

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



**EDITORA
ARTEMIS**
2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL IX



EDITORA
ARTEMIS
2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, Universidad Autónoma del Estado de México, México
Prof.^a Dr.^a Alda Rocío Ortiz Muñiz, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, Universidad Nacional del Altiplano, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, Universidad de Sevilla, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, Universidad de Guanajuato, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Espanha

Prof.ª Dr.ª Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.ª Dr.ª Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.ª Dr.ª Edith Luévano-Hipólito, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Prof.ª Dr.ª Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, Universidad de Salamanca, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, Universidad de la República, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, Université du Québec à Montréal, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, Universitat de Barcelona, Espanha

Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.ª Dr.ª Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, Universidad de Guadalajara, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, University of Gothenburg, Suécia

Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, Universidad de Piura, Peru

Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, Universidad del Bío-Bío, Chile

Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UNIFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, Universidad Politécnica de Madrid, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia

Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, Universidad Nacional Autónoma de México, México



Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Leiníg Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, Universidad Pablo de Olavide, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, Universidad Santiago de Compostela, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, Universidad de Granada, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, Universitat Jaume I, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – Universidade de Coimbra, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, Universidade do Minho, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, Universidad de Guadalajara, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, Universidad Tecnológica de La Habana, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, Universidad del Pais Vasco, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, Saint Petersburg State University, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, Universidad de León, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação no século XXI [livro eletrônico] : Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – 1. ed. – Curitiba, PR: Editora Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-82858-26-0

DOI 10.37572/EdArt_300926260

1. Educação. 2. Ensino e aprendizagem. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

Los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan actualmente en escenarios caracterizados por una creciente diversidad estudiantil, nuevas formas de producción y acceso al conocimiento, transformaciones tecnológicas aceleradas y demandas profesionales cada vez más complejas. En este contexto, las instituciones educativas enfrentan el desafío de promover aprendizajes significativos e inclusivos y, al mismo tiempo, desarrollar prácticas pedagógicas capaces de incluir dimensiones cognitivas, motivacionales, sociales, corporales y tecnológicas.

El volumen *Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem IX* reúne investigaciones que permiten aproximarse a estos desafíos desde diferentes perspectivas. Sus contenidos destacan el análisis de los procesos de aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes, las estrategias y metodologías utilizadas en distintos contextos formativos y las oportunidades y tensiones derivadas de la transformación digital y del creciente uso de la inteligencia artificial en la educación.

La obra se organiza en tres ejes temáticos. El primero, **Aprendizaje, Inclusión y Desarrollo del Estudiante**, concentra la atención en los sujetos que aprenden y en las condiciones necesarias para favorecer trayectorias educativas más equitativas y significativas. Los capítulos exploran la diversidad del estudiantado y las prácticas de acompañamiento universitario, la construcción de entornos neuroinclusivos en la educación superior, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autorregulado, la relación entre interés situacional, motivación y permanencia académica, las competencias cognitivas necesarias para afrontar las exigencias del aprendizaje universitario y el papel del cuerpo y de la cognición incorporada en la construcción de aprendizajes significativos. En conjunto, estas investigaciones muestran que aprender es un proceso multidimensional que requiere atender tanto a las capacidades cognitivas como a las diferencias individuales, las motivaciones y las condiciones institucionales. Con ello se pueden estudiar, explicar y resolver problemas como los bajos desempeños en lectura y matemáticas en la prueba PISA 2025, la correlación negativa entre procrastinación y aprendizaje autorregulado, y el creciente abandono escolar.

El segundo eje, **Prácticas Pedagógicas y Formación Profesional**, muestra un sólido equilibrio al reunir experiencias y estudios centrados en las estrategias mediante las cuales la enseñanza se concreta en contextos educativos y profesionales diversos. La alfabetización académica y el aprendizaje de lenguas extranjeras, la creación de materiales por parte de los propios estudiantes, las estrategias para la enseñanza de las artes visuales, la formación deportiva en edades tempranas y el aprendizaje basado

en retos y procesos de mejora continua muestran distintas posibilidades de innovación metodológica. Más allá de sus particularidades disciplinares, estos trabajos comparten la búsqueda de experiencias educativas capaces de promover participación, autonomía, motivación y desarrollo de competencias.

