: Una evaluación integral de la perspectiva docente sobre su incorporación en la Educación Técnico Profesional Dominicana. *Congreso Internacional Ideice.*, 15, 285-293. <https://doi.org/10.47554/cij.vol15.2024.pp285-293>
- Vásquez, F. P., Vega, D. P., Defaz, M. L., Vazco, C. D., & López, J. E. (2023). Estrategias Educativas por Medio de Herramientas Digitales Basadas en Inteligencia Artificial, Revisión Bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5691-5708. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9110](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9110)
- Vegega, C., Deroche, A., Pytel, P., Ramón, H., Straccia, L., Acosta, M., & Pollo-Cattaneo, M. F. (2018). Diagnóstico del Proceso de Aprendizaje de Alumnos de Inteligencia Artificial mediante un Modelo Dinámico Bayesiano. *Revista Tecnología y Ciencia*, (33), 98-118. <https://doi.org/10.33414/rtc.33.98-118.2018>

- Ybaseta-Medina, J., & Hernández-Huaripaucar, E. (2024). Inteligencia artificial y realidad extendida en la educación superior pública: un enfoque estratégico y ético para el futuro. *Revista Médica Panacea*, 13(3), 106-108. <https://doi.org/10.35563/rmp.v13i3.614>
- Zafra, A., Sánchez, M., & Sánchez, H. M. (2025). Innovaciones con IA generativa para alfabetización y verificación en la Unión Europea. *Doxa Comunicación*, (41), 489-509. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2874>
- Zapata, M. (2024). IA generativa y ChatGPT en Educación: Un reto para la evaluación y ¿una nueva pedagogía? *REPED*, 5(1), 12-44. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art2>



# Métodos de ENSEÑANZA



## **MOTIVACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS CENTENNAIALS:**

Un Enfoque Constructivista para la Enseñanza

DOI:10.58299/UTP.266.C882

**Julio César Cuauhtémoc Carrillo-Beltrán**  
doctorjuliocesarcarrillobeltran@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-7932-8273>

**Rocío Mabeline Valle Escobedo**  
rocio.valle@uan.edu.mx.com  
<https://orcid.org/0000-0001-7501-5854>

**Laura Esther García Gómez**  
laura.garcia@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-8752-5456>

**Raquel Castañeda Ibarra**  
raquel.ibarra@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0001-6334-8504>

**Ana Teresa Sifuentes Ocegueda**  
anat.sifuentes@uan.edu.mx  
<https://orcid.org/0000-0002-1825-0687>

Universidad Autónoma de Nayarit

# Motivación y Rendimiento Académico en los Centennials: Un Enfoque Constructivista para la Enseñanza

Motivation and Academic Achievement in Centennials: A Constructivist Approach to Teaching

## Resumen

La motivación y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios de la generación Centennial son temas de creciente interés en el ámbito educativo. Este estudio tiene como objetivo analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico, utilizando un enfoque constructivista para la enseñanza. Se empleó un diseño de investigación mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos para proporcionar una perspectiva integral del fenómeno. La muestra fue aleatoria y se realizó en una sola toma, abarcando a 132 estudiantes universitarios de la licenciatura en Negocios Internacionales entre 18 y 21 años de una universidad pública en México. La técnica de recolección de datos se llevó a cabo a través de Google Forms, utilizando un cuestionario con 7 ítems. Los resultados indican que un ambiente de aprendizaje constructivista, que fomenta la participación y la colaboración, se correlaciona positivamente con la motivación de los estudiantes, lo que a su vez impacta favorablemente en su rendimiento académico. A través de la implementación de estrategias pedagógicas que consideran las necesidades y características de los Centennials, se evidencia una mejora en la comprensión y aplicación de los conocimientos. Sin embargo, se subraya la necesidad de formación continua para los docentes en metodologías que faciliten este enfoque.

**Palabras clave:** académico; centennials; constructivismo; motivación; rendimiento.

## Abstract

Motivation and academic performance in college students of the Centennial generation are topics of growing interest in the educational field. This study aims to analyze the relationship between motivation and academic performance, using a constructivist approach to teaching. A mixed research design combining quantitative and qualitative data was employed to provide a comprehensive perspective of the phenomenon. The sample was random and was conducted in a single intake, covering 132 university students of International Business bachelor between 18 and 21 years of age from a public university in Mexico. The data collection technique was carried out through Google Forms, using a questionnaire with 7 items. The results indicate that a constructivist learning environment, which encourages participation and collaboration, correlates positively with student motivation, which in turn has a favorable impact on their academic performance. Through the implementation of pedagogical strategies that consider the needs and characteristics of Centennials, an improvement in the understanding and application of knowledge is evidenced. However, the need for continuous training for teachers in methodologies that facilitate this approach is highlighted.

**Keywords:** academic; centennials; constructivism; motivation; performance.



## Introducción

Según McInerney (2019), "la motivación desempeña un papel crucial en el aprendizaje, ya que impulsa a los estudiantes a involucrarse activamente en su educación. En un entorno constructivista, donde se fomenta la colaboración y el pensamiento crítico, la motivación se convierte en un motor que no solo estimula el interés por el contenido, sino que también promueve el aprendizaje autónomo. Este tipo de aprendizaje, caracterizado por la autorregulación y la responsabilidad, permite a los estudiantes explorar y construir su conocimiento de manera significativa en la era digital" (p. 428). La motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de la generación Centennial han captado la atención de investigadores y educadores en el ámbito académico contemporáneo. Según York et al. (2015), "el concepto de éxito académico es ampliamente utilizado en la investigación educativa, aunque su naturaleza es a menudo ambigua. Este artículo examina cómo se define y mide el éxito en diferentes disciplinas, proponiendo un modelo conceptual revisado. Enfatiza que las calificaciones y el GPA son las métricas más comunes. Al considerar este concepto a través del marco del constructivismo, se destaca que un enfoque activo y colaborativo en el aprendizaje no solo mejora el rendimiento, sino que también fomenta habilidades críticas en los estudiantes de la era digital" (p. 5). Esta generación, caracterizada por su afinidad con la tecnología y su acceso constante a la información, presenta desafíos y oportunidades únicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el enfoque constructivista se erige como una estrategia pedagógica efectiva, promoviendo la participación y la colaboración entre los estudiantes. Este estudio se propone analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico, utilizando un diseño de investigación mixto que combine métodos cuantitativos y cualitativos. Al abordar la experiencia educativa desde esta perspectiva, se busca identificar cómo las estrategias constructivistas pueden influir en la motivación de los alumnos y, a su vez, en sus resultados académicos. La comprensión de estas dinámicas es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas que respondan a las características y necesidades específicas de los Centennials, contribuyendo así a su éxito académico y personal.

### Planteamiento del Problema



La motivación y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de la generación Centennial han emergido como temas cruciales en el ámbito educativo contemporáneo. Esta generación, caracterizada por su inmersión en la tecnología y su acceso a información instantánea, presenta particularidades que influyen en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se hace necesario explorar cómo estos factores interactúan y afectan el desempeño académico de los estudiantes. Este estudio tiene como propósito analizar la relación entre la motivación y el rendimiento académico, utilizando un enfoque constructivista que favorezca la participación y el aprendizaje colaborativo. Para ello, se implementó un diseño de investigación mixto que combina datos cuantitativos y cualitativos, proporcionando una perspectiva integral sobre el fenómeno en estudio. La muestra seleccionada fue aleatoria y consistió en 132 estudiantes universitarios de la licenciatura en Negocios Internacionales de una universidad pública en México, todos ellos con edades comprendidas entre 18 y 21 años. La técnica de recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario estructurado, diseñado con 7 ítems relevantes que abordan aspectos tanto de motivación como de rendimiento académico. Este cuestionario fue administrado a través de Google Forms, lo que facilitó la recopilación de información de manera eficiente y accesible.

Los resultados obtenidos sugieren que un ambiente de aprendizaje que incorpora estrategias constructivistas no solo promueve la participación de los estudiantes, sino que también se correlaciona positivamente con sus niveles de motivación. Esta motivación, a su vez, se traduce en un rendimiento académico más favorable, evidenciando la importancia de considerar las características y necesidades específicas de la generación Centennial. A través de la implementación de metodologías que favorecen la colaboración y el aprendizaje significativo, se observa una mejora en la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Sin embargo, a pesar de estos hallazgos alentadores, se destaca la imperiosa necesidad de brindar formación continua a los docentes en el uso de metodologías que faciliten este enfoque constructivista.

La relevancia de este estudio radica en la búsqueda de estrategias pedagógicas que se alineen con las características de los Centennials, quienes requieren un entorno educativo que no solo les permita adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades críticas y creativas. En este sentido, es fundamental que las instituciones educativas adapten sus prácticas docentes

para satisfacer las demandas de una generación que se desenvuelve en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. La formación continua de los docentes es esencial para que estos puedan implementar con éxito las estrategias constructivistas, adaptándolas a las dinámicas y preferencias de aprendizaje de sus estudiantes.

Asimismo, el estudio resalta la importancia de un enfoque holístico que contemple no solo la motivación intrínseca de los estudiantes, sino también los factores contextuales que pueden influir en su rendimiento académico. Por ende, se sugiere la realización de investigaciones futuras que exploren la relación entre motivación, rendimiento y otros elementos como el apoyo social, la autoeficacia y el clima de aula. Estos elementos podrían ofrecer una comprensión más profunda de las dinámicas que afectan el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes.

Así pues, el análisis de la relación entre la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de la generación Centennial es un tema de gran relevancia que merece atención en el ámbito educativo. Los resultados de este estudio indican que la implementación de un enfoque constructivista puede generar un impacto positivo en la motivación y el rendimiento académico, lo que sugiere que las instituciones educativas deben considerar la formación continua de sus docentes como una prioridad. Así, se podrán establecer condiciones más favorables para el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo integral y a su preparación para enfrentar los retos del futuro. La educación, en este sentido, debe evolucionar para responder a las necesidades de una generación que, a través del aprendizaje activo y la colaboración, puede alcanzar su máximo potencial académico y personal.

### **Antecedentes y justificación**

Según Pricopie (2020), "los orígenes del constructivismo se encuentran en la convicción de que el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad, sino una construcción activa y humanizada del individuo, quien otorga significado a su propio mundo social". El constructivismo, como enfoque filosófico y pedagógico, tiene sus raíces en el pensamiento de finales del siglo XIX y principios del XX, con figuras emblemáticas como Jean Piaget y John Dewey. Según Seltzer (1977), "tanto la teoría de la indagación de John Dewey como el análisis genético de la inteligencia de Jean Piaget subrayan el papel fundamental de la actividad y la exploración en el proceso de construcción del conocimiento. Dewey enfatiza que la educación debe centrarse en



la experiencia activa del estudiante, mientras que Piaget argumenta que el aprendizaje ocurre a través de la interacción con el entorno. Ambos enfoques coinciden en que el conocimiento se forma a partir de la experiencia directa, lo que resalta la importancia de un aprendizaje dinámico y participativo" (p. 324). Piaget, a través de su investigación sobre el desarrollo infantil, identificó que los niños no son meros receptores de información, sino que construyen activamente su conocimiento basado en sus experiencias e interacciones con el entorno. Este proceso de construcción del conocimiento destaca la importancia de la actividad y la exploración en el aprendizaje.

Por otro lado, John Dewey propuso un enfoque educativo centrado en la experiencia. Argumentó que la educación debe estar vinculada a la vida real y a la resolución de problemas, enfatizando la necesidad de que los estudiantes se involucren de manera activa en su aprendizaje. Dewey consideraba que la educación debía fomentar la curiosidad y el pensamiento crítico, lo que sentó las bases para el desarrollo de enfoques constructivistas en el aula.

A medida que avanzaba el siglo XX, Lev Vygotsky aportó una dimensión sociocultural al constructivismo. Su teoría del desarrollo destaca el papel fundamental de la interacción social en el proceso de aprendizaje. Según Venet y Molina (2015), "el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky se refiere al espacio entre el nivel de desarrollo actual de un estudiante y el nivel de desarrollo potencial que puede alcanzar con la ayuda de un adulto o de compañeros más capacitados. Este concepto es fundamental para la práctica pedagógica, ya que resalta la importancia de la mediación en el aprendizaje. Al identificar la ZDP, los educadores pueden proporcionar el apoyo adecuado que facilite el avance cognitivo y el desarrollo de habilidades" (p. 10). Vygotsky introdujo el concepto de "Zona de Desarrollo Próximo" (ZPD), que describe el espacio entre lo que un estudiante puede lograr de manera autónoma y lo que puede alcanzar con la guía de un adulto o compañero más competente. Además, su noción de "andamiaje" resalta cómo los educadores pueden proporcionar apoyo ajustado para ayudar a los estudiantes a superar desafíos y adquirir nuevos conocimientos. Según Rue (2018), "la generación Z, también conocida como Centennials, se caracteriza por su relación intrínseca con la tecnología, habiendo crecido en un entorno digital que le ha proporcionado acceso inmediato a la información. Esta generación es notablemente diversa y globalizada, lo que influye en sus perspectivas y valores. Asimismo, los Centennials tienden a ser pragmáticos y orientados hacia

la acción, priorizando la autenticidad y la transparencia en sus interacciones. Además, muestran un fuerte compromiso con las causas sociales y medioambientales, lo que refleja su deseo de generar un impacto positivo en el mundo" (p. 12).

Así, el constructivismo se consolida como un paradigma educativo que promueve el aprendizaje activo, la colaboración y la construcción social del conocimiento, influyendo profundamente en las prácticas educativas contemporáneas. Por lo tanto, El estudio sobre la relación entre motivación y rendimiento académico en los estudiantes Centennials, desde un enfoque constructivista, presenta diversas ventajas en el contexto digital actual. En primer lugar, al centrarse en un modelo constructivista fundamentado en las ideas de Vygotsky, se promueve un aprendizaje activo y dinámico. Esto resulta particularmente relevante para los Centennials, quienes han crecido en un entorno digital que favorece la interacción constante y la colaboración. La metodología mixta empleada, que combina tanto datos cuantitativos como cualitativos, no solo permite una comprensión más profunda de las percepciones de los estudiantes, sino que también facilita la identificación de factores determinantes en su motivación.

Asimismo, los hallazgos del estudio podrían contribuir a la elaboración de estrategias pedagógicas innovadoras que se alineen con las necesidades específicas de esta generación. Al comprender cómo los métodos constructivistas afectan la motivación y el rendimiento, los educadores podrán diseñar actividades que estimulen el pensamiento crítico y la curiosidad, elementos esenciales para el aprendizaje en la era digital. Además, este enfoque puede fomentar la autonomía de los estudiantes, permitiéndoles asumir un papel activo en su proceso educativo.

Finalmente, en un mundo cada vez más complejo y globalizado, es fundamental preparar a los Centennials para enfrentar desafíos diversos. Las estrategias derivadas de este estudio no solo mejorarían el rendimiento académico, sino que también equiparían a los estudiantes con competencias necesarias para desenvolverse en un entorno laboral que valora la adaptabilidad y la innovación. Por lo tanto, la investigación no solo es pertinente, sino que resulta crucial para transformar la educación en la actualidad



## Desarrollo

### Revisión de Literatura

#### ***Estrategias de aprendizaje a través de la motivación con un enfoque constructivista para la enseñanza de estudiantes Centennials y su impacto en el rendimiento académico.***

Según Zepeda et al. (2020), "las estrategias motivacionales para involucrar a los estudiantes de la generación Z deben adaptarse a sus características únicas, como su familiaridad con la tecnología y su deseo de conexiones significativas. Estas estrategias incluyen el uso de actividades interactivas que fomenten la participación, así como la incorporación de tecnología que facilite el aprendizaje personalizado. Además, es crucial ofrecer retroalimentación constante y constructiva, ya que los Centennials valoran el reconocimiento y el crecimiento continuo. Por último, establecer un ambiente de aprendizaje colaborativo puede potenciar su motivación y compromiso con el contenido" (p. 470). La generación Centennials, también conocida como la generación Z, se caracteriza por su acceso constante a la información digital y su inclinación hacia la inmediatez. Este contexto plantea desafíos significativos para la educación tradicional, que a menudo se basa en métodos de enseñanza más convencionales y lineales. En este sentido, implementar estrategias de aprendizaje que fomenten la motivación de estos estudiantes, utilizando un enfoque constructivista, se convierte en una tarea clave para potenciar su rendimiento académico. A medida que el mundo educativo evoluciona, es fundamental reconocer la necesidad de adaptar las metodologías pedagógicas a las características particulares de esta generación.