El tercer eje, **Tecnologías, Inteligencia Artificial e Innovación en la Educación Superior**, aborda uno de los campos que actualmente experimenta transformaciones más aceleradas. Los capítulos analizan la relación entre experiencia digital y uso académico de herramientas de inteligencia artificial, la necesidad de una formación crítica frente a los sistemas generativos, los retos y oportunidades de la articulación entre aprendizaje presencial y virtual, las nuevas competencias profesionales demandadas por la transformación tecnológica, el empleo de Design Thinking y simulaciones gamificadas como arquitecturas de aprendizaje, el desarrollo de chatbots educativos con arquitecturas de recuperación de información y apoyo socioemocional para la tutoría universitaria, y las posibilidades de la inteligencia artificial aplicada a la formación docente y a la simulación clínica.

La tecnología, en estos estudios, no se reduce a un fin en sí misma, sino a un elemento que modifica las formas de aprender, enseñar y ejercer profesionalmente. Su incorporación educativa exige, por ello, reflexión pedagógica, desarrollo de nuevas competencias, análisis crítico y capacidad para reconocer tanto sus posibilidades como sus límites.

Los tres ejes que componen este volumen convergen en una misma preocupación: comprender cómo ofrecer experiencias educativas pertinentes ante estudiantes, contextos y formas de conocimiento que están cambiando rápidamente. Inclusión, autorregulación, innovación pedagógica, formación profesional, cultura digital e inteligencia artificial forman parte de un escenario en el que la educación debe seguir colocando en el centro los procesos humanos de aprendizaje, pensamiento y construcción de conocimiento.

Esperamos que los trabajos reunidos en esta obra contribuyan al intercambio académico y profesional y estimulen nuevas investigaciones, experiencias y propuestas capaces de responder de manera crítica, creativa e inclusiva a los desafíos educativos del siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

APRENDIZAJE, INCLUSIÓN Y DESARROLLO DEL ESTUDIANTE

CAPÍTULO 1..... 1

ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL: UNA EXPERIENCIA DE
ACOMPAÑAMIENTO EN EL CUCEA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

José Alfredo Flores Grimaldo

María Isabel Enciso Ávila

Alicia Zúñiga Llamas

Jonathan Alejandro González García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262601

CAPÍTULO 2..... 12

A CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR ENHANCING NEUROINCLUSIVITY IN HIGHER
EDUCATION

B. Edward Benoit

Shendah Benoit

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262602

CAPÍTULO 3..... 29

TALLER PARA DESARROLLAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE
AUTORREGULADO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ana Karen Cervantes Silva

Patricia Covarrubias-Papahiu

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262603

CAPÍTULO 4..... 41

EL ROL DEL INTERÉS SITUACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REVISIÓN
NARRATIVA SOBRE DINÁMICAS MOTIVACIONALES, AUTORREGULACIÓN Y
RETENCIÓN ACADÉMICA

Gemita Carrasco-Contreras

Fabiola Sáez-Delgado

Jorge Vergara-Morales

Pilar Jara-Coatt

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262604

CAPÍTULO 5..... 65

¿LLEGAN LOS ESTUDIANTES A LA UNIVERSIDAD SIN LAS COMPETENCIAS COGNITIVAS NECESARIAS PARA EL APRENDIZAJE ACADÉMICO?

Humberto Álvarez Sepúlveda

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262605

CAPÍTULO 6..... 80

THE BODY AS A LEARNING TOOL: AN EMBODIED PERSPECTIVE ON MEANINGFUL LEARNING

Karla Marisol Valencia Quiroz

Carlos Alberto Guerrero Velázquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262606

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO 7..... 90

LENGUAS EXTRANJERAS Y ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNCPBA

Claudia Cañedo Martínez

Luciana Demeo Fanchi

Mariana Fernández Najle

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262607

CAPÍTULO 8..... 102

TOWARD AN EFFECTIVE YEAR-LONG TOEIC METHODOLOGY: LEARNER-CREATED MATERIALS, MOTIVATION, AND COGNITIVE ENGAGEMENT

Jason Pipe

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262608

CAPÍTULO 9..... 129

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE ARTES VISUALES EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Rosalinda del Carmen Navarro González

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3009262609

CAPÍTULO 10.....137

LA HALTEROFILIA COMO DEPORTE FORMATIVO EN EDADES TEMPRANAS:
ROMPIENDO TABÜES

Tatiana Jahaira Chauca-Chicaiza

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626010

CAPÍTULO 11.....149

USO DEL CICLO MEJORA CONTINUA PARA ALINEAR LOS BLOQUES FORMATIVOS
DE UN SEMESTRE PARA TRABAJAR CON UN SOLO SOCIO FORMADOR

Jesús Benjamín Rodríguez García

Luquey Beltrán Félix

Cinthy Flores Rivera

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626011

**TECNOLOGÍAS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

CAPÍTULO 12157

EXPERIENCIA DIGITAL Y USO ACADÉMICO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN
EDUCACIÓN SUPERIOR: IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE SOSTENIBLE

Franklin Steve Salazar Visurraga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626012

CAPÍTULO 13.....174

DA VIGILÂNCIA AO PENSAMENTO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E FORMAÇÃO
CRÍTICA DE JUVENTUDES LATINO-AMERICANAS

Michele Marta Moraes Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626013

CAPÍTULO 14.....192

APRENDIZAJE PRESENCIAL Y VIRTUAL: RETOS Y OPORTUNIDADES EN LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Enrique Díaz Chong

Washington Ávila Ortega

Liliana Bermúdez Sánchez

Rodis Vera Guzmán

Julio Bermúdez Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626014

CAPÍTULO 15206

NUEVAS REALIDADES TECNOLÓGICAS Y NUEVAS COMPETENCIAS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Paola Iliana de la Rosa Rodríguez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626015

CAPÍTULO 16222

FROM ENGAGEMENT TO SUSTAINABLE ACTION. GAMIFIED DESIGN THINKING AND BUSINESS SIMULATION AS A STRATEGIC LEARNING ARCHITECTURE

César Lugo Medrano

Cinthya Flores Rivera

María Yolanda Burgos López

Jesús Benjamín Rodríguez García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626016

CAPÍTULO 17237

CHATBOT EDUCATIVO CON ARQUITECTURA HÍBRIDA RAG Y APOYO SOCIOEMOCIONAL PARA LA TUTORÍA UNIVERSITARIA

Leonardo Miguel Moreno Villalba

Francisco Jacob Ávila Camacho

Hilda María Torres Rodríguez

Juan Manuel Stein Carrillo

Adolfo Meléndez Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626017

CAPÍTULO 18284

DESARROLLO DOCENTE EN SIMULACIÓN CLÍNICA ASISTIDA POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA REVISIÓN SISTEMATIZADA

Margarita Rojas Aguilera

Christian Javier Vázquez Reyes

Silvia Elena Enríquez Cruz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30092626018

SOBRE O ORGANIZADOR.....298

ÍNDICE REMISSIVO299

CAPÍTULO 1

ACERCAMIENTO A LA DIVERSIDAD ESTUDIANTIL: UNA EXPERIENCIA DE ACOMPAÑAMIENTO EN EL CUCEA DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Data de submissão: 05/09/2026

Data de aceite: 21/09/2026

José Alfredo Flores Grimaldo¹

<https://orcid.org/0000-0001-5738-2909>

María Isabel Enciso Ávila²

<https://orcid.org/0000-0002-5471-8937>

Alicia Zúñiga Llamas³

<https://orcid.org/0000-0003-3679-188X>

Jonathan Alejandro González García⁴

<https://orcid.org/0000-0002-0497-3243>

RESUMEN: El acercamiento tutorial de docentes con estudiantes de primer ingreso en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), de la Universidad de Guadalajara, México, evidencia la amplia heterogeneidad de sus antecedentes, condiciones socioemocionales

¹ Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, Departamento de Administración.

² Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Guadalajara, Departamento de Innovación en Gestión del Conocimiento.

³ Profesora investigadora de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Guadalajara, Departamento de Arte, Cultura y Humanidades. Correo electrónico:

⁴ Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Guadalajara, Departamento de Innovación en Gestión del Conocimiento.

y necesidades de aprendizaje, aspectos que el examen de admisión no logra identificar de manera integral. Esta diversidad se vincula con brechas nacionales en competencias fundamentales (reflejadas en los bajos desempeños de lectura y matemáticas de la prueba PISA 2025), así como con el uso básico de la tecnología y el riesgo de emplear la inteligencia artificial generativa de manera acrítica, lo que afecta el pensamiento reflexivo y la honestidad académica. Este documento propone implementar estrategias iniciales como el diálogo presencial y las historias de vida, adaptando las dinámicas de participación para respetar las barreras expresivas o personales de cada alumno. Así, la función docente trasciende la simple identificación de deficiencias para convertirse en un acompañamiento integral que promueva la lectura crítica, la escritura, el aprendizaje autónomo, el uso ético de las herramientas digitales y la equidad en la trayectoria universitaria.