El enfoque constructivista, inspirado en las ideas de Lev Vygotsky, sitúa al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento. Este paradigma educativo implica ir más allá de la simple transmisión de información y adoptar un modelo que priorice la experimentación, la colaboración y la reflexión crítica. En lugar de ser receptores pasivos, los estudiantes de la generación Z deben ser alentados a participar activamente en su proceso de aprendizaje, lo cual se traduce en un mayor compromiso y una comprensión más profunda de los contenidos. Las estrategias de aprendizaje deben considerar los intereses y necesidades de los Centennials, utilizando herramientas digitales y contenidos atractivos que estimulen su curiosidad y participación. "Pietryka y Glazier (2022) sostienen que 'permitir que los estudiantes exploren

temas de interés y se involucren en proyectos colaborativos no solo potencia su motivación, sino que también les permite desarrollar habilidades críticas que serán fundamentales en su futuro. En un contexto donde el conocimiento evoluciona continuamente, la capacidad de los estudiantes para abordar problemas reales y colaborar con sus pares se vuelve esencial' (p. 897). Este enfoque educativo promueve una participación y fomenta el aprendizaje significativo, preparando a los estudiantes para los desafíos del entorno contemporáneo." Un elemento fundamental del enfoque constructivista es la promoción de la autonomía estudiantil. Facilitar que los alumnos indaguen en temas de su interés y se involucren en proyectos colaborativos no solo incrementa su motivación, sino que también contribuye al desarrollo de competencias críticas necesarias para el futuro.

En un entorno en constante transformación, la habilidad de los estudiantes para abordar problemas reales y trabajar en conjunto con sus pares se vuelve crucial. Así, un espacio de aprendizaje flexible y estimulante, que fomente la creatividad y el intercambio de ideas, potencia el compromiso de los estudiantes y les permite asumir un rol proactivo en su proceso educativo. Esto es esencial para preparar a los estudiantes ante los desafíos contemporáneos.

Para lograr este tipo de ambiente, es crucial incorporar metodologías que fomenten la participación. Esto puede incluir el uso de tecnologías interactivas, como plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones educativas, que faciliten la colaboración entre estudiantes y el acceso a recursos diversos. Además, el diseño de actividades que desafíen a los estudiantes a pensar críticamente y a trabajar en equipo es fundamental para cultivar un sentido de pertenencia y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Las actividades prácticas, como estudios de caso y proyectos grupales, pueden resultar especialmente efectivas, ya que proporcionan contextos reales en los que los estudiantes pueden aplicar sus conocimientos y habilidades.

La evaluación, en este nuevo paradigma educativo, también debe ser reconsiderada. En lugar de centrarse exclusivamente en calificaciones numéricas, la evaluación debería orientarse a identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes, proporcionando retroalimentación constructiva que los guíe en su proceso de aprendizaje. Este enfoque formativo permite a los estudiantes reflexionar sobre su progreso y realizar ajustes en sus estrategias de estudio, promoviendo un aprendizaje más significativo. La retroalimentación continua, además,



contribuye a desarrollar la resiliencia y la capacidad de autoevaluación, habilidades esenciales en un entorno laboral que valora la adaptabilidad y la innovación.

Asimismo, el enfoque constructivista busca preparar a los estudiantes para un mundo globalizado, donde la capacidad de adaptarse a los cambios, resolver problemas de manera creativa y trabajar colaborativamente son habilidades clave para el éxito. En este sentido, las competencias socioemocionales adquieren una relevancia particular. Fomentar habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la gestión del conflicto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los estudiantes para interactuar de manera eficaz en entornos diversos y multiculturales.

Además, es importante destacar que la inclusión de la tecnología en el aula debe ser estratégica y reflexiva. Si bien los Centennials son nativos digitales, el uso indiscriminado de la tecnología puede llevar a distracciones y a una superficialidad en el aprendizaje. Por ello, es fundamental que los educadores sean capaces de integrar herramientas tecnológicas de manera que complementen y enriquezcan el aprendizaje, en lugar de sustituirlo. Esto implica un diseño curricular que considere no solo el contenido académico, sino también la formación en competencias digitales, que son imprescindibles en la actualidad.

La formación continua de los docentes es otro aspecto crucial en la implementación de un enfoque constructivista eficaz. Los educadores deben estar capacitados en metodologías activas y en el uso de tecnologías educativas para poder guiar a sus estudiantes de manera efectiva.

Las estrategias didácticas innovadoras juegan un papel crucial en la relación entre las estrategias de aprendizaje y la motivación de los estudiantes universitarios. Según Pérez-Navío et al. (2023), "la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas, que incluyen tanto el apoyo cognitivo como el desarrollo de hábitos de estudio, no solo fomenta un mayor compromiso intrínseco, sino que también se traduce en un mejor rendimiento académico" (p. 3497). Este enfoque resalta la necesidad de diseñar procesos educativos que integren métodos innovadores, contribuyendo así a la sostenibilidad y al bienestar de los estudiantes, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La actualización constante en las mejores prácticas pedagógicas garantiza que los docentes puedan responder a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y, a su vez, promueve un ambiente de aprendizaje dinámico y enriquecedor.



Finalmente, la colaboración entre instituciones educativas, familias y comunidades es esencial para el éxito de este enfoque. Al trabajar conjuntamente, se pueden crear redes de apoyo que fortalezcan el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. La participación de las familias en el proceso educativo, así como la vinculación con el entorno laboral y social, puede enriquecer la experiencia de los Centennials y facilitar su preparación para el futuro.

De esta forma la educación en la era de los Centennials demanda una transformación significativa en las metodologías pedagógicas. Un enfoque constructivista que fomente la motivación promueva la autonomía y valore la colaboración resulta fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. A través de estrategias innovadoras y una formación continua de los educadores, es posible construir un sistema educativo que no solo responda a las necesidades de los estudiantes, sino que también los empodere para convertirse en agentes activos en su propio aprendizaje y en la sociedad.

### **Metodología**

De acuerdo con Barragán-Landy et al. (2020), "la metodología empleada en los estudios debe garantizar la representatividad de la muestra, lo que se logra mediante el uso de muestras basadas en probabilidades. Este enfoque permite seleccionar participantes de manera que cada individuo tenga una probabilidad conocida de ser incluido, lo que reduce sesgos. Además, se propone la utilización de modos de encuesta mixtos, combinando métodos digitales y tradicionales, para maximizar la tasa de respuesta y obtener datos más representativos. Esta estrategia no solo mejora la calidad de la información recopilada, sino que también asegura que las voces de diversos grupos sean escuchadas" (p. 56). La metodología utilizada en este estudio sobre "Motivación y Rendimiento Académico en los Centennials: Un Enfoque Constructivista para la Enseñanza" se basa en un muestreo de 132 estudiantes, seleccionados de manera aleatoria de una población total de 1,666, lo que asegura una representatividad adecuada, ya que esta muestra representa aproximadamente el 7.91% de la población. Este enfoque mixto, que integra tanto métodos cuantitativos como cualitativos, fortalece la credibilidad de los datos obtenidos, permitiendo una recopilación exhaustiva de percepciones sobre el pensamiento constructivista. Al implementar un cuestionario de siete ítems de forma voluntaria, se garantiza que las respuestas reflejen de manera auténtica las experiencias y opiniones de los estudiantes, lo que, a su vez, incrementa la validez de los hallazgos. De este modo, la metodología no solo facilita



una comprensión más profunda del fenómeno estudiado, sino que también asegura que las voces de los participantes sean escuchadas y consideradas en el análisis.

### **Diseño**

En el presente estudio se utilizó un diseño de investigación con un enfoque mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos. El cuestionario, compuesto por siete ítems, se aplicó voluntariamente a los estudiantes de la licenciatura en Negocios Internacionales de los turnos matutino y vespertino, permitiendo así una recolección de datos que refleja la percepción de los alumnos sobre la aplicación de los principios del pensamiento constructivista en su formación académica.

### **Instrumento**

Según Onwuegbuzie et al. (2010), "el uso de métodos mixtos puede ser una herramienta eficaz para el desarrollo y validación de instrumentos cuantitativos, ya que permite combinar las fortalezas de enfoques cualitativos y cuantitativos, facilitando así una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Este enfoque no solo enriquece el proceso de investigación, sino que también mejora la validez y la confiabilidad de los instrumentos, al integrar diferentes perspectivas y tipos de datos" (p. 60). En este estudio, se evaluó la percepción de 132 estudiantes de la Licenciatura en Negocios Internacionales de turno matutino y vespertino sobre el tema Motivación y Rendimiento Académico en los Centennials: Un Enfoque Constructivista para la Enseñanza, empleando un cuestionario de Google Forms compuesto por 7 ítems. Este enfoque no solo permite obtener datos cuantitativos, sino que también respalda la validación del instrumento utilizado en la investigación.

### **Participantes**

En el presente estudio sobre la motivación y el rendimiento académico en los Centennials: un enfoque constructivista para la enseñanza, participaron 132 estudiantes de la licenciatura en Negocios Internacionales, de los cuales el 60% eran mujeres (79 estudiantes) y el 40% eran hombres (53 estudiantes). Esta distribución de género es relevante, ya que enriquece la comprensión de las percepciones de los estudiantes en relación con su proceso de aprendizaje y su rendimiento académico. La metodología utilizada se basó en un muestreo representativo



que representa aproximadamente el 7.92% de una población total de 1,666 estudiantes de la Unidad Académica de la Universidad Pública.

Este tamaño de muestra permite recoger una diversidad de opiniones y características, facilitando la generalización de los hallazgos a la población más amplia y reforzando la validez y fiabilidad de las conclusiones obtenidas. Al centrar el análisis en la motivación y el rendimiento académico, el estudio busca identificar cómo los estudiantes perciben su aprendizaje en un entorno que favorece la colaboración y la participación activa. Estos elementos son esenciales para entender cómo los enfoques constructivistas pueden impactar positivamente en la experiencia educativa y en el desarrollo de competencias críticas para el futuro. La investigación se propone contribuir a la mejora de las prácticas pedagógicas en este contexto específico, identificando estrategias que aumenten la motivación y, por ende, el rendimiento académico de los estudiantes.

## Resultados

Los resultados de la aplicación del cuestionario en Google forms de 7 ítems se centran en evaluar la percepción de los estudiantes sobre la efectividad del aprendizaje colaborativo y el uso de tecnologías digitales, en consonancia con el pensamiento constructivista de Vygotsky. Cada pregunta aborda aspectos clave, como la colaboración entre compañeros, la comodidad en discusiones en línea y la importancia de la retroalimentación. También se indaga sobre la preferencia por el aprendizaje grupal frente a lecturas individuales y la necesidad de formación en herramientas digitales. Este enfoque cuantitativo permite obtener datos relevantes que reflejan la experiencia y las necesidades de los estudiantes en un contexto educativo digital.

### Resultados sobre la motivación y rendimiento académico en los Centennials: un enfoque constructivista para la enseñanza

Los resultados del estudio sobre la motivación y el rendimiento académico de los Centennials desde una perspectiva constructivista indican opiniones diversas entre los participantes. En relación con la integración de tecnologías innovadoras, se observó que el 43.2% expresó un fuerte acuerdo sobre su capacidad para estimular la curiosidad, mientras que un 57% mostró una valoración positiva general, aunque un 14% se manifestó en desacuerdo. En cuanto a la colaboración, un 33.3% de los encuestados apoyó su eficacia como motivador, aunque la

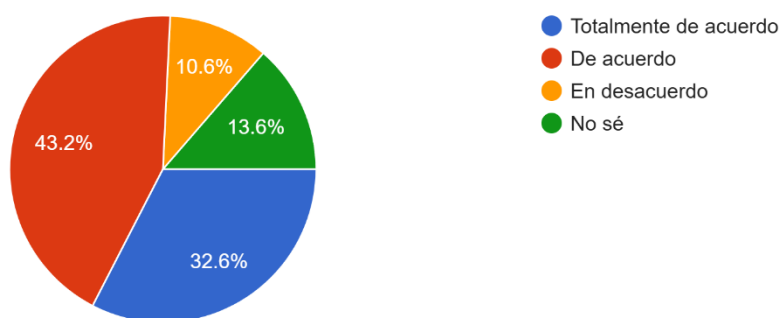


incertidumbre fue notable, con un 54.5% que optó por la opción "no sé". La retroalimentación constructiva también se valoró positivamente, con un 48.5% de acuerdo, lo que sugiere su relevancia en la motivación académica. Sin embargo, un 32.6% mostró desacuerdo, evidenciando ambivalencia. Por otro lado, el uso de estudios de caso y actividades extracurriculares generó respuestas mixtas, señalando la necesidad de investigar más sobre estas metodologías. En general, estos resultados destacan la importancia de comprender las percepciones de los estudiantes para mejorar su experiencia educativa. Y se muestra de la siguiente forma:

**Figura 1.** *La integración de tecnologías innovadoras en el aula fomenta mi curiosidad por aprender nuevos conceptos.*

1.- La integración de tecnologías innovadoras en el aula fomenta mi curiosidad por aprender nuevos conceptos.

132 responses



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

Los resultados presentados en la figura 1 revelan diversas perspectivas entre los participantes. Un 43.2% se mostró totalmente de acuerdo, indicando un reconocimiento significativo del impacto positivo de la tecnología en la motivación por el aprendizaje. Asimismo, un 57% estuvo de acuerdo, lo que sugiere una percepción general favorable hacia el uso de tecnologías en el



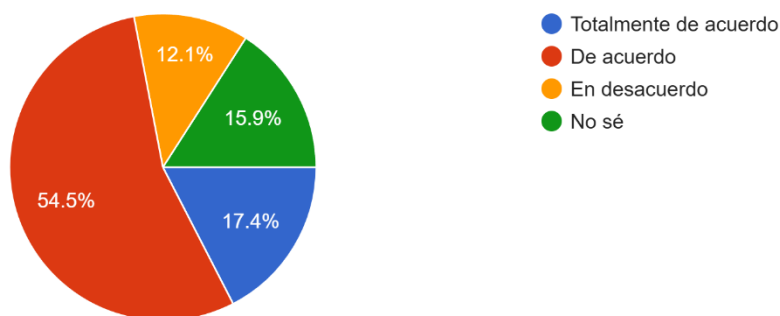
entorno educativo. Sin embargo, un 14% se manifestó en desacuerdo y un 32.6% no se posicionó, reflejando una diversidad de opiniones que merece atención.

## Figura 2

*Participar en proyectos colaborativos con otros estudiantes aumenta mi interés y curiosidad por el aprendizaje.*

2.-Participar en proyectos colaborativos con otros estudiantes aumenta mi interés y curiosidad por el aprendizaje.

132 responses



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

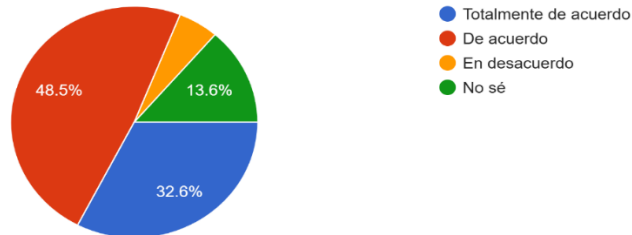
Los resultados obtenidos en la figura 2 indican una percepción mayoritariamente positiva entre los participantes. Un 17.4% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que un 15.9% estuvo de acuerdo, lo que sugiere que una parte significativa de los estudiantes valora la colaboración como un factor motivador. En contraste, un 12.1% se manifestó en desacuerdo, y un 54.5% optó por la opción "no sé", reflejando una incertidumbre considerable que podría señalar la necesidad de investigar más sobre la efectividad de este tipo de actividades en el aprendizaje.



**Figura 3.** Recibir retroalimentación constructiva de mis profesores me motiva a explorar más allá del contenido del curso.

3.- Recibir retroalimentación constructiva de mis profesores me motiva a explorar más allá del contenido del curso.

132 respuestas



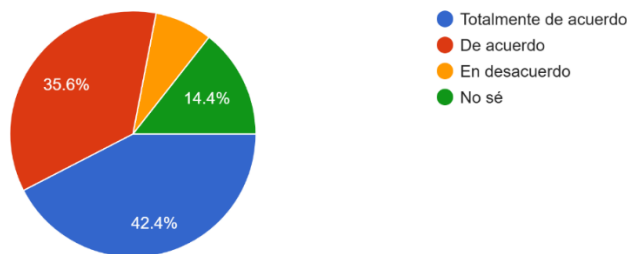
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

Los resultados presentados en la figura 3 revelan una percepción mayormente positiva entre los participantes. Un 13.6% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que un 48.5% estuvo de acuerdo, indicando que la retroalimentación es valorada como un factor motivador significativo para la exploración del aprendizaje. Sin embargo, un 32.6% se manifestó en desacuerdo y un 18% optó por la opción "no sé", sugiriendo que existe cierta ambivalencia o falta de claridad sobre el impacto de la retroalimentación en su motivación académica.

**Figura 4.** El uso de estudios de caso reales en clase despierta mi curiosidad por temas relacionados con Negocios Internacionales.

4.-El uso de estudios de caso reales en clase despierta mi curiosidad por temas relacionados con Negocios Internacionales.

132 respuestas



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

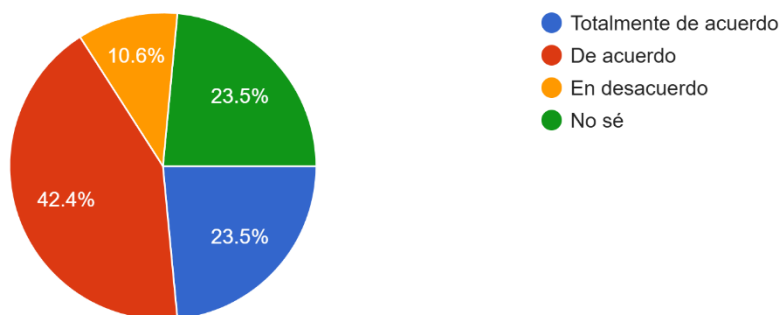


Los resultados de la figura 4 indican una percepción variada entre los participantes. Un 14.4% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que un 35.6% estuvo de acuerdo, sugiriendo que una parte significativa considera que estos estudios son efectivos para estimular el interés. Sin embargo, un 42.4% se manifestó en desacuerdo, lo que indica una posible falta de conexión entre el uso de estudios de caso y el aumento de curiosidad. Además, un 19% eligió la opción "no sé", reflejando incertidumbre sobre el impacto de esta metodología en su aprendizaje.

**Figura 5.** Las actividades extracurriculares, como conferencias y talleres, estimulan mi interés por aprender más sobre mi campo de estudio.

5.- Las actividades extracurriculares, como conferencias y talleres, estimulan mi interés por aprender más sobre mi campo de estudio.

132 respuestas



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

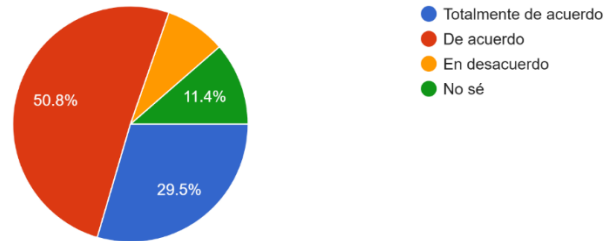
Los resultados de la figura 5 sobre la afirmación muestran una respuesta diversa entre los participantes. Un 23.5% se manifestó totalmente de acuerdo, mientras que otro 23.5% estuvo de acuerdo, lo que sugiere que una porción significativa de los estudiantes considera que estas actividades son efectivas para incrementar su motivación. No obstante, un 10.6% se mostró en desacuerdo, y un 42.4% eligió la opción "no sé", indicando una notable incertidumbre sobre el impacto que estas actividades tienen en su interés académico.



**Figura 6.** La posibilidad de elegir temas de investigación que me apasionen incrementa mi curiosidad y motivación por aprender.

6.- La posibilidad de elegir temas de investigación que me apasionen incrementa mi curiosidad y motivación por aprender.

132 responses



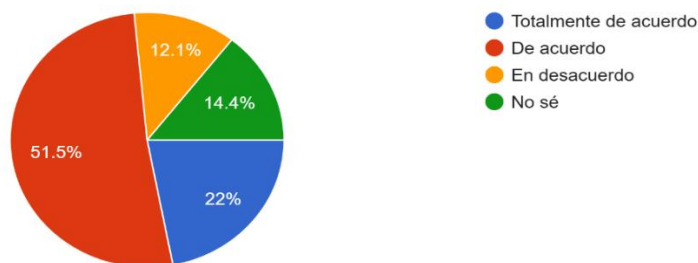
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario

Los resultados reflejan una opinión mayoritariamente positiva entre los participantes. Un 11.4% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que un 50.8% estuvo de acuerdo, indicando que más de la mitad de los estudiantes valora la libertad de elección como un factor significativo para aumentar su motivación. En contraste, un 29.5% se manifestó en desacuerdo y un 15% optó por "no sé", lo que sugiere cierta incertidumbre sobre el impacto de la elección de temas en su curiosidad académica.

**Gráfica 7.** Los Centennials son tecnológicos, diversos, proactivos, creativos y conscientes.

7.- Los Centennials son tecnológicos, diversos, proactivos, creativos y conscientes.

132 responses



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados obtenidos del formulario



Los resultados de la figura 7 indican una percepción mayoritariamente positiva entre los participantes. Un 22% se mostró totalmente de acuerdo, mientras que un 14.4% estuvo de acuerdo, lo que refleja una aceptación significativa de estas características en esta generación. No obstante, un 12.1% se manifestó en desacuerdo, y un 51.5% eligió la opción "no sé", sugiriendo una notable incertidumbre respecto a la identificación de estas cualidades en los Centennials. Esta diversidad de opiniones podría señalar la necesidad de mayor investigación sobre la autopercepción de esta generación en relación con sus características.

## Conclusiones

El estudio sobre la motivación y el rendimiento académico en los estudiantes de la generación Centennial, enmarcado en un enfoque constructivista, proporciona valiosas conclusiones que destacan la importancia de crear ambientes de aprendizaje dinámicos y participativos. Los hallazgos sugieren que la integración de metodologías que promueven la colaboración y la interacción activa no solo incrementa la motivación, sino que también potencia el rendimiento académico. Este fenómeno se debe, en gran medida, a que los estudiantes se sienten más comprometidos y conectados con su proceso de aprendizaje cuando pueden participar en la construcción de su conocimiento. Las estrategias didácticas innovadoras son esenciales para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Jolibekova (2020) sostiene que "la implementación de enfoques pedagógicos innovadores no solo incrementa el interés y la participación de los estudiantes, sino que también potencia su capacidad para aplicar el conocimiento en contextos prácticos" (p. 249). Este estudio resalta la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza a las necesidades cambiantes del alumnado, sugiriendo que dichas estrategias pueden ser determinantes en la creación de un entorno de aprendizaje más dinámico y efectivo, lo que a su vez favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

La implementación de estrategias pedagógicas innovadoras resulta fundamental en este contexto. Al permitir que los estudiantes elijan temas de interés y trabajen en proyectos colaborativos, se facilita un aprendizaje más profundo y significativo. Este tipo de prácticas no solo fomenta la curiosidad, sino que también desarrolla habilidades críticas que son esenciales en un mundo globalizado y altamente competitivo. La capacidad de los estudiantes para aplicar



el conocimiento adquirido en situaciones prácticas se traduce en un rendimiento académico superior.

Adicionalmente, el enfoque constructivista se alinea con las características propias de los Centennials, quienes se destacan por su proactividad y creatividad. La incorporación de tecnologías y recursos digitales en el aula permite que estos estudiantes exploren nuevas formas de aprendizaje, adaptándose a sus preferencias y estilos. A través de un ambiente educativo que valora la diversidad y se adapta a las necesidades individuales, se promueve un desarrollo integral que va más allá del contenido curricular.

Sin embargo, es crucial reconocer que el éxito de estas estrategias depende también de la formación continua de los docentes. Para maximizar el potencial del enfoque constructivista, los educadores deben estar equipados con las herramientas necesarias que les permitan facilitar un aprendizaje significativo. La capacitación en metodologías activas y en el uso de tecnologías educativas es esencial para que puedan guiar a sus estudiantes de manera efectiva, promoviendo un ambiente que estimule la curiosidad y el pensamiento crítico.

Por lo tanto, el futuro de la educación en un contexto globalizado exige una reconfiguración de las prácticas pedagógicas convencionales. Adaptarse a las demandas del siglo XXI implica no solo implementar estrategias innovadoras, sino también cultivar un espíritu de colaboración y aprendizaje continuo. De este modo, se crea un camino hacia un aprendizaje más relevante y eficaz, que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del futuro con confianza y competencia. Este estudio, en última instancia, subraya la necesidad de transformar la educación para que responda a las dinámicas cambiantes del mundo actual, garantizando que los Centennials estén equipados para triunfar en sus trayectorias académicas y profesionales.



## Referencias

- Barragán-Landy, M., Sousa, S., Romero, F., & Leão, C. (2020). Una metodología de muestreo representativa propuesta. En M. Au-Yong-Oliveira, & C. Costa (eds.), *Actas de la 19ª Conferencia Europea sobre Metodología de Investigación para Estudios Empresariales y de Gestión, ECRM 2020* (pp. 8-17). (Actas de la Conferencia Europea sobre Métodos de Investigación en Estudios de Negocios y Gestión; Vol. 2020-junio). Conferencias Académicas y Publishing International Limited. <https://doi.org/10.34190/ERM.20.067>
- Jolibekova, I.B. (2020). Development of international cultural relations of the Republic of Karakalpakstan. *International Journal on Integrated Education*, 2(5), 105–108. DOI: <https://doi.org/10.31149/ijie.v2i5.184>.
- McInerney, D. (2019). Motivation. *Educational Psychology*, 39(4), 427 - 429. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1600774>
- Onwuegbuzie, A.J., Bustamante, R.M., & Nelson, J.A. (2010). Mixed Research as a Tool for Developing Quantitative Instruments. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(1), 56 - 78. <https://doi.org/10.1177/1558689809355805>
- Pérez-Navío, E., Gavín-Chocano, Ó., Checa-Domene, L., & García-Valdecasas, M. (2023). Relationship between Learning Strategies and Motivation of University Students. *Sustainability*, 15(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su15043497>.
- Pietryka, M.T., & Glazier, R.A. (2022). Learning through Collaborative Data Projects: Engaging Students and Building Rapport. *Education Sciences*, 12(12), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci12120897>.
- Pricopie, V. (2020). Constructivism. In *The SAGE international encyclopedia of mass media and society* (Vol. 5, pp. 377-378). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483375519.n148>
- Rue, P. (2018). Make Way, Millennials, Here Comes Gen Z. *About Campus: Enriching the Student Learning Experience*, 23(3), 5-12 <https://doi.org/10.1177/1086482218804251>.
- Seltzer, E. (1977). A comparison between John Dewey's theory of inquiry and Jean Piaget's genetic analysis of intelligence.. *The Journal of genetic psychology*, 130 (2), 323-35 . <https://doi.org/10.1080/00221325.1977.10533264>.
- Venet, M., & Correa, E. (2015). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. <https://doi.org/10.16925/PE.V10I17.775>.
- York, T.T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 20(5), 1-20. <https://doi.org/10.7275/HZ5X-TX03>.

Zepeda, C.D, Martin, R.S., & Butler, A.C. (2020). Motivational Strategies to Engage Learners in Desirable Difficulties. *Journal of applied research in memory and cognition*, 9(4), 468-474. <https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2020.08.007>.



# APRENDIZAJE INTERPROFESIONAL EN SALUD:

la enseñanza colaborativa entre estudiantes de diferentes disciplinas para resolver casos complejos

DOI: 10.58299/UTP.266.C883

**Alejandro Ruiz Bernés**

Cuerpo Académico UAN-CA-104 Salud Comunitaria.

[abernes@uan.edu.mx](mailto:abernes@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-2493-8306>

**Mónica Griselle Reyes Monroy**

Cuerpo Académico UAN-CA-333 Prevención y Promoción de la Salud Integral.

[monica.reyes@uan.edu.mx](mailto:monica.reyes@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-9491-684X>

**Abel Fernández Blanco**

[abel.fernandez@uan.edu.mx](mailto:abel.fernandez@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0001-8800-4089>

**Martin Carlos Martínez Segura**

[seguramcarlos@uan.edu.mx](mailto:seguramcarlos@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0008-3153-1919>

**Universidad Autónoma de Nayarit  
Unidad Académica de Salud Integral  
Tepic, Nayarit; México**

# Aprendizaje Interprofesional en Salud: la enseñanza colaborativa entre estudiantes de diferentes disciplinas para resolver casos complejos

Interprofessional Learning in Health: collaborative teaching between students from different disciplines to solve complex cases.

## Resumen

La educación interprofesional en ciencias de la salud representa una metodología innovadora que permite a estudiantes de diferentes disciplinas aprender con, de y sobre otros profesionales para mejorar la colaboración y la calidad de la atención sanitaria. Este capítulo examina la implementación del aprendizaje interprofesional como estrategia pedagógica para resolver casos clínicos complejos, integrando conocimientos de salud integral, nutrición, terapia física, cultura física y deportes. Se analiza cómo esta modalidad educativa fortalece las competencias colaborativas, mejora la comunicación interdisciplinaria y prepara a los futuros profesionales para el trabajo en equipos multidisciplinares. Los resultados evidencian que el aprendizaje interprofesional contribuye significativamente al desarrollo de habilidades transversales y competencias específicas necesarias para abordar la complejidad de los problemas de salud contemporáneos, promoviendo una formación integral centrada en el paciente y orientada hacia la práctica colaborativa efectiva.

**Palabras clave:** aprendizaje; colaborativo; ciencias; salud; educación; interdisciplinarian.

## Abstract

Interprofessional education in health sciences represents an innovative methodology that allows students from different disciplines to learn with, from, and about other professionals to improve collaboration and the quality of healthcare. This chapter examines the implementation of interprofessional learning as a pedagogical strategy for solving complex clinical cases, integrating knowledge of comprehensive health, nutrition, physical therapy, physical culture, and sports. It analyzes how this educational modality strengthens collaborative skills, improves interdisciplinary communication, and prepares future professionals for work in multidisciplinary teams. The results show that interprofessional learning contributes significantly to the development of cross-cutting skills and specific competencies necessary to address the complexity of contemporary health problems, promoting comprehensive, patient-centered training geared toward effective collaborative practice.

**Keywords:** learning; collaborative; science; health; education; interdisciplinary.



## Introducción

La educación interprofesional (EIP) en salud ha emergido como una respuesta innovadora a los desafíos contemporáneos de la atención sanitaria, donde la complejidad de los problemas de salud requiere la participación coordinada de múltiples profesionales (Hoyos y Velásquez, 2021). Esta modalidad educativa, definida como aquella iniciativa formativa que involucra a más de una profesión en el aprendizaje conjunto e interactivo, representa un cambio paradigmático en la formación tradicional uniprofesional (Lucero-González et al., 2021).