PALABRAS CLAVE: acompañamiento tutorial; diversidad estudiantil; habilidades digitales y académicas; educación superior.

1. INTRODUCCIÓN

La organización de la actividad tutorial en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) se inscribe en el marco del modelo educativo y

académico de la Universidad de Guadalajara, sustentado en el sistema de créditos y en una estructura departamental que, en el papel, otorga al estudiante un amplio margen de autonomía para diseñar su trayectoria escolar. Sin embargo, entre el diseño normativo y la experiencia cotidiana del estudiantado de licenciatura hay una distancia que resulta indispensable considerar para comprender las problemáticas de permanencia y abandono que se analizan en este documento.

El modelo de sistema de créditos en los que se organizan los planes de estudio busca favorecer las trayectorias escolares flexibles (en tiempo y contenidos), la movilidad entre programas educativos y la atención a intereses vocacionales diversos. Esta estructura permite al estudiante, en teoría y en los hechos, ajustar su carga académica y decidir la secuencia de las asignaturas que cursará, siempre que respete el tiempo máximo establecido en el dictamen de cada carrera.

No obstante, la flexibilidad del sistema de créditos opera de manera desigual, según las condiciones personales de cada estudiante. Para quienes cuentan con dedicación exclusiva al estudio –estudiantes de tiempo completo–, la posibilidad de elegir horarios y distribuir la carga representa una ventaja real. Para quienes trabajan, cuidan familiares o enfrentan largos desplazamientos, esa misma flexibilidad se convierte con frecuencia en una herramienta de supervivencia más que de optimización formativa (estudiantes de tiempo parcial): la elección del mínimo de créditos, la concentración de asignaturas en pocos días o la postergación de materias consideradas difíciles son decisiones que preservan la continuidad inmediata, pero que pueden prolongar indefinidamente el tiempo de graduación y aumentar la probabilidad de interrupción definitiva.

La tutoría en el CUCEA se inscribe en el Programa Institucional de Tutoría (PIT) de la Universidad de Guadalajara, que concibe el acompañamiento como un proceso continuo a lo largo de la trayectoria escolar. El PIT distingue tres momentos fundamentales: la tutoría de ingreso, orientada a facilitar la adaptación a la vida universitaria; la tutoría de trayectoria, centrada en el seguimiento académico y en la detección oportuna de dificultades (en el CUCEA esta contempla trayectorias continuas y discontinuas, esta últimas con atención a los estudiantes en artículo; y la tutoría de egreso) cristalizada en la asignatura de Seminario de Titulación, enfocada en la conclusión de los estudios y en la transición al ejercicio profesional o la continuación con estudios de posgrado.

En el plano operativo, la tutoría se organiza mediante la asignación de un tutor académico a cada estudiante, quien debe mantener un número mínimo de sesiones por semestre y registrar la actividad en los sistemas institucionales correspondientes. El PIT contempla, además, la figura del tutor especializado (asesor académico) o la

canalización a instancias de apoyo cuando las necesidades del estudiante exceden el ámbito estrictamente académico. Esta arquitectura reconoce, al menos en el papel, que la permanencia estudiantil no depende únicamente del rendimiento en las asignaturas, sino también de las condiciones físicas, socioemocionales, económicas y de salud que requieren atención diferenciada.

El modelo tutorial del CUCEA prevé la articulación con diversas instancias institucionales: las coordinaciones de carrera, los servicios psicopedagógicos, los programas de becas, la atención a la salud, los programas de formación integral y los espacios de orientación vocacional. La canalización se concibe como un puente entre la detección temprana que realiza el tutor y la atención especializada que brindan los profesionales correspondientes. Sin embargo, en la práctica esta articulación enfrenta una realidad compleja: la demanda excede con frecuencia la capacidad de respuesta de las áreas especializadas, los tiempos de espera pueden desalentar al estudiante y la coordinación entre dependencias no siempre fluye con la agilidad que los casos requieren.

El conjunto de estos elementos configura un contexto institucional que, en teoría, ofrece una estructura robusta para el acompañamiento estudiantil. No obstante, su operación efectiva se ve tensionada por factores como la escala del centro universitario (que registra una matrícula superior a los 24 000 estudiantes), la disponibilidad limitada de recursos para la tutoría personalizada, las restricciones docentes para dar seguimiento continuo a casos complejos y la insuficiencia de mecanismos ágiles de canalización hacia servicios especializados.