El enfoque interprofesional adquiere particular relevancia en el contexto actual, donde las enfermedades crónicas no transmisibles, los cambios demográficos y la evolución tecnológica exigen equipos de salud capaces de trabajar de manera integrada y colaborativa. La Organización Mundial de la Salud ha reconocido la importancia de este enfoque como estrategia fundamental para fortalecer los sistemas de salud y mejorar los resultados en salud de la población (Ramos et al., 2025).

En América Latina, la implementación de la educación interprofesional enfrenta desafíos particulares relacionados con la estructura curricular tradicional, la cultura profesional jerarquizada y la limitada institucionalización de prácticas colaborativas en los planes de estudio de pregrado. Sin embargo, experiencias exitosas demuestran el potencial transformador de esta modalidad educativa cuando se implementa de manera sistemática y planificada (Fortuna et al., 2022). La resolución de casos complejos constituye una estrategia pedagógica especialmente efectiva para el desarrollo de competencias interprofesionales, ya que permite a los estudiantes enfrentar situaciones que requieren la integración de conocimientos, habilidades y actitudes de diferentes disciplinas. Esta aproximación metodológica favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la toma de decisiones colaborativas (Tejeda et al., 2022).



## Desarrollo

### Salud Integral en el Contexto Interprofesional

La conceptualización de salud integral trasciende el modelo biomédico tradicional para abrazar una visión holística que considera los aspectos biológicos, psicológicos, sociales y ambientales de la persona. En el contexto del aprendizaje interprofesional, esta perspectiva integral adquiere mayor relevancia, ya que requiere la colaboración coordinada de múltiples profesionales para abordar la complejidad del proceso salud-enfermedad (Dueñas et al., 2025).

La implementación de la educación interprofesional en el primer nivel de atención ha demostrado ser particularmente efectiva para promover una visión integral de la salud. Los estudiantes que participan en experiencias interprofesionales desarrollan una comprensión más completa de los determinantes sociales de la salud y la importancia de abordar los problemas de salud desde múltiples perspectivas disciplinarias (Pinho et al., 2024). Las experiencias de aprendizaje-servicio interprofesional han evidenciado resultados positivos en la percepción de los estudiantes sobre la metodología colaborativa, particularmente en su capacidad para integrar aprendizajes y reflexionar sobre el servicio tanto a la comunidad como a la sociedad. Esta modalidad permite que estudiantes de diferentes carreras del área de la salud trabajen conjuntamente en proyectos que benefician a comunidades vulnerables, promoviendo simultáneamente el aprendizaje académico y la responsabilidad social (Lucero-González et al., 2021).

La formación interprofesional orientada hacia la salud integral requiere el desarrollo de competencias específicas que incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el liderazgo compartido. Estas competencias son esenciales para el funcionamiento efectivo de los equipos de salud y se desarrollan mejor a través de experiencias de aprendizaje colaborativo que simulen las condiciones reales de la práctica profesional (Dueñas et al., 2022).

Los resultados de investigaciones recientes sugieren que la educación interprofesional contribuye significativamente a la mejora de la comunicación y la interacción entre los profesionales de la salud, elementos fundamentales para garantizar la seguridad del paciente y la calidad de la atención. Sin embargo, es importante reconocer que la generalización de estos



resultados requiere considerar la diversidad de metodologías de interacción interprofesional aplicadas en diferentes contextos educativos (Hoyos y Velásquez, 2021).

### **Nutrición como Eje Transversal en la Formación Colaborativa**

La nutrición representa un área de conocimiento transversal que requiere necesariamente la participación de múltiples profesionales para su abordaje integral. En el contexto del aprendizaje interprofesional, la nutrición se constituye como un eje articulador que permite la integración de conocimientos de medicina, enfermería, trabajo social, psicología y otras disciplinas relacionadas con la salud (Dueñas et al., 2025).

La implementación de programas de educación alimentaria y nutricional con enfoque interprofesional ha demostrado efectividad en la formación de profesionales capaces de abordar la complejidad de los problemas nutricionales contemporáneos. Estos programas permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión integral de los factores que influyen en los hábitos alimentarios, incluyendo aspectos socioeconómicos, culturales y psicológicos (Almeida et al., 2015). Las experiencias de trabajo interprofesional en el área de nutrición han evidenciado la importancia de la colaboración entre diferentes disciplinas para el desarrollo de intervenciones efectivas. Los marcadores del consumo alimentar utilizados en la atención primaria de salud requieren la participación coordinada de nutricionistas, médicos, enfermeros y otros profesionales para su implementación efectiva en los servicios de salud (Strabeli et al., 2025).

En un entorno de aprendizaje interprofesional, los estudiantes de nutrición aportan conocimiento especializado sobre: valoración nutricional integral (el uso de la antropometría, datos bioquímicos y dietéticos, así como un historial clínico médico-nutricional); fisiopatología nutricional (es decir, el impacto de las enfermedades en el estado nutricional de las personas o comunidades); y la terapia médico-nutricional (el diseño e implementación de planes de alimentación totalmente individualizados) (Eliot et al., 2020).

La formación interprofesional en nutrición debe abordar tanto los aspectos técnicos de la evaluación y el diagnóstico nutricional como las habilidades colaborativas necesarias para el trabajo en equipo. La atención clínico-nutricional requiere pensamiento crítico y razonamiento clínico que se desarrollan mejor a través de experiencias de aprendizaje colaborativo que integren diferentes perspectivas disciplinarias (Tumani et al., 2020).



Los estudios sobre la influencia de los hábitos alimenticios en el rendimiento escolar demuestran la importancia de abordar la nutrición desde una perspectiva integral que considere no solo los aspectos biológicos sino también los factores sociales y educativos. Esta perspectiva requiere la colaboración entre nutricionistas, educadores, psicólogos y trabajadores sociales para desarrollar intervenciones efectivas (Casagallo et al., 2025).

### **Terapia Física en el Marco del Trabajo Interprofesional**

La terapia física constituye una disciplina que, por su naturaleza integradora, requiere frecuentemente de la colaboración con otros profesionales de la salud para lograr resultados óptimos en la rehabilitación y recuperación de los pacientes. En el contexto del aprendizaje interprofesional, los estudiantes de kinesiología desarrollan competencias colaborativas esenciales para su desempeño profesional efectivo (Baraño et al., 2020).

La implementación de programas de aprendizaje interprofesional que incluyen terapia ocupacional, kinesiología, nutrición, fonoaudiología y otras disciplinas de la salud ha demostrado efectividad en la mejora de la disposición de los estudiantes hacia el trabajo colaborativo. Los participantes reportan mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas, incluyendo trabajo en equipo y colaboración, trabajo centrado en el paciente e identidad profesional (Baraño et al., 2020). La simulación interprofesional emerge como una estrategia particularmente efectiva para la formación en terapia física, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias técnicas y colaborativas en un ambiente controlado que simula las condiciones reales de la práctica clínica. Esta modalidad facilita el aprendizaje de protocolos de atención que requieren la coordinación entre diferentes profesionales (Alonso et al., 2024).

El desarrollo de competencias interprofesionales en terapia física requiere la integración de conocimientos teóricos con experiencias prácticas que promuevan la reflexión sobre el rol profesional y la importancia de la colaboración. Las experiencias de neurorehabilitación bajo el concepto Bobath ejemplifican cómo contenidos complejos pueden abordarse más efectivamente a través de metodologías que integren diferentes perspectivas disciplinarias (Montenegro y Cid, 2025).

La evaluación de la calidad de los casos clínicos empleados en la enseñanza de la fisioterapia mediante aprendizaje basado en problemas revela la importancia de considerar tanto la



perspectiva de estudiantes como de profesores para garantizar experiencias de aprendizaje significativas. Los casos de alta calidad son aquellos que permiten la integración de conocimientos previos con nuevas habilidades de aprendizaje en contextos interprofesionales (Tejeda et al., 2022).

### **Cultura Física y Deportes: Contribución a la Formación Interprofesional**

La cultura física y los deportes representan un área que naturalmente requiere la integración de conocimientos de múltiples disciplinas, incluyendo medicina deportiva, nutrición, psicología y pedagogía. En el contexto del aprendizaje interprofesional, esta área ofrece oportunidades únicas para desarrollar competencias colaborativas mientras se aborda la promoción de la salud y la prevención de enfermedades (López et al., 2025).

Las intervenciones neurocientíficas en la educación física inicial han demostrado impacto significativo en el desarrollo del aprendizaje temprano, evidenciando la importancia de abordar la actividad física desde una perspectiva científica que integre conocimientos de neurociencia, pedagogía y desarrollo motor. Esta integración requiere la colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas para optimizar los resultados educativos y de salud (Zambrano et al., 2025). La implementación de metodologías activas en la enseñanza de la cultura física ha evidenciado efectividad en la formación de hábitos motrices de vida saludable. El proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física debe considerar no solo los aspectos técnicos del movimiento sino también los factores psicológicos, sociales y nutricionales que influyen en el desarrollo integral de los estudiantes (López et al., 2025).

Las experiencias de integración entre educación física, educación musical y educación visual y plástica a través de la performance demuestran el potencial del trabajo interdisciplinario para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Esta aproximación metodológica, que incluye codocencia, aprendizaje cooperativo y evaluación formativa, puede servir como modelo para otras experiencias de formación interprofesional (Folch et al., 2020).

La evaluación del impacto de la educación física en la condición física y los hábitos de vida saludable requiere la participación de profesionales de diferentes áreas, incluyendo medicina, nutrición y psicología. Los datos antropométricos, neuromusculares y metabólicos deben



interpretarse desde una perspectiva integral que considere los múltiples factores que influyen en la salud y el bienestar (López et al., 2025).

### **Metodologías para la Resolución de Casos Complejos**

La resolución de casos complejos en el contexto interprofesional requiere la implementación de metodologías activas que promuevan la participación colaborativa de estudiantes de diferentes disciplinas. Estas metodologías deben facilitar la integración de conocimientos, el desarrollo de habilidades de comunicación y la toma de decisiones basada en evidencia científica (Molina et al., 2024).

El aprendizaje basado en problemas multiprofesional ha demostrado efectividad en la formación de profesionales capaces de trabajar colaborativamente en equipos interdisciplinarios. Esta metodología permite a los estudiantes desarrollar competencias específicas de sus disciplinas mientras aprenden a valorar y utilizar las contribuciones de otros profesionales (Navarro et al., 2009). La simulación clínica interprofesional emerge como una estrategia metodológica particularmente efectiva para el desarrollo de competencias colaborativas. Los programas de entrenamiento interprofesional a través de simulación clínica han obtenido alta valoración de los profesionales participantes, especialmente en aspectos relacionados con el ambiente de respeto, la posibilidad de reflexionar y la identificación de los roles profesionales (Donoso-Stuardo et al., 2024).

La implementación de metodologías activas en la resolución de casos complejos debe considerar las diferentes etapas del proceso de aprendizaje colaborativo. Estas etapas incluyen la presentación del caso, el análisis interprofesional, la formulación de hipótesis colaborativas, la planificación de intervenciones integradas y la evaluación conjunta de resultados (Verdezoto et al., 2025).

La evaluación de la efectividad de las intervenciones interprofesionales requiere el uso de instrumentos validados que permitan medir tanto el desarrollo de competencias específicas como las habilidades colaborativas. Los estudios han demostrado mejoras significativas en



autoeficacia y conocimientos de los estudiantes que participan en programas de educación interprofesional estructurados (Muñoz-Maldonado et al., 2023).

### Competencias Colaborativas y Evaluación

El desarrollo de competencias colaborativas constituye uno de los objetivos centrales de la educación interprofesional, requiriendo sistemas de evaluación que permitan medir tanto las competencias específicas de cada disciplina como las habilidades interprofesionales. Estas competencias incluyen la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y el liderazgo colaborativo (Muñoz-Maldonado et al., 2023).

El Marco Canadiense de Competencias para la Práctica Colaborativa Interprofesional (CIHC) proporciona un referente internacional para la evaluación de competencias interprofesionales. Este marco identifica seis dominios de competencia: comunicación interprofesional, cuidado centrado en el paciente/cliente/familia/comunidad, clarificación de roles, funcionamiento del equipo, liderazgo colaborativo y resolución de conflictos interprofesionales (Lara et al., 2023). La evaluación de competencias interprofesionales debe considerar tanto aspectos cuantitativos como cualitativos del desempeño estudiantil. Las experiencias evaluativas alternativas, como los conversatorios interprofesionales, han demostrado efectividad en la evaluación de competencias académicas y profesionales, permitiendo la integración de conocimientos de diferentes disciplinas (Contreras y Castro, 2025).

Los instrumentos de evaluación deben ser diseñados considerando las características específicas del contexto interprofesional y las competencias que se pretenden desarrollar. Las rúbricas colaborativas han demostrado efectividad para evaluar tanto elementos de forma como de contenido en experiencias interprofesionales, proporcionando retroalimentación específica para el mejoramiento continuo (Collado y Fachelli, 2019).

La implementación de sistemas de evaluación interprofesional debe considerar la participación activa de estudiantes y docentes en el proceso de definición de criterios y estándares. La coevaluación y la autoevaluación emergen como estrategias complementarias que fortalecen el desarrollo de competencias metacognitivas y de autorregulación del aprendizaje (Ortiz, 2024).



## Conclusión

El aprendizaje interprofesional en salud representa una estrategia educativa fundamental para la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos complejos de la atención sanitaria contemporánea. La implementación de metodologías colaborativas que integren conocimientos de salud integral, nutrición, terapia física y cultura física y deportes contribuye significativamente al desarrollo de competencias transversales y específicas necesarias para el trabajo efectivo en equipos multidisciplinares.

Los resultados de las investigaciones analizadas demuestran que la educación interprofesional mejora la comunicación entre profesionales, fortalece la identidad profesional y desarrolla competencias colaborativas esenciales para la práctica clínica. Sin embargo, la implementación exitosa de estos programas requiere cambios estructurales en los currículos tradicionales, el desarrollo de competencias docentes específicas y la creación de espacios institucionales que favorezcan la colaboración interprofesional.

La resolución de casos complejos mediante metodologías activas e interprofesionales permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones colaborativas y comunicación efectiva. Estas competencias son esenciales para enfrentar la complejidad de los problemas de salud actuales, que requieren abordajes integrados que trasciendan las fronteras disciplinarias tradicionales.

Es fundamental continuar fortaleciendo la investigación sobre educación interprofesional, particularmente en el contexto latinoamericano, donde las experiencias aún son limitadas pero muestran resultados prometedores. La evaluación sistemática de programas interprofesionales debe incluir tanto indicadores de proceso como de resultado, considerando el impacto en la formación profesional y, eventualmente, en los resultados de salud de la población atendida por los egresados de estos programas.