Esta tensión entre el diseño y la realidad cotidiana es el telón de fondo sobre el cual se despliegan las problemáticas estudiantiles, el agotamiento y el riesgo de abandono que se analizan en este documento. Comprender cómo se organiza la actividad docente y tutorial en el CUCEA no es un ejercicio meramente descriptivo: es la condición para situar las voces de los estudiantes en su contexto institucional y para diseñar propuestas de atención que sean viables, pertinentes y sostenibles.

2. LA TUTORÍA EN EL CUCEA

En el CUCEA, la primera sesión tutorial de cada ciclo escolar confronta al docente con una realidad que ningún puntaje de admisión logra capturar. Los jóvenes que obtuvieron calificaciones similares en el examen de ingreso llegan al aula con historias de vida diametralmente distintas. El examen de admisión mide el desempeño cognitivo en un momento determinado, pero no analiza los 18 años de vida que lo precedieron: la tensión económica familiar, la calidad de la educación media superior, el estado de salud, física

y mental, la claridad vocacional y la carga de adaptación cultural que caracteriza a los estudiantes de primer ingreso.

La situación en el sistema de educación superior mexicano es apremiante: de cada diez estudiantes que ingresan a la licenciatura, tres abandonan su carrera durante el primer año, y solo el 4.4% de los jóvenes en situación de pobreza extrema logra acceder a la universidad (ANUIES, 2023). Esta situación no es ajena a la dinámica de la Universidad de Guadalajara en su conjunto y mucho menos del CUCEA. Detrás de estas cifras hay trayectorias individuales que se debaten entre restricciones estructurales y decisiones personales.

3. DE LA INTEGRACIÓN SOCIAL AL AGOTAMIENTO ACADÉMICO

El marco clásico para comprender el abandono en educación superior proviene de la teoría de la integración social de Vincent Tinto (1975, 1993). Este autor define el abandono como un proceso de “debilitamiento gradual del compromiso y las expectativas” entre el estudiante y la institución, y distingue dos dimensiones: la integración académica (la capacidad de responder a las exigencias curriculares y adaptarse a las normas académicas) y la integración social (la construcción de vínculos significativos y un sentido de pertenencia en la comunidad universitaria) (Tinto, 1993). Cuando el estudiante experimenta fracasos sostenidos en cualquiera de las dos dimensiones, su compromiso inicial se erosiona y la salida se vuelve progresivamente probable. Tinto (1975) destaca, además, que el contacto informal con los docentes tiene un efecto “compensatorio” para los estudiantes con desventajas de origen: la atención y la interacción fuera del aula pueden convertirse en el factor que revierte una trayectoria de abandono.

Este marco tiene una capacidad explicativa notable en el contexto del CUCEA. Los estudiantes que “solo conocen su aula” describen precisamente la ausencia de integración social; quienes “usan ChatGPT porque realmente no tienen tiempo” reflejan una integración académica sustituida por estrategias utilitarias bajo restricciones estructurales; y quienes eligieron su carrera porque “el puntaje no alcanzó para otra carrera” construyen su compromiso inicial sobre una base frágil.

Al articular la teoría de Tinto (1993) con la investigación sobre el *burnout*, se puede comprender de manera más completa la ruta de salida de los estudiantes del CUCEA: las restricciones estructurales –traslados, economía, limitantes de tiempo– constituyen demandas sostenidas; la ausencia de integración social y la inaccesibilidad de los recursos institucionales constituyen un déficit de recursos; la combinación de ambas produce *burnout*; y el *burnout*, a su vez, erosiona la creencia en el sentido de la universidad a través

del cinismo, hasta conducir al abandono. Esta integración teórica advierte que la tutoría no puede limitarse a la “información” o la “orientación académica”, sino que debe tocar el estado emocional y la experiencia existencial del estudiante.

3.1. TUTORÍA Y TUTORES

La tutoría en educación superior se define como un proceso de acompañamiento formativo, sistemático e institucionalizado, que se brinda a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. No se limita a la simple transmisión de conocimientos o a la asesoría disciplinar, sino que constituye una estrategia pedagógica orientada a potenciar el desarrollo integral del alumno (Navarrete-Cazales y Tomé, 2022).