## Referencias

- Almeida, M., Alves, A., Medeiros, J., Catarina, L., Lisboa, L. C., Ribeiro, M. A., Faria, F., Silva, A. & Potente, S. C. (2015). Desafios e reflexões na implantação de um programa de educação alimentar e nutricional (EAN) em indivíduos com excesso de peso. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 28(2), 290-296. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40843425019>
- Alonso, L., Prieto, D. J., Pérez, A. P., & Arias, W. A. (2024). Simulación interprofesional en salud y el desarrollo de competencias. Revisión de literatura. *Revista Boletín Redipe*, 13(10), 85-104. <https://doi.org/10.36260/k8dc0n24>
- Barañao, P., Villagrán, I., Moya, J., Jeldes, P., Calvo, F., Fuentes-López, E., & Barja, S. (2020). Aprendizaje interprofesional en los internados de las carreras de la salud del Hospital Josefina Martínez. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 45(4), 5-11. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v45i4.1690>
- Casagallo, E. M., Sandoval, A. M., Romero, V. E., Paredes, H. P., & Monosalvas, A. C. (2025). Influencia de los Hábitos Alimenticios en el Rendimiento Escolar de los Niños y Niñas del Tercer Año de Educación General Básica en la Ciudad de Quito en el Año lectivo 2024-2025. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 2980-3000. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1032>
- Collado, A. A., & Fachelli, S. (2019). La competencia de trabajo en equipo: una experiencia de implementación y evaluación en un contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1–21. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.222654>
- Contreras, N., & Castro, M. (2025). Propuesta colaborativa evaluativa entre dos cátedras de la carrera de Educación Parvularia en Chile para el desarrollo de competencias académicas y profesionales utilizando una evaluación alternativa. *Innovaciones Educativas*, 27(42), 316-334. <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5300>
- Donoso-Stuardo, P., Macías-Inzunza, L., Herrera, E., Moyano-Silva, P., & Cortés, M. E. (2024). Evaluación de un programa de entrenamiento interprofesional a través de simulación clínica en un hospital público. *Benessere Revista de Enfermería*, 9(1), 1-12. <https://doi.org/10.22370/bre.91.2024.3839>
- Dueñas, A. L., Leguizamón, D. S., Upegui, A. A., Juyó, M. M., & Cárdenas, A. J. (2022). Implementación de la Educación Interprofesional en el SENA: Centro de Formación de Talento Humano en Salud. *REDIIS / Revista de Investigación e Innovación en Salud*, 5(5), 25-39. <https://doi.org/10.23850/rediis.v5i5.3794>
- Dueñas, F. E., Aristega, A. M., Acosta, J. M., Baque, W. A., & Suárez, K. L. (2025). Brecha de cobertura universal de salud en la reducción de la inseguridad alimentaria infantil en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3), 1466-1474. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4051>

- Eliot, K.A., Morel, A., Gibson, K., Petrosky, S. (2020). Interprofessional Education and Collaborative Practice in Nutrition and Dietetics 2020: An Update. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 121(4), 637-643. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2020.08.010>
- Folch, C., Córdoba, T., & Ribalta, D. (2020). La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>
- Fortuna, C. M., Dias, B. M., Laus, A. M., Mishima, S. M., & Cassiani, H. (2022). Educación interprofesional en salud en la Región de las Américas desde la perspectiva de la enfermería. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, 1-5. <https://doi.org/10.26633/rpsp.2022.69>
- Hoyos, M. C., & Velásquez, S. M. (2021). Educación interprofesional y seguridad del paciente: una revisión sistemática. *Investigación En Enfermería Imagen y Desarrollo*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.11144/javeriana.ie23.eisp>
- Lara, R., Ottes, R., Guedes, J. L., & Castillo, S. (2023). Educación y Práctica Colaborativa Interprofesional en Salud: Aplicaciones y Desafíos para la Enfermería. *Horizonte de Enfermería*, 34(3), 780-797. [https://doi.org/10.7764/horiz\\_enferm.34.3.780-797](https://doi.org/10.7764/horiz_enferm.34.3.780-797)
- López, M. J., Morales, M. C., López, E., Herrera, S., Valdez, P. A., & Montañó, J. H. (2025). Impacto del proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de educación física como respuesta para la formación de hábitos motrices de vida saludable en alumnos de 3er grado de secundaria caso: escuela Genaro Estrada Félix Federal 3 en Mazatlán. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(4), 8992-9029. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i4.19465](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19465)
- Lucero-González, N., Avello-Sáez, D., Sepúlveda, J., Calvo, F., Espinosa, A., & Villagrán, I. (2021). Educación interprofesional en salud a través de la metodología de aprendizaje-servicio en estudiantes de primer año. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 47(3), 52-61. <https://doi.org/10.11565/arsmed.v46i4.1858>
- Molina, E., Criollo, Y., Hernández, M., Hernández, E., & Hernández, E. (2024). Metodologías Activas de Aprendizaje en la Formación de Equipos de Trabajo en Educación General Básica Según los Estilos de Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5460-5474. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i1.9897](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9897)
- Montenegro, N., & Cid, M. (2025). El Syllabus como estrategia para fortalecer el aprendizaje en salud en la educación superior. *Transformación Superior*, 1(1), 126-142. <https://doi.org/10.53382/issn.2810-7977.9>
- Muñoz-Maldonado, S. I., Amato-Martínez, J. D., Cerón-Martínez, A., Duhart-Hernández, M. G., Jiménez-Martínez, M. S., Lara-Barrón, A. M., Novales, X. J., Pineda-Olvera, J., & Gómez-Clavel, J. F. (2023). Efectividad y satisfacción de una intervención en educación interprofesional. *Psicología Educativa*, 11(1), 50-60. <https://doi.org/10.22201/fpsic.24486957e.2023.11.35>

- Navarro, N., Illesca, M., & Cabezas, M. (2009). Aprendizaje basado en problemas multiprofesional: Estudio cualitativo desde la perspectiva de los tutores. *Rev Méd Chile*, 137(2), 246-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872009000200009>
- Ortiz, D. (2024). Competencias Socioemocionales en Entornos Virtuales: Habilidades No Cognitivas y Evaluación en Post Pandemia. *REPED*, 5(1), 74-85. <https://doi.org/10.56152/reped2024-vol5num1-art5>
- Pinho, L., Ursulino, L. F., Bezerra, J., & Fernandes, S. (2025). Práticas interprofissionais na formação em serviço e mudanças na perspectiva da centralidade do usuário. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 57(2), 1-13. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.rmrp.2024.225086>
- Ramos, S. F., Amadigi, F. R., Gonçalves, N., De Souza, T. H., Schubert, V. M., Vieira, F. S., Schlindwein, B. H., & Motta, L. (2025). Aprendizaje experiencial en la formación interprofesional en salud sobre enfermedades crónicas no transmisibles: una evaluación ex-post-facto. *Revista Da Escola de Enfermagem Da USP*, 59, 1-8. <https://doi.org/10.1590/1980-220x-reeusp-2024-0300es>
- Strabeli, J. M., Moura, A. C., Benicio, P. H., Morais, P., & Hatzlhofer, B. (2025). Facilitadores, barreiras e estratégias para ampliar o uso dos marcadores do consumo alimentar na atenção primária à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 41(1), 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-311xpt119224>
- Tejeda, X., Alpuche, A., Aburto-Arciniega, M. B., & Gutiérrez, C. (2022). Calidad de los casos de aprendizaje basado en problemas empleados en educación fisioterapéutica. *Investigación En Educación Médica*, 11(44), 67-75. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.44.22439>
- Tumani, M. F., Valdés, S., Figueroa, C., & Parada, A. (2020). Atención clínico nutricional: ¿cómo estructurar el trabajo del nutricionista? *Revista Chilena de Nutrición*, 47(4), 685-691. <https://doi.org/10.4067/s0717-75182020000400685>
- Verdezoto, J. C., Tipanluisa, D. C., Llaulli, C. P., Cazar, M. C., & Cun, P. R. (2025). Metodologías activas en el aula: impacto en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5248-5270. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i3.18159](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18159)
- Zambrano, W. A., Laínez, G. A., Uribe, A. M., Andrade, F. F., & Valdiviezo, D. C. (2025). Intervenciones neurocientíficas en la Educación Física inicial: una vinculación bibliométrica de su impacto en el desarrollo del aprendizaje temprano. *Retos*, 71, 954-963. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.117416>

# LA PROCRASTINACIÓN

en la educación

DOI: 10.58299/UTP.266.C886

**Juan Carlos Michel Rendón**

Ahuacatlán Nayarit, México.

[juan.michel@uan.edu.mx](mailto:juan.michel@uan.edu.mx)

0000-0003-0657-1843

**Víctor Manuel Varela Rodríguez**

Ahuacatlán Nayarit, México.

[victor.varela@uan.edu.mx](mailto:victor.varela@uan.edu.mx)

0000-0001-6976-316X

**Nancy Katia Solís Castañeda**

Tepic Nayarit, México.

[katiasolis@uan.edu.mx](mailto:katiasolis@uan.edu.mx)

0000-0002-9842-4316

**Ruth Hernández Alvarado**

Ahuacatlán Nayarit, México.

[ruth.hernandez@uan.edu](mailto:ruth.hernandez@uan.edu)

0000-0001-5022-3382

**Universidad Autónoma de Nayarit**

# La procrastinación en la educación

Procrastination in education

## Resumen

El presente capítulo, habla de la procrastinación, un impedimento silencioso en la educación para el éxito académico, un tema que no se le ha dado la relevancia que requiere, y tiene influencia negativa en el desempeño académico y bienestar emocional de los estudiantes. La procrastinación se relaciona con la nula cultura de planificación, organización y administración de tiempo, aunado también, a los malos hábitos de estudio que desarrollan las y los estudiantes. Este problema en cualquier situación, conlleva la pérdida tiempo, esfuerzo y oportunidades a quienes la practican.

**Palabras clave:** emociones; educación; éxito; procrastinación.

## Abstract

This chapter discusses procrastination, a silent impediment to academic success in education. This topic has not been given the attention it deserves and negatively impacts students' academic performance and emotional well-being. Procrastination is related to a lack of planning, organization, and time management, coupled with the poor study habits students develop. This problem, in any situation, leads to the loss of time, effort, and opportunities for those who practice it.

**Keywords:** emotions; education; success; procrastination.



# Introducción

El desempeño de actividades personales, profesionales, escolares o de cualquier otra índole que realice un estudiante de manera cotidiana, las tiene que realizar con actitud, profesionalismo, responsabilidad y disciplina y hacer una priorización de tareas para el cumplimiento de las mismas. Sin embargo, la realidad es otra, se dejan de hacer actividades de manera intencionada y las tareas relevantes son reemplazadas por aquellas que no tienen mayor importancia o que generan un estado de relajación física y mental.

Una tarea, puede ser importante en lo laboral, para el bien físico, mental o escolar de una persona, que ayudan a cumplir los objetivos, como las funciones en el trabajo, tareas escolares o empresariales, las cuales son reemplazadas en muchas ocasiones por las que no tiene ningún impacto en el logro de tus metas, las que no son importantes como, estar en redes sociales, utilizar tecnología de manera improductiva o todas aquellas que se consideren una pérdida de tiempo.

Independientemente de cuál sea el motivo de posponer el cumplimiento de las actividades importantes, esto, puede ser un perjuicio en el contexto académico, profesional y personal de los estudiantes.

## Definición

La procrastinación, es considerada como la acción que realiza una persona de manera voluntaria al retrasar tareas importantes que le auguran un potencial éxito, por actividades menos estresantes o placenteras que le significan una pérdida de tiempo. Para Ramos, et al, (2017), citado por Redondo (2022), menciona de la procrastinación lo siguiente:

Se refiere a: Un comportamiento caracterizado por la presencia de una postergación voluntaria de una actividad importante o con un propósito definido, a pesar de que, la no realización de sus responsabilidades pueda conllevar consecuencias negativas, incluso si las consecuencias positivas de realizar la tarea puedan ser más elevadas (p. 64).

## Desarrollo

### Procrastinación académica

En el contexto educativo, uno de los retos más importantes y menos atendidos el nivel superior, es la procrastinación. La falta de cumplimiento de las actividades o tareas escolares por parte de los estudiantes se ha vuelto un problema recurrente, han incrementado las excusas por no cumplir con las tareas que involucran una exigencia cognitiva mayor o que exigen un desgaste mental más alto. Esto es más evidente en el nivel superior que en nivel básico, porque hay mayor autonomía en os estudiantes.

De lo anterior se rescata que, la procrastinación enfocada en el ambiro educativo, es la acción por parte de los estudiantes de posponer la realización de las actividades académicas para hacerlas de manera tardía y entregarlas cerca de la fecha límite de entrega, o en el peor de los casos, el incumplimiento de las mismas.

Al respecto Sánchez (2010), citado por Redondo (2022), afirma lo siguiente:

La procrastinación académica es considerada como una predisposición irracional de posponer las tareas que deben ser culminadas en un plazo determinado, por diversos motivos los estudiantes prefieren dilatar el inicio y/o su culminación; con el transcurrir del tiempo evitan retomar la actividad, consiguientemente, la motivación para realizarla se pierde (p. 66).

### Causas de la procrastinación en la educación

Existen algunas factores conocidos que generan este tipo de comportamiento en las personas, estos pueden ser personales, entre las que se puede mencionar son: falta de cultura en la priorización de tareas, miedo al fracaso por no saber realizar los trabajos, mala administración de tiempos; externos, mala canalización del uso de redes sociales (WhatsApp, Tik Tok, Face book); y finalmente institucionales, tareas excesivas por parte de los docentes, poca flexibilidad en tiempos de entrega o exceso de información, que pasan por actitud, en este caso, una actitud negativa en el desempeño de sus actividades.

Este fenómeno puede suceder por diversas razones; sin embargo; una de las causas más comunes en la actualidad son el uso excesivo de redes sociales como Tik Tok, Facebook e Instagram, las cuales cuentan con miles de millones de usuarios en todo el mundo. Los jóvenes constituyen el grupo etario con mayor afinidad a estas plataformas, ya que son los que se conectan con más frecuencia a internet a través de distintos dispositivos y por periodos prolongados, en comparación con el resto de la población, según lo reportado por algunos autores (Ricardez et al, 2025).

### **Consecuencias de la procrastinación**

El impacto académico que la procrastinación genera es relevante, ya que se relaciona con la baja calidad en los trabajos, entrega de trabajos incompletos, entrega de tareas extemporáneas, que traen como resultado baja calificación y un alto riesgo de deserción al final o durante el ciclo escolar.

Este comportamiento pudiera ser ocasional, es decir, cuando se posponen las actividades importantes y se reemplazan por aquellas que no traen algún beneficio académico, profesional o personal, pudiera decirse que es normal, pero, cuando esta situación escala de manera recurrente en los estudiantes, inconsciente o conscientemente, se está creando un hábito que trae como consecuencia la pérdida de oportunidades que impiden el éxito profesional y que posiblemente se esté forjando un estudiante procrastinador.

Al respecto, Balkis y Duru (2007), citados (as) por García y Silva (2019), mencionan de la procrastinación, lo siguiente:

Es el fenómeno por el cual una persona descuida asistir a una responsabilidad necesaria, como una tarea o decisión, de manera oportuna a menudo, a pesar de sus buenas intenciones o inevitables consecuencias negativas o desagradables. Independientemente de su edad las personas procrastinan de vez en cuando, pero el problema surge cuando se convierte en un hábito (p. 123).



## Estrategias para evitar la procrastinación.

Se sabe que la procrastinación es un hábito se considera normal y los estudiantes no dimensionan el impacto negativo que les puede generar en su rendimiento académico y para su y su bienestar físico y mental. Sin embargo, con la implementación de estrategias apropiadas esta situación se puede resolver para dar lugar al cumplimiento de las metas establecidas.

Una de las estrategias que se podrían implementar, es la gestión de una buena administración de tiempos, es importante para tener una mayor productividad en las tareas y evitar una sobrecarga trabajos que generen estrés, que exista una organización y priorización para tener una visión clara cumplir en tiempo y forma con las mismas.

También es importante tener un control emocional positivo, y para esto, es importante saber cuáles son las emociones que te causan la sobrecarga de trabajo, las tareas que no te generan satisfacción, para que tu estado mental no sea un factor en la postergación de tus actividades.

Al respecto, Coulson (2020), describe en su obra, lo siguiente:

Nos han enseñado que en el trabajo debemos mantener una actitud muy profesional y seria, por eso tendemos a sofocar nuestras emociones y a ignorarlas. Pero incluso las tareas caseras, como limpiar el garaje o reparar ese tejado con goteras, pueden conllevar aspectos emocionales que interfieren en la productividad (p. 5).



## Conclusiones

La mayoría de las personas independientemente de las razones, han postergado actividades importantes por las que no lo son, y esto, hasta cierto punto, cuando se hace de manera ocasional, se ha considerado como normal, sin embargo, cuando esta práctica se hace de manera recurrente se genera un hábito que da a pie a la procrastinación.