Desde una perspectiva institucional, los programas de tutoría buscan prevenir el rezago y la deserción escolar, mejorando los índices de eficiencia terminal. Como proceso, la tutoría se caracteriza por ser: preventiva y proactiva; integral y complementaria (Romo, 2011).

Por su parte, el tutor es el docente universitario (aunque también existen modelos de tutoría entre pares) que acompaña, facilita y dinamiza el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En la literatura académica, el tutor es conceptualizado como un mediador, un orientador y un guía que apoya al estudiante en la construcción de su propio proyecto formativo y de vida.

4. METODOLOGÍA

En el marco de la investigación cualitativa contemporánea, la historia de vida se define no solo como una técnica de recolección de datos, sino como un método y una postura epistemológica profunda. Consiste en la reconstrucción analítica y sistemática de la trayectoria vital de un sujeto, articulada a través de su propia narrativa oral o escrita, con el propósito de comprender cómo el individuo significa, experimenta y negocia su realidad dentro de un contexto sociohistórico y cultural específico (Suárez & Calvo, 2024). A diferencia del simple relato autobiográfico, la historia de vida exige un doble ejercicio hermenéutico: el sujeto interpreta su propia vida al narrarla, y el investigador analiza esa narración a la luz de marcos teóricos estructurales.

El CUCEA presenta un panorama tutorial complejo, por lo que el modelo tradicional de “una sesión de tutoría más una lista de problemas” resulta claramente insuficiente. En este centro universitario se necesita una arquitectura metodológica que atraviese la trayectoria del estudiante, con la escritura de la historia de vida como punto

de partida y la entrevista semiestructurada como herramienta continua, cubriendo tres momentos clave: adaptación al ingreso, permanencia y transición al egreso.

La escritura de la historia de vida: fundamento teórico y posicionamiento metodológico. La historia de vida como método cualitativo tiene como valor central situar la experiencia individual en el contexto de las estructuras sociales y los procesos históricos, en lugar de reducirla a “variables” aisladas. Cuando se pide al estudiante que “escriba su trayectoria desde preescolar hasta bachillerato”, no solo se le invita a recordar eventos, sino a otorgar sentido a su propia trayectoria.

La lógica de diseño de la entrevista semiestructurada es de tres momentos, no debe ser un interrogatorio “de registro”, sino un diálogo orientado pero abierto. El valor de la entrevista semiestructurada radica en que “otorga una posición protagónica al entrevistado”, al tiempo que mantiene la sensibilidad del tutor hacia los temas clave (Kvale, 2011).

5. LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUCEA

Desde la acción tutorial, en un lapso de tres años, y como parte activa de este proceso, la información de los estudiantes se ha codificado de manera sistemática en un diagrama de Ishikawa, el cual se construyó con categorías reales que ellos manifestaron: se encarnan en las voces de los estudiantes que, a lo largo de las tutorías, han nombrado sus dificultades. Recuperar esas voces en su propio registro permite comprender cómo se articulan los factores socioeconómicos, académicos, institucionales y personales en la experiencia concreta de la trayectoria universitaria. A continuación, se presentan integradas en los tres momentos del recorrido estudiantil.

1) Ingreso

El ingreso al CUCEA está marcado por una paradoja: la institución recibe a estudiantes con puntajes similares, pero con condiciones de partida radicalmente desiguales. La desorientación vocacional se expresa con frecuencia en elecciones determinadas por la tradición familiar, el puntaje obtenido o la influencia de amistades, más que por un interés vocacional claramente construido. Los estudiantes lo narran así:

“Elegí Contaduría porque mi papá tiene un negocio. Pero la verdad no sé si me gusta.”

“Yo quería estudiar otra carrera, pero no me alcanzó el puntaje. Me quedé aquí porque no tenía otra opción.”

A ello se suma la condición de primera ingreso, que introduce una carga adicional de adaptación cultural:

“Soy la primera de mi familia en entrar a la universidad. Mis papás no saben cómo ayudarme; hasta los trámites los hice yo solo.”

La falta de motivación y el desánimo que algunos estudiantes experimentan desde el inicio se entrelazan con las brechas en competencias fundamentales heredadas de la educación media superior:

“En el bachillerato no me iba bien en matemáticas. Ahora siento que no voy a poder y que voy a reprobar el primer semestre.”

“Me da miedo participar en clase. En el bachillerato era de los que se sentaban hasta atrás y no hablaban. Aquí siento que todos saben más que yo.”