La procrastinación es un mal silencioso que si no se atiende a tiempo genera actitudes negativas en las y los estudiantes que pueden ocasionar la perdida de oportunidades en cualquiera de los ámbitos en que se desempeñen, actitudes que muchas de las veces pueden cerrar puertas de manera definitiva.



## Referencias

- Coulson, G. (2020). *Deja de perder el tiempo. Técnicas efectivas para poner fin a la procrastinación en 5 semanas*. Editorial Planeta.
- García, V., & Silva, M.P. (2019). Procrastinación académica entre estudiantes de cursos en línea. *Apertura*, 11(2), 122-137.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68863291008>
- Redondo, C.E. (2022). Factores asociados a la Procrastinación Académica en estudiantes Universitarios. Revisión sistemática. *UNACIENCIA Revista de estudios e investigación*, 15(28), 63-82.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9151190>
- Alonso-Ricardez, A., Alonso-Trujillo, J., Valera-Mota, M.M., & Lozano-González, E. (2025). Impacto de la procrastinación académica en estudiantes de Enfermería. *UNAM CUIDARE*, 14(27), 52-70.  
<https://doi.org/10.22201/fesi.23958979e.2025.14.27.89065>



# PROCESOS DE ACREDITACIÓN DEL PROGRAMA DE INGENIERO AGRÓNOMO

de la Universidad Autónoma de Nayarit y el  
Modelo de Gestión del Cambio de John Kotter

DOI: 10.58299/UTP.266.C887

**Fabiola Ochoa García**

fabiola.ochoa@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8651-347X>

**Bertha Berenice Rodríguez Rodríguez**

bbrodriguez0912@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5622-1836>

**Fanny Alejandría Ramos Gutiérrez**

fannyrg26@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0003-9373-5072>

**Antonio Aguilar González**

aaguilar@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0009-2707-3166>

**Edgar Axel Quiñones Arce**

axel.quinones@uan.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-6752-5359>

**Universidad Autónoma de Nayarit**

**Unidad Académica de Agricultura**

**Xalisco, Nayarit. México**

# Procesos de Acreditación del Programa de Ingeniero Agrónomo de la Universidad Autónoma de Nayarit y el Modelo de Gestión del Cambio de John Kotter

Accreditation Processes of the Agricultural Engineering Program at the Autonomous University of Nayarit and John Kotter's Change Management Model

## Resumen

En la actualidad, el liderazgo se presenta como una de las variables que los altos directivos de la Instituciones de Educación Superior requieren para lograr mejores resultados en los procesos de acreditación por parte de las Comisiones de Evaluación de los Programas Académicos. Por lo tanto, las universidades deben asegurarse de proveer a sus estudiantes con oportunidades de desarrollo de herramientas profesionales para competir en contextos tanto locales, como globales. El presente análisis surge a partir de los resultados del proceso de Acreditación del Programa Académico de Ingeniero Agrónomo de la Universidad Autónoma de Nayarit, con el propósito de atender las recomendaciones emitidas por el comité evaluador correspondiente.

**Palabras clave:** acreditación; conocimiento; educación; liderazgo.

## Abstract

Recently, leadership has been shown as one of the variables that Higher Education senior management requires to achieve better results in the Accreditation Processes that the Evaluation of Academic Programs Committees implement. For instance, Universities must be sure to provide students with high quality knowledge and the need tools, to make them able to compete in local and global contexts. The present essay originates from the idea of proposing a managed plan to accomplish Accreditation Processes of the Academic Programs of the Autonomous University of Nayarit through the Teachers Department.

**Keywords:** accreditation; knowledge; education; leadership.



## Introducción

Las universidades, al igual que otro tipo de organizaciones con responsabilidad social, pueden iniciar un proceso de transformación que les permita adaptarse a los contextos cambiantes a los que se enfrentan, ante la premisa de cambiar o morir, convirtiéndose en organizaciones que aprenden (Daft, 2006). Estas organizaciones deben capacitar a sus empleados para enfrentar el reto de involucrarse y comprometerse con los cambios de paradigmas estructurales de administración tradicional hacia la adopción de nuevas prácticas que generen sistemas flexibles, capaces de aprender y de adaptarse a los cambios de la actualidad (Daft, 2006) (Kotter J. , 2007). En este sentido, los líderes de esta nueva era tienen la ardua tarea de crear y proponer planes de gestión que sirvan de guía para el logro de las metas a corto, mediano y largo plazo.

El presente análisis describe diversos aspectos de los procesos de acreditación y reacreditación del programa de Ingeniero Agrónomo de la Unidad Académica de Agricultura (UAA) perteneciente a la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) que, desde la perspectiva que, como docentes universitarios, se observó durante el periodo de 2008-2018. Durante este periodo, se logró la acreditación en el año 2008, perdiéndola después en el proceso de reacreditación en el 2013, siendo hasta el año 2018 donde vuelve a ser acreditado.

Este análisis, a su vez, compara los aspectos antes mencionados con el Modelo de Gestión del Cambio propuesto por John Kotter (Kotter J. , 2007). El modelo de gestión de Kotter tiene como objetivo guiar de manera estratégica los procesos transformación organizacional, Kotter plantea un modelo de ocho pasos para que las organizaciones tracen acciones pertinentes hacia el logro de la eficiencia y la eficacia de los productos y/o servicios que las empresas, - en este caso, las universidades – ofrecen (Estrategia Consultora, 2024).



## Proceso de Acreditación del Programa Académico de Ingeniero Agrónomo de la UAN

En el año de 2008, el programa académico de Ingeniero Agrónomo de la UAA obtuvo su acreditación como un programa de calidad dentro del sistema de educación superior por parte del Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica (COMEAA), entendiendo el concepto de calidad como: "...el grado de ajuste entre las acciones que una institución, programa académico o carrera pone en marcha para dar cumplimiento a las orientaciones emanadas desde su misión, propósitos institucionales y los resultados que de estas acciones obtiene" (Buendía, 2011, pp. 1-19). Este hecho significaba entonces, que los resultados obtenidos a esa fecha en relación con las acciones que la Unidad Académica de Agricultura había estado desarrollando como parte del proceso de reforma académica a partir del año 2003, aseguraban la calidad educativa de su programa académico, reflejada en los indicadores que, en este caso, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) aprobó mediante los mecanismos de evaluación establecidos por dicho consejo. Sin embargo, el programa, recientemente acreditado en aquel entonces, estaría sujeto a diversos procesos de reacreditación en años posteriores, hecho que implicaba mantener vigente un equipo de trabajo que continuara realizando las actividades necesarias para subsanar las recomendaciones emitidas por el comité evaluador. Informe de resultados de acreditación 2018.

En años anteriores (2008, 2013 y 2018), el proceso de acreditación del programa académico se llevó a cabo por el Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (COMEAA), cuyo trabajo se basa en el Sistema Mexicano de Acreditación de Programas Académicos para la Educación Agrícola Superior misma que en sus principios maneja que la acreditación no es un fin, sino el inicio para la mejora continua, además de que sugería a la institución demostrar la capacidad para sostener las condiciones que le permitieran (después de 5 años) obtener la reacreditación del programa (COMEAA, 2018).

Estos principios exigían cambios en las instituciones educativas para enfrentar los retos de la globalización como la generación de cambios en la gestión y prácticas educativas para mejorar la competitividad. Asimismo, promovía la adopción de una cultura de mejora continua e innovación para los cuales, sugería realizar un análisis estratégico para definir competencias y



capacidades únicas de los estudiantes del programa académico que se fueran flexibles y se adaptaran a un entorno dinámico que la globalización demanda.

### **Etapas del informe de Acreditación 2018**

En la primera etapa se presenta un diagnóstico del programa académico de ingeniero agrónomo en la cual se evalúa su madurez en éste se utilizan tres dimensiones interdependientes: enfoque, implantación y resultados. Los niveles de madurez se clasifican desde “inicial” (0-20) hasta “clase mundial” (90-100). Esta evaluación incluía la revisión de los indicadores clave de desempeño y la efectividad de los procesos.

De igual manera se presentan los resultados de la evaluación (diagnóstica), en las que se comenta que la Unidad académica realizó esfuerzos significativos en gestión de calidad educativa mencionando que se destaca la infraestructura adecuada y sugiriendo que se requiere especialización en ciertas áreas. Al mismo tiempo, se identifican fortalezas como la congruencia en objetivos y el compromiso del personal académico.

El informe destaca las fortalezas del programa académico como la operatividad dentro del marco operativo adecuado además de contar con una estructura orgánica funcional y una normativa clara. También menciona la alta participación de docentes con el Reconocimiento a Perfil Deseable (PRODEP) y al Sistema Nacional de Investigadores (SIN), así como también destaca la identidad y compromiso de los alumnos con el programa.

En esta etapa se identifican algunas áreas de oportunidad necesarias para mantener la acreditación y así asegurar la calidad el programa académico: 1) Incrementar el uso de tecnologías de la información en los procesos de enseñanza. 2) Mejorar el vínculo con egresados y la difusión de los convenios de colaboración con la sociedad. 3) Evaluar las competencias de los egresados en el mercado laboral. 4) Formalizar programas de asesoría y mejorar de infraestructura de algunos laboratorios.



## Etapa de entrevistas

Dentro del proceso de acreditación se recopilaron opiniones de alumnos y egresados sobre el programa académico las cuales arrojaron información de suma relevancia para la mejora de los programas, entre ellas se valora la calidad de los profesores y la disponibilidad de espacios para tutorías, aunque se mencionó la limitación de infraestructura y la necesidad de modernización de algunos espacios educativos. Por su parte, los alumnos están conscientes e informados sobre el proceso de acreditación y participan activamente.

En la segunda parte se entrevistó a los docentes con el objetivo de complementar el análisis del programa académico en dicha entrevista se discutieron la falta de comunicación y el poco trabajo en equipo durante el proceso de acreditación, se destacó la importancia de la capacitación docente en cuanto al proceso se refiere y así aminorar los efectos de la resistencia al cambio. Además, se mencionó la necesidad de revisar el plan de estudios y su divulgación con todos los docentes de la Unidad académica. Además de la falta de retroalimentación de la encuesta del alumnado sobre la evaluación docente.

Dentro de las consideraciones generales se identificaron áreas de mejora en el proceso de autoevaluación y se recomienda incorporar indicadores que permitan reconocer con mayor claridad aquello que hace falta o es insuficiente, con el fin de fortalecer el informe de autoevaluación.

En este punto, también se evaluó el nivel de madurez del programa académico. Se determinó que éste se encuentra en un enfoque de mejora continua y sus resultados seguirán en desarrollo siempre y cuando se mantenga el compromiso de todos los actores involucrados para impulsar de manera permanente la calidad académica.

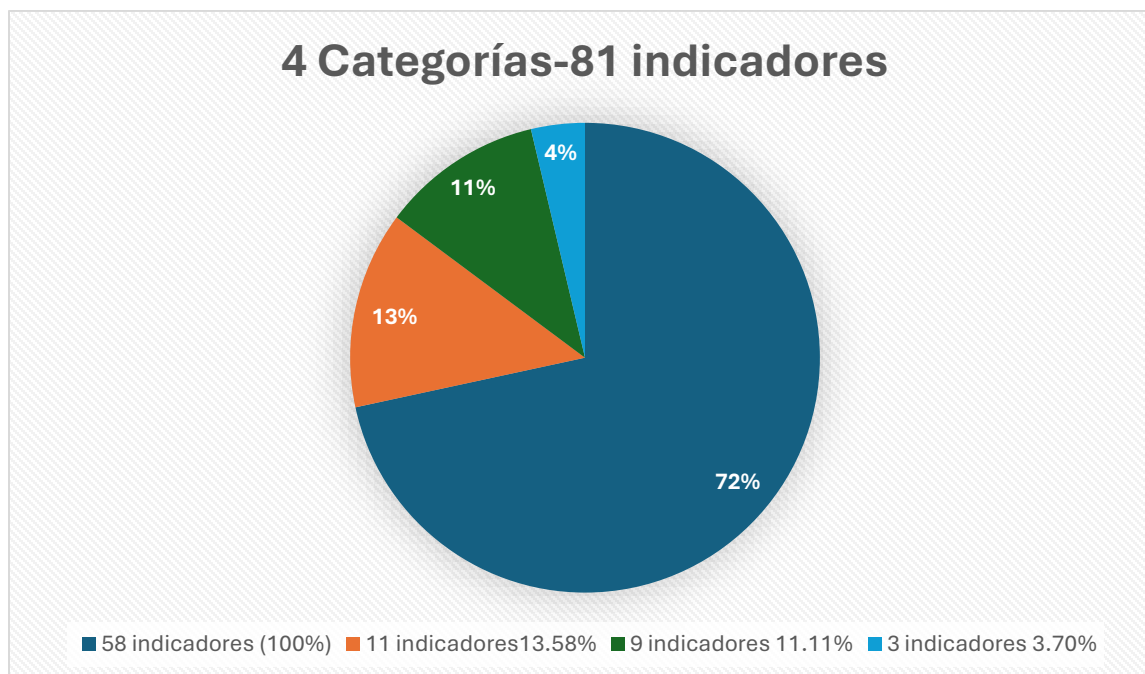
### Resultados del proceso de acreditación.

Se evaluaron diversas categorías e indicadores relacionadas con el personal académico (19 indicadores), estudiantes (8 indicadores), plan de estudios (16 indicadores), evaluación del aprendizaje (4 indicadores) y formación integral (7 indicadores).



El programa académico cumplió con el 100% de los indicadores evaluados algunos de ellos con cumplimiento total o parcial, de dicha evaluación resultaron 6 recomendaciones a las categorías de Formación integral, Servicios de Apoyo a Estudiantes, Vinculación, Infraestructura y Gestión Académica.

Figura 1. Resultados de la Acreditación del programa de Ingeniero Agrónomo de la Universidad Autónoma de Nayarit.



Fuente: (COMEAA, 2018).

Para el proceso de acreditación se evaluaron 81 indicadores, de los cuáles:

- 58 indicadores (71.61%) se cumplieron al 100%.
- 9 indicadores (11.11%) se cumplieron entre el 90% y 99%.
- 11 indicadores (13.58%) se cumplieron entre 80% y 89%.
- 3 indicadores (3.70%) se cumplieron entre 70 y 79%.



Después de este análisis se obtuvo el dictamen de Acreditado por un periodo de 3 años (2018-2023).

Durante este periodo la administración rectoral de la universidad fue relevada y tomó protesta la Dra. Norma Liliana Galván Meza misma que ha encabezado los trabajos de la Universidad desde el año 2022 hasta el 2028. Así mismo se presenta el Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 mismo que en el eje 3 “Formación integral y profesional para la ciudadanía” menciona como indicador el número de programas académicos acreditados y evaluados lo cual Fortalecerá los procesos académico-administrativos de las Unidades Académicas (UAN, 2022). De igual manera, los cambios de personal administrativos en la dirección de la Unidad Académica fueron decisivos en la pérdida de empatía y compromiso de los trabajadores de la Unidad Académica y desafortunadamente para el año 2023 no fue posible lograr la reacreditación del programa.

Los cambios al interior de la Universidad propusieron diferentes formas de trabajo, uno de ellos fue la manera en que se llevarían los procesos de acreditación de los programas, ya que a partir del 2023 se introduce el Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la educación Superior (SEAES) como referencia en la acreditación de programas, este marco General propone entre otros, fortalecer el compromiso con la Responsabilidad Social en la Educación lo que implica generar programas educativos con un enfoque ético y crítico hacia la formación y el impacto en la sociedad (SEAES, 2023).

Analizar y adoptar un modelo de gestión del cambio que permita a la comisión encargada del proceso de acreditación del programa de Ingeniero Agrónomo enfrentar y solventar los ajustes necesarios para lograr una acreditación eficaz y exitosa, es el propósito de este proyecto. De tal manera, que en este trabajo se propone ejecutar el modelo de gestión del cambio de J. Kotter, el cual propone 8 fases para promover la cultura de liderazgo en los procesos de las empresas. En este caso, estas fases se aplican a los procesos de acreditación de los programas de las escuelas de Educación Superior. (Estrategia Consultora, 2024)

Fases para generar un cambio importante en el proceso de acreditación del programa de Ingeniero Agrónomo

**Fase 1.** Imprimir el Carácter de Urgencia. Para esta primera fase del proceso de cambio, (Kotter J. , 2007) propone dos pasos: a) examinar el mercado y las realidades competitivas y, b)



identificar y discutir crisis. En el caso del proceso de acreditación del programa de ingeniero agrónomo, el paso a) examinar el mercado y las realidades competitivas: implicaba la necesidad de establecer una ruta de mejora continua, hay que, en el ámbito educativo, el mercado y las realidades competitivas se ven reflejadas en la oferta de programas acreditados que aseguren una calidad educativa competitiva. Por otro lado, el paso b) identificar y discutir la crisis, se tendría que discutir el hecho de que la reacreditación de dicho programa no se alcanzó en la evaluación del año 2012, a cuatro años de haber logrado la acreditación. Este sentido de urgencia establecido en la primera fase del Modelo de Kotter apremiaba entonces a la necesidad de identificar las posibles causas que impidieron en su momento alcanzar que el programa se mantuviera en calidad de acreditado.

**Fase 2.** Creación de una coalición rectora. A pesar de que, en la mayoría de las situaciones donde se ha observado éxito en la transformación de ciertas organizaciones, sólo se menciona un líder como el único o más importante factor del cambio (Kotter J. , 2007), los análisis de dichas situaciones demuestran que gran parte de tal éxito se logra gracias a la creación de una coalición rectora sólida (Kotter J. , 2007). Crear una coalición rectora consiste principalmente en la formación de una alianza "...con el suficiente poder para regir el proceso del cambio y, después, para desarrollar un sentimiento de trabajo en equipo en el grupo" (Daft, 2006, pp. 1-19). En este punto, Kotter (2007) recomienda que dicha coalición rectora esté integrada con las personas con un perfil idóneo, es decir, aquellos individuos con las capacidades y habilidades necesarias para generar un espíritu de confianza, compromiso y colaboración entre los diferentes niveles de organización dentro de la institución.

Según Kotter (2007), el líder del cambio en una organización debe estar consciente de la diferencia entre las capacidades y habilidades con las que todos y cada uno de los integrantes de su organización cuentan, para entonces poder guiar a dichos integrantes hacia el desarrollo de dichas capacidades y habilidades en beneficio de la organización. Al respecto, Kotter (2007) propone que los integrantes de una coalición rectora poderosa deben encajar en alguna de las cuatro características esenciales: posición de poder, experiencia, credibilidad y liderazgo.

En este sentido, la UAA se conforma por personal académico, administrativo y manual ampliamente capacitados, los cuales pueden ser convocados por el director de la escuela a participar y formar parte de los procesos de acreditación y reacreditación del programa de



ingeniero agrónomo. En este caso, la coalición rectora propuesta por Kotter se representa mediante la creación de un Comité de Acreditación. Dicho comité, desde su conformación, se convierte en el organismo capaz de asumir la responsabilidad de delegar funciones para crear equipos de trabajo capaces de alcanzar los indicadores que la COPAES solicita evaluar, tales como: registros de la matrícula que la institución atiende, índices de deserción, egreso y titulación, seguimiento de egresados, administración de personal, profesorado y su formación continua, así como otros conceptos relacionados con la calidad, la rendición de cuentas, así como el diseño e implementación de políticas públicas (Buendía, 2011).

**Fase 3.** Desarrollar la visión y la estrategia. Esta fase se complementa con dos acciones relevantes: la creación de una visión que ayude a dirigir la iniciativa de cambio, y el desarrollo de estrategias para hacer realidad esa visión. En este caso, la visión actual del programa de Ingeniero Agrónomo fue desarrollada en el año 2003 al implementarse el proceso de Reforma Universitaria (UAN, 2003) la cual establece un modelo educativo basado en el desarrollo competencias profesionales. Dicha visión necesita ser analizada con relación a su pertinencia, su estrecha relación al mercado actual y las realidades competitivas del contexto actual. Dicho análisis proveerá el marco para la reestructuración de una nueva visión, en caso de ser necesaria. Además, las estrategias sugeridas por el comité de acreditación deben orientarse a cumplir con los indicadores establecidos por el comité de evaluación, así como el cumplimiento de las recomendaciones emitidas por dicho comité.

**Fase 4.** Comunicar la visión del cambio. Uno de los factores que más ha tenido incidencia en el logro de una transformación es la comunicación que tanto en sentido vertical como horizontal se tenga con y entre todos los miembros de una organización. A este respecto Kotter (2007) sugiere "...utilizar todos los vehículos posibles para comunicar constantemente la nueva visión y las estrategias" (Kotter J. , 2007, p. 46). Este autor agrega que, por lo regular, una mala comunicación suele ser uno de los principales errores que se cometen en las organizaciones.

En el caso de la UAA, este pudo haber sido uno de los principales factores que llevó al programa de Ingeniero Agrónomo a perder su acreditación como programa de calidad en el año 2012. Cabe mencionar que la no acreditación se dio durante los primeros meses después el proceso de cambio de director anterior, esto quiere decir que el nuevo director pudo haber hecho una mala elección de su equipo de trabajo, sino que tal vez, como Kotter (2007) señala, no se logró



establecer una comunicación apropiada con la comunidad escolar sobre la nueva visión del programa, así como tampoco las estrategias que iban a ser parte de las acciones para el logro de la reacreditación. En este sentido, es importante reconocer que la comunicación, como Loya (2011) lo expresa, "...es en la empresa la herramienta para obtener los logros planeados" (Loya, 2011, p. 40) y encontrar mecanismos para que, a través de los medios de comunicación disponibles, se pueda mantener informados a todos los miembros de la Unidad Académica de los movimientos y acciones a realizar. Una manera de lograrlo puede consistir en la calendarización de reuniones mensuales para que los integrantes de la coalición rectora puedan mantener la comunicación entre sus equipos de trabajo.

**Fase 5.** Elimine los obstáculos: Capacitar la acción generalizada de los empleados. En bastantes ocasiones, suele suceder que a pesar de que las cuatro primeras fases del proceso del cambio se hayan desarrollado exitosamente, éstas no pueden implementarse correctamente si los empleados de la organización no se sienten lo suficientemente preparados (Kotter J. , 2007). En este sentido, una vez que el programa de ingeniero agrónomo fue acreditado en el año 2008, y se realizaron cambios administrativos en la dirección de la Unidad Académica, el nuevo comité de acreditación tuvo que identificar las áreas en las que los docentes y administrativos de la escuela necesitaban ser capacitados. Dicha capacitación debería orientarse hacia el fortalecimiento de conocimientos con relación a los indicadores que el consejo de acreditación evalúa dentro de los programas académicos, así como la estructura y el sistema de administración de la escuela. Sin embargo, esto no fue del todo posible de manera oportuna, siendo esto uno de los factores que posiblemente contribuyó para no acreditar el proceso de evaluación posterior.

**Fase 6.** Generar éxitos a corto plazo. La generación y reconocimiento de éxitos, por pequeños que estos sean, de acuerdo con Kotter (2007) provee a los actores del proceso de cambio un refuerzo necesario para demostrar que el trabajo y el sacrificio han valido la pena. Estas, sirven como fuerza motivadora para lograr la siguiente meta. Los éxitos a corto plazo también ofrecen una oportunidad para la redirección de estrategias y acciones de ser necesarias. En el caso del proceso de reacreditación del Programa Académico de Ingeniero Agrónomo, el COPAES sugiere visitas periódicas para la revisión de los indicadores que serán evaluados. Una sugerencia para este plan de gestión sería, que una vez que el consejo acreditador declare los avances logrados



en cada área de evaluación, éstos sean comunicados a todos los miembros de la comisión de acreditación, y que cada comisión evaluada exitosamente reciba un reconocimiento mediante un documento que, en lo posterior tenga valor curricular, hecho que le otorgará evidencia del trabajo realizado y reconocimiento dentro de la comunidad docente y administrativa.

**Fase 7.** Consolida tus triunfos e incentiva más cambios. Kotter (2007), señala que muchos proyectos de cambio fracasan por “declarar” las victorias antes de tiempo, por lo que sugiere no apresurar los procesos de cambio hasta tener una visión real del cambio obtenido. “La forma de garantizar éxito en un reto difícil...es no saltarte ningún paso del proceso de aprendizaje” (Kotter J. , 2007, p. 60). De esta manera, el líder incrementa su credibilidad avanzando día a día en su visión de cambio esto le ayudará a construir acertadamente sobre los buenos resultados y determinar lo que se puede mejorar. En el caso de los procesos de evaluación de programas académicos, esta fase de consolidación de los triunfos de Kotter podría suscitarse cada vez que las comisiones de trabajo logran alcanzar los objetivos establecidos, situación que dará la satisfacción de ir avanzando de forma constante en el proceso, ya que cada logro alcanzado es un paso hacia el logro de la acreditación del programa en cuestión.

**Fase 8.** Afianza el cambio en la cultura de tu empresa. Articular las conexiones entre los nuevos comportamientos y el éxito organizacional, asegura su continuidad para seguir creciendo hasta convertirse en hábitos (Kotter J. , 2007). Una vez que se logre la acreditación del programa de ingeniero agrónomo se hace evidente que los esfuerzos continuos de la comunidad universitaria son importantes para garantizar el cambio, el cual se verá reflejado en todos los aspectos de la vida escolar, esto contribuirá a consolidar la cultura institucional de los procesos de acreditación (Kotter J. , 2024).

A manera de síntesis, mi experiencia con los procesos de reacreditación (2013) donde si se logró el éxito en los procesos de reacreditación considero que se debió a la buena organización del comité correspondientes, no así en el siguiente proceso de reacreditación que fue en el año 2023 en el cual, desafortunadamente, se perdió la figura del líder en los procesos lo cual dificultó que se llevaran a cabo las acciones de manera satisfactoria. Durante el año 2025, se estarán retomando los trabajos de acreditación del programa para el cual se espera se logre el éxito esperado con apoyo de este modelo y la voluntad de los docentes para obtener la distinción de acreditación.



## Conclusiones

En conclusión, con la aceptación de esta propuesta se espera que, al observar el éxito de los logros alcanzados, se genere una sinergia que impulse a la mejora de las acciones de todos los integrantes de la Unidad Académica de Agricultura. Por una parte, los docentes observarán cómo los cambios se reflejan en mejores aprendizajes de los estudiantes y mejores condiciones laborales para ellos mismos, además del reconocimiento al logro académico de haber sido parte del proceso de reacreditación. Así mismo, el personal administrativo podrá percibir que la sistematización de sus servicios se transforma en acciones más eficaces y eficientes, lo cual reforzará su sentido de pertinencia y contribución del proceso. El desarrollo de sus capacidades y habilidades proveerá un incentivo para que el Programa de Ingeniero Agrónomo continúe alcanzando resultados exitosos.



## Referencias

- Buendía, A. (2011). Evaluación y acreditación de programas en México. Más allá de los juegos discursivos. *Diálogos sobre Educación*, 2(3), 1-19.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457067005.pdf>
- Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C. (2018). *Informe y recomendaciones al proceso de acreditación del Programa de Ingeniero Agrónomo*. Comité Mexicano de Acreditación de la Educación Agronómica, A.C.
- Daft, R. (2006). *La experiencia del liderazgo*. México: Cengage Learning.
- Estrategia Consultora. (10 de Septiembre de 2024). *Modelo de Kotter de gestión del cambio en 8 pasos*. Estrategia Magazine.  
<https://www.estrategiamagazine.com/administracion/modelo-de-kotter-de-gestion-del-cambio-en-8-pasos/>
- Kotter, J. (2007). *Al frente del cambio. La hoja de la ruta del experto mundial del liderazgo del cambio*. España: Empresa Activa.
- Kotter, J. (17 de Septiembre de 2024). *The 8 steps for leading change*. Kotter.  
<https://www.kotterinc.com/methodology/8-steps/>
- Loya, S. (2011). *Liderazgo en el comportamiento organizacional*. Mexico: Editorial Trillas.
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. (Agosto de 2023). *Marco General y Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Gobierno de México. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/SEAES>
- Universidad Autónoma de Nayarit. (2003). Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Gaceta UAN*, 12-13.  
[https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislaci%C3%B3n\\_Universitaria\\_Vigente/5\\_Ley\\_Org%C3%A1nica\\_de\\_la\\_UAN/Ley\\_Orgnica\\_de\\_la\\_Universidad\\_Autnoma\\_de\\_Nayarit.pdf](https://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislaci%C3%B3n_Universitaria_Vigente/5_Ley_Org%C3%A1nica_de_la_UAN/Ley_Orgnica_de_la_Universidad_Autnoma_de_Nayarit.pdf)
- Universidad Autónoma de Nayarit. (22 de diciembre de 2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2028 "Por lo nuestro a lo universal" de la Universidad Autónoma de Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit. <https://www.uan.edu.mx/avisos/plan-de-desarrollo-institucional-2022-2028-por-lo-nuestro-a-lo-universal-de-la-universidad-autonom>



# ÉTICA Y HUMANISMO EN ESCENARIOS DE ENSEÑANZA DIGITALIZADA EN ENFERMERÍA: Una Reflexión Interdisciplinaria

DOI: 10.58299/UTP.266.C885

**Erendida Leal Cortes**

CA Salud comunitaria

[leal@uan.edu.mx](mailto:leal@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-4184-7593>

**Verónica Benítez Guerrero**

CA Salud comunitaria

[veronica.benitez@uan.edu.mx](mailto:veronica.benitez@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-0036-1784>

**Salvador Ruiz Bernés**

CA Bases Biomoleculares en enfermedades crónico degenerativas

[salvador@uan.edu.mx](mailto:salvador@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-1957-8649>

**Ixchel Fregoso Moncada**

CA Salud Comunitarias

[ixchel.fregoso@uan.edu.mx](mailto:ixchel.fregoso@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0003-1522-7075>

**Alejandrina Montes Quiroz**

CA Salud comunitaria

[Alejandrina.montes@uan.edu.mx](mailto:Alejandrina.montes@uan.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-9110-3691>

Universidad Autónoma de Nayarit

Unidad Académica de Enfermería

Tepic, Nayarit; México.

# Ética y Humanismo en Escenarios de Enseñanza Digitalizada en Enfermería: Una Reflexión Interdisciplinaria

Ethics and humanism in digitalized teaching scenarios in nursing: an interdisciplinary reflection

## Resumen

La enseñanza de la enfermería vive un cambio profundo impulsado por el uso de tecnologías digitales como simuladores, plataformas en línea, inteligencia artificial y realidad virtual. Estas herramientas, que cobraron fuerza durante la pandemia de COVID-19, han abierto nuevas posibilidades para el aprendizaje flexible y accesible. Sin embargo, también han traído consigo dilemas que no pueden ignorarse: la protección de la privacidad, la equidad en el acceso a la tecnología, la transparencia en el uso de la inteligencia artificial y la necesidad de cultivar una sensibilidad ética en entornos digitales. Frente a ello, es fundamental mantener vivo el humanismo que caracteriza a la profesión, basado en la empatía, la compasión y el respeto por la dignidad humana. El reto está en equilibrar innovación y valores, asegurando que la tecnología complemente la formación, sin reemplazar la esencia humana del cuidado en enfermería.

**Palabras clave:** Ética; enfermería; inteligencia artificial; humanismo.

## Abstract

Nursing education is undergoing profound change driven by the use of digital technologies such as simulators, online platforms, artificial intelligence, and virtual reality. These tools, which gained momentum during the COVID-19 pandemic, have opened up new possibilities for flexible and accessible learning. However, they have also brought with them dilemmas that cannot be ignored: the protection of privacy, equity in access to technology, transparency in the use of artificial intelligence, and the need to cultivate ethical sensitivity in digital environments. In light of this, it is essential to maintain the humanism that characterizes the profession, based on empathy, compassion, and respect for human dignity. The challenge is to balance innovation and values, ensuring that technology complements training without replacing the human essence of nursing care.