La historia de vida, solicitada en la primera sesión presencial, se convierte en un dispositivo que permite visibilizar esta heterogeneidad. Como relata una estudiante:

“En la primera sesión nos pidieron escribir nuestra historia de vida. Ahí me di cuenta de que muchos compañeros vienen de familias donde nadie estudió una carrera. Otros ya tienen una profesión o empezaron otra carrera antes y la dejaron.”

Esta escritura no solo produce información para el tutor, sino que opera como una intervención en sí misma: ofrece al estudiante un espacio para narrarse y, potencialmente, para reconocer que su malestar no es una falla personal, sino una experiencia compartida. En este momento, la fragilidad del compromiso inicial que describe Tinto (1993) se manifiesta con claridad: la inversión psicológica del estudiante en la institución es limitada desde el punto de partida cuando la elección no fue autónoma.

2) Permanencia: las múltiples rutas del agotamiento

La permanencia en el CUCEA está atravesada por una multiplicidad de demandas que compiten por el tiempo, la energía y la atención del estudiante. Los factores socioeconómicos y de entorno se materializan en relatos que describen una vida cotidiana de exigencia sostenida:

“Me levanto a las cuatro de la mañana, salgo del Salto y hago dos horas de camión. Cuando llego al salón ya estoy cansado y no puedo concentrarme.”

“Salgo a las nueve de la noche y ya no hay camión. A veces tengo que caminar hasta donde pasa algo.”

“Trabajo en dos lugares y solo puedo inscribir el mínimo de créditos. A veces de verdad no me da tiempo y uso ChatGPT.”

El trabajo remunerado y el cuidado de familiares compiten directamente con las actividades académicas, mientras que las limitaciones económicas afectan incluso su alimentación y la atención médica:

“El semestre pasado dejé de comer bien. Solo comía una vez al día porque no me alcanzaba para más. Ahora tengo problemas de salud y no sé a dónde ir.”

"Voy al gimnasio, pero no tengo nutriólogo. Como lo que puedo, muchas veces pura chatarra."

La falta de pertenencia y la dificultad para establecer vínculos sociales emergen con fuerza en las narrativas de quienes asisten únicamente a clases y se desvinculan de la vida universitaria:

"En el CUCEA no tengo amigos. Termino la clase y me voy; nadie se da cuenta de que no estoy."

"A veces solo vengo a una clase al día. No conozco a mis compañeros de otros horarios. Me siento solo en la universidad."

Los problemas de salud mental y las neurodivergencias no atendidas constituyen una dimensión crítica que con frecuencia permanece invisible:

"He ido al psicólogo porque me siento solo. A veces no quiero levantarme de la cama, pero tengo que venir a clases porque si no, repruebo."

"Tengo TDAH. Me cuesta mucho concentrarme en las lecturas largas y entregar las tareas a tiempo. Siento que los profesores no me entienden."

"Me da vergüenza escribir en el pintarrón porque tengo dislexia. Confundo letras y mis compañeros se rien."

Las restricciones institucionales para dar seguimiento y la dificultad de canalización se expresan en experiencias de abandono de la búsqueda de ayuda:

"Fui a pedir ayuda psicológica, pero la lista de espera era muy larga. Ya no volví."

"No sabía que había becas. Nadie me dijo. Me enteré por un compañero."

"No conozco a nadie en el CUCEA. Solo vengo a mis clases y me voy. No sé ni quién es mi coordinador de carrera."

Los problemas de memoria y retención, así como el uso acrítico de la IA, se entrelazan con la restricción de tiempo:

"No me acuerdo de lo que vimos la clase pasada. Siento que estudio y estudio, pero se me olvida todo."

"Uso ChatGPT para hacer los ensayos, y no reviso el contenido. Ya sé que no está bien, pero no tengo tiempo. Trabajo todo el día y luego cansado."

"Compro las tareas que no puedo hacer. Hay páginas donde te las venden. Es más fácil que estar batallando."

El agotamiento emerge como producto de condiciones estructurales: el desequilibrio "altas demandas, bajos recursos" que describe la teoría de demandas-recursos se materializa en estas voces. El desgaste del traslado, la presión económica y el juego de suma cero del tiempo constituyen demandas sostenidas; la falta de apoyo social, la inaccesibilidad de la ayuda institucional y la ausencia de pertenencia constituyen el déficit de recursos.