**Keywords:** Ethics; nursing; artificial intelligence; humanism.

## Introducción



La enseñanza de la enfermería atraviesa actualmente una transformación sin precedentes impulsada por la incorporación de tecnologías digitales en los procesos formativos. El uso de simuladores de alta fidelidad, plataformas de educación en línea, inteligencia artificial (IA) y entornos de realidad aumentada o virtual, ha ampliado las formas de aprender y ha modificado la dinámica pedagógica en todos los niveles educativos (Badil, 2024). Este cambio, que se aceleró en la pandemia de COVID-19, incluso alcanzó a programas de licenciatura, especialización y posgrados en áreas de la salud, donde antes predominaban metodologías presenciales (Sathiya, 2025).

Estas innovaciones representan un gran potencial para enriquecer la formación profesional; sin embargo, también plantean dilemas que no pueden pasarse por alto. En una disciplina cuyo objeto de estudio es el cuidado de la persona, familia y comunidad, y que se fundamenta en el respeto a la dignidad humana con perspectivas de género, derechos humanos e interculturalidad, surge la necesidad de reflexionar sobre los retos éticos y humanísticos que acompañan este cambio (Beauchamp & Childress, 2025).

El presente capítulo busca abrir un espacio de análisis interdisciplinario acerca de cómo la digitalización impacta en la formación en enfermería, examinando tanto los beneficios como los riesgos y dilemas éticos de este nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se presentan recomendaciones orientadas a garantizar que la innovación tecnológica se articule con principios éticos y valores humanistas, de manera que el desarrollo educativo preserve el sentido profundo del cuidado, esencia de la enfermería.

## 1. Contexto de la enseñanza digitalizada en enfermería

En la última década, las instituciones de educación superior han incorporado de manera progresiva recursos tecnológicos en la formación de profesionales de la salud. La pandemia de COVID-19 actuó como un catalizador de este proceso, consolidando el uso de entornos virtuales de aprendizaje, educación a distancia mediante plataformas digitales y simulación clínica remota (Bączek et al., 2021). Estas estrategias no solo garantizaron la continuidad educativa en momentos de crisis, sino que además ampliaron la flexibilidad de los programas formativos y democratizaron parcialmente el acceso al conocimiento.

En el caso de la enfermería, la digitalización educativa ha adoptado diversas formas: plataformas de e-learning accesibles desde múltiples dispositivos, simulaciones clínicas inmersivas, aplicaciones de inteligencia artificial para personalizar el entrenamiento y





se apoya de manera intensiva en tecnologías digitales. Investigaciones recientes han mostrado que la exposición prolongada a entornos virtuales, sin espacios de reflexión ética, puede disminuir la sensibilidad moral y limitar la capacidad de los estudiantes para ponerse en el lugar del paciente (Rocha et al., 2024; Yang, 2024).

Sin embargo, la tecnología no debe entenderse como una amenaza al humanismo, sino como un recurso que, bajo un diseño pedagógico adecuado, puede fortalecerlo. La simulación clínica de alta fidelidad, por ejemplo, favorece el desarrollo de habilidades técnicas como la empatía hacia condiciones de fragilidad, dependencia o pérdida de autonomía propias de la vejez (Bączek et al., 2021). De manera similar, experiencias inmersivas en entornos virtuales han demostrado que los estudiantes desarrollan mayor empatía cognitiva y comprensión de los dilemas que enfrentan los pacientes (Juan & O'Connell, 2024).

Además, metodologías emergentes como el “mapeo de empatía” y las mini-simulaciones han mostrado mejoras en la confianza comunicativa y en la escucha activa, lo que evidencia que el uso reflexivo de la tecnología puede contribuir a una formación integral (Huang et al., 2025). En este sentido, la alfabetización digital y la sensibilidad ética deben avanzar de manera conjunta: el dominio de herramientas digitales carecerá de sentido si no se acompaña de un compromiso con la dignidad y los valores del cuidado enfermero (Yang, 2024).

#### 4. Reflexión interdisciplinaria

El análisis de la digitalización de la enseñanza de la enfermería trasciende los marcos educativos y sanitarios, y demanda una reflexión interdisciplinaria que integre perspectivas de la filosofía, la bioética, la sociología, la psicología y las ciencias de la computación. Esta diversidad de enfoques permite comprender mejor los impactos sociales, culturales y éticos de la tecnología aplicada en la formación de profesionales de la salud (Floridi & Cowls, 2019).

Desde este marco, el diálogo interdisciplinario favorece:

- Desarrollar marcos éticos para la incorporación de tecnologías digitales en educación en salud, particularmente en lo relativo a la inteligencia artificial.
- La implementación responsable y equitativa de innovaciones educativas, considerando la persistencia de la brecha digital evidenciada durante la pandemia de COVID-19 (Mesa Rave & Hoechsmann, 2023).



- La alfabetización digital con enfoque ético, como competencia transversal que exige revisar y actualizar los planes de estudio para responder a los nuevos escenarios educativos (Yang, 2024).
- La formación de un profesional crítico y humanista, capaz de utilizar la tecnología como apoyo en las funciones asistenciales, docentes, investigativas y administrativas, sin que esta sustituya su juicio ético y su capacidad de cuidado integral (Baños & Guardiola, 2024).

De este modo, la interdisciplinariedad se convierte en una condición necesaria para garantizar que la innovación tecnológica esté siempre subordinada a los principios éticos y humanistas de enfermería.

## 5. Desafíos actuales

A pesar de los avances logrados, la incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de enfermería enfrenta múltiples desafíos que requieren atención prioritaria:

- **Capacitación docente insuficiente:** La falta de formación en metodologías digitales con enfoque ético-humanista persiste como un obstáculo. Factores como la resistencia al cambio, los mitos en torno a la tecnología, la sobrecarga laboral y el temor a ser reemplazados explican en parte, esta situación (Noble & Chahal, 2024; Ramadhani et al., 2024).
- **Infraestructura tecnológica desigual:** La limitada inversión en dispositivos electrónicos, redes de internet estables y aulas inteligentes con diseño adecuado contribuye a ampliar la brecha digital y restringe el acceso equitativo a experiencias formativas innovadoras (Khriam & Rymbai, 2023; Pettalongi et al., 2024).
- **Riesgo de dependencia tecnológica:** La utilización exclusiva de entornos simulados y virtuales puede reducir las oportunidades de interacción humana, comprometiendo el desarrollo de competencias en dimensiones psicológicas, emocionales y espirituales que solo pueden fortalecerse en contextos clínicos y comunitarios reales (Philip et al., 2025).
- **La ausencia de mecanismos de evaluación ética:** La enseñanza digitalizada aún carece de instrumentos estandarizados para valorar el desarrollo de competencias éticas y humanísticas en entornos virtuales, lo que limita la integridad del proceso formativo (De Gagne et al., 2023).



Estos desafíos revelan que el éxito de la digitalización en enfermería no depende únicamente de avances tecnológicos, sino de un compromiso institucional con la formación ética, la equidad en el acceso y la actualización pedagógica.

## 6. Oportunidades emergentes

A pesar de los desafíos señalados, la digitalización también abre un abanico de oportunidades que pueden fortalecer la educación en enfermería si se implementan con un enfoque ético humanista:

- **Aprendizajes híbridos y flexibles.** La combinación de entornos presenciales y virtuales permite adaptarse a los ritmos y estilos individuales de aprendizaje, ampliando la cobertura educativa y favoreciendo la inclusión de estudiantes que, por razones geográficas o laborales, encuentran dificultades para acceder a modalidades tradicionales. Este modelo híbrido, además, puede incrementar la matrícula de los programas educativos y generar espacios de aprendizaje sincrónicos y asincrónicos más dinámicos (Mesa Rave & Hoechsmann, 2023).
- **Simulación clínica inmersiva:** Las experiencias virtuales de alta fidelidad representan una herramienta valiosa para el desarrollo de competencias técnicas y éticas. Al recrear escenarios complejos en un ambiente controlado, los estudiantes pueden entrenar la toma de decisiones clínicas sin poner en riesgo la seguridad del paciente, reduciendo la posibilidad de eventos adversos y fortaleciendo la capacidad de actuar con responsabilidad en situaciones reales (Bączek et al., 2021).
- **Uso responsable de la inteligencia artificial:** La IA tiene el potencial de personalizar el proceso de aprendizaje mediante sistemas adaptativos que identifican fortalezas y áreas de mejora del estudiante. No obstante, su implementación debe estar guiada por criterios de transparencia y ética, de modo que complemente, no sustituya, la reflexión y el juicio clínico que caracteriza a la enfermería (Floridi & Cowls, 2019).
- **Espacios virtuales de deliberación ética:** Los entornos digitales también pueden convertirse en foros para el análisis de dilemas bioéticos, promoviendo el diálogo interdisciplinario y la sensibilidad humanística. Estos espacios ofrecen a los estudiantes la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre la relación

entre tecnología, cuidado y digitalización que fomenten el diálogo interdisciplinario y la sensibilidad humanística (Yang, 2024).

En conjunto, estas oportunidades muestran que la digitalización, lejos de ser un obstáculo, puede ser una aliada estratégica para transformar la enseñanza de la enfermería, siempre que se articule con los valores esenciales del cuidado.

## Conclusiones

La incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza de la enfermería constituye un proceso irreversible y, al mismo tiempo, una oportunidad histórica para transformar la formación de profesionales de la salud. No obstante, este avance solo será significativo si se articula con una reflexión ética y humanística que asegure que la innovación complemente, y no sustituya, los valores esenciales del cuidado (Beauchamp & Childress, 2025).

La construcción de una educación en enfermería digitalizada y humanista exige un equilibrio dinámico entre competencias técnicas y habilidades éticas, comunicativas y empáticas. Este reto requiere políticas educativas inclusivas que garanticen el acceso equilibrado a las tecnologías, programas de capacitación docente orientados al uso crítico y responsable de las herramientas digitales, y un compromiso institucional con la dignidad humana como eje transversal del currículo (De Gagne et al., 2023).

Así mismo, es indispensable fortalecer la formación en sensibilidad moral digital, de modo que tanto docentes como estudiantes desarrollen competencias en discernimiento ético, pensamiento crítico y deliberación interdisciplinaria. De igual forma, se deben generar mecanismos de evaluación estandarizados que permitan medir no solo las competencias técnicas, sino también las dimensiones éticas y humanísticas en entornos virtuales.

Finalmente, este capítulo sostiene que el futuro de la enfermería en la era digital no se definirá únicamente por la sofisticación tecnológica, sino por la capacidad de la profesión para preservar el sentido profundo del cuidado. Innovar sin perder el humanismo no es una opción, es una necesidad para garantizar una práctica enfermera crítica, sensible y comprometida con la dignidad de la persona, la familia y la comunidad.



## Referencias

- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine*, *100*(7). [https://journals.lww.com/md-journal/fulltext/2021/02190/students\\_\\_perception\\_of\\_online\\_learning\\_during\\_the.87.aspx](https://journals.lww.com/md-journal/fulltext/2021/02190/students__perception_of_online_learning_during_the.87.aspx)
- Badil, . (2024). From classroom to clinic: Modernizing nursing education for a digital age. *Nursesearcher (Journal of Nursing & Midwifery Sciences)*, *4*(03), 01–02. <https://doi.org/10.54393/nrs.v4i03.110>
- Baños, J.-E., & Guardiola, E. (2024). La convivencia entre la tecnología y el humanismo médico. *Medicina Clínica Práctica*, *7*(3), 100437. <https://doi.org/10.1016/j.mcpsp.2024.100437>
- Beauchamp, T., & Childress, J. (2025). Principios de la ética biomédica (Erick Valdés, Trans.). In Comillas (Ed.), *Food Policy* (1st ed., Issue 97). Universidad Pontificia Comillas (Publicaciones).
- Dante, A., Marcotullio, A., Masotta, V., Caponnetto, V., La Cerra, C., Bertocchi, L., Petrucci, C., & Alfes, C. M. (2021). From high-fidelity patient simulators to robotics and artificial intelligence: A discussion paper on new challenges to enhance learning in nursing education. In Z. Kubincová, L. Lancia, E. Popescu, M. Nakayama, V. Scarano, & A. B. Gil (Eds.), *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning, 10th International Conference. Workshops* (pp. 111–118). Springer International Publishing.
- De Gagne, J. C., Hwang, H., & Jung, D. (2023). Cyberethics in nursing education: Ethical implications of artificial intelligence. *Nursing Ethics*, *31*(6), 1021–1030. <https://doi.org/10.1177/09697330231201901>
- Floridi, L., & Cowsls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. In *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3831321>
- Galvão, R. das G. B. (2025). Enfermagem humanizada: impactos no cuidado ao paciente e sua relevância no contexto social da saúde. *Studies in Health Sciences*, *6*(1), e13503. <https://doi.org/10.54022/shsv6n1-014>
- Guevara, B., Mejías, M., Evies, A., & Zambrano, A. (2005). Hacia un paradigma humanista en enfermería en la visión del enfermo terminal. *Enfermería Global*, *4*(2), 83–92. <https://doi.org/10.6018/eglobal.4.2.486>

- Heaslip, V., Janes, G., Waite, M., Reid, J., & Stayt, L. (2025). Ethical and humanistic dimensions of digital nursing. In *Digital Nursing: Shaping practice and identity in the age of informatics* (pp. 46–71). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781032714547-3>
- Huang, H.-P., Tien, Y., Lin, Y.-C., Yu, I.-C., & Chien, N.-H. (2025). Effects of empathy mapping and mini-simulation on second-year nursing students' empathy and communication self-confidence: a quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 25(1), 109. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06686-x>
- Juan, S., & O'Connell, K. A. (2024). The impact of virtual simulation on empathy in undergraduate nursing students. *Clinical Simulation In Nursing*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2024.101570>
- Khriam, V. V., & Rymbai, R. (2023). Blended learning: A strategic approach to bridge the digital divide. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 4(1), 1781–1786. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh.v4.i1.2023.4690>
- Mesa Rave, N., & Hoehsmann, M. (2023). Digital Divide and Bridges: Navigating COVID-19 in Colombian Education. *American Journal of Distance Education*, 37(4), 261–275. <https://doi.org/10.1080/08923647.2023.2231809>
- Noble, P., & Chahal, B. P. S. (2024). From resistance to adoption: promoting a culture of technological acceptance in the era of human enhancement. In *Embracing Transhumanism and Genomics in Human Resources Management* (1st ed.). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7668-3.ch003>
- Pettalongi, S., Londol, M., & Umboh, S. (2024). Disparities in digital education: Socioeconomic barriers to accessing online learning resources. *International Journal of Social and Human*, 1(3), 181–189. <https://doi.org/10.59613/be6gdv98>
- Philip, J., Verena, L., & Falkner, S. (2025). The evolving landscape of medical education: Integrating technology and humanism. *Ann Biotech & Biomed Sci*, 1(2), 1–6. [https://www.researchgate.net/profile/Soren-Falkner/publication/396137175\\_The\\_Evolving\\_Landscape\\_of\\_Medical\\_Education\\_Integrating\\_Technology\\_and\\_Humanism/links/68dee183f3032e2b4be621ce/The-Evolving-Landscape-of-Medical-Education-Integrating-Technology-and-Humanism.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Soren-Falkner/publication/396137175_The_Evolving_Landscape_of_Medical_Education_Integrating_Technology_and_Humanism/links/68dee183f3032e2b4be621ce/The-Evolving-Landscape-of-Medical-Education-Integrating-Technology-and-Humanism.pdf)
- Ramadhani, W., Khuzaini, K., & Shaddiq, S. (2024). Resistance to change: Human resources issues in the implementation of industry 4.0 technology. In *At-Tadbir: Jurnal Ilmiah Manajemen*. <https://doi.org/10.31602/piuk.v0i0.15802>