Cuando el estudiante recurre a “usar ChatGPT para completar rápido la tarea” y sostener su continuidad académica, esto no debe ser moralizado simplistamente como “pereza” o “falta de ética”, sino comprendido como una estrategia adaptativa bajo restricciones estructurales: una concesión pragmática que sacrifica la profundidad académica en aras de la supervivencia.

La erosión del sentido de pertenencia conforme avanza el año no proviene de expectativas iniciales demasiado altas, sino de la fragilidad de los vínculos sociales y de la ausencia de respuestas institucionales oportunas. La biblioteca, que en el CUCEA se conoce como CERI, se convierte en el único espacio donde algunos estudiantes pueden descansar:

“En la biblioteca a veces me quedo dormido porque vengo directo del trabajo. Es el único lugar donde puedo descansar.”

3) Egreso: del retraso al desistimiento

El sistema de créditos y la flexibilidad de trayectorias del CUCEA, que en teoría otorgan al estudiante un espacio de autonomía para planificar, pueden convertirse en la práctica en un inductor estructural del retraso crónico. La estrategia de “inscribir el mínimo de créditos para no afectar el trabajo” mantiene a corto plazo el equilibrio entre estudio y supervivencia, pero puede prolongar indefinidamente el tiempo hasta la graduación y aumentar la probabilidad de interrupción:

“Solo inscribo el mínimo de créditos para no afectar mi trabajo. Pero así no sé cuándo voy a terminar.”

“De la gente que conozco, muchos van retrasados. Dicen ‘me tomo un semestre’ y ya nunca vuelven.”

La desorientación vocacional no resuelta y la falta de motivación se profundizan con el tiempo, alimentando el cinismo que la investigación sobre *burnout* identifica como el predictor más fuerte de la intención de abandono:

“A veces pienso que quizá la universidad no es para mí.”

“Quiero terminar la carrera, pero no sé si voy a poder. Siento que voy a deber materias y me voy a atrasar.”

“A veces pienso en dejarlo. No le veo sentido a seguir si no entiendo nada y no tengo apoyo.”

La decisión de abandonar no suele ser “una elección instantánea”, sino un proceso de desistimiento lento: primero la ausencia continua en una materia, luego la intención de “tomarse un descanso” por el semestre, y finalmente la internalización de la narrativa “quizá no soy apto para la universidad”:

“El semestre pasado dejé de ir a una materia. Primero fue llegar tarde, después simplemente ya no fui.”

“Llevo cuatro semestres y solo he pasado las materias que no me cuestan. Las de matemáticas las dejo para el final porque me dan miedo.”

“Elijo a los profesores ‘barco’ porque necesito sacar buenas calificaciones. No puedo darme el lujo de reprobar.”

La dimensión de cinismo se manifiesta con especial claridad: cuando el estudiante deja de creer que existe una conexión significativa entre el estudio y sus propias metas, el abandono ya no requiere una decisión dramática, sino solo una cesación por defecto. La presión familiar para abandonar y la desorientación vocacional no resuelta se convierten en factores que precipitan la salida:

“Mis papás me dicen que la carrera no sirve, que mejor me ponga a trabajar. Yo quiero seguir, pero a veces ya no sé para qué.”

La responsabilidad ética de la tutoría, en este momento, es garantizar que toda decisión de salida sea pensada y no una opción por defecto bajo el agotamiento. Tinto ya señalaba que el uso del término “abandono” es engañoso cuando equipara a todos los que se van con “fracasados”, pues muchos perciben su acción como “un paso positivo hacia la consecución de sus objetivos” (Tinto, 1993).

6. A MANERA DE CIERRE

Las estrategias estudiantiles de permanencia son un testimonio de resiliencia y creatividad frente a las restricciones que no eligieron. La tutoría que las reconoce y las toma en serio no solo se vuelve más efectiva, sino más justa: deja de exigir al estudiante que se adapte a un modelo institucional diseñado para condiciones que no son las suyas, y comienza a construir puentes entre lo que el estudiante ya hace y lo que la institución puede ofrecerle. En ese gesto, la diversidad estudiantil deja de ser un *problema* y se convierte en un punto de partida para el acompañamiento.

La escritura de la historia de vida brinda al estudiante la oportunidad de narrar su trayectoria como una historia significativa, en lugar de una serie de fracasos aislados; la entrevista semiestructurada en tres momentos transforma la tutoría de una intervención puntual en un acompañamiento continuo a lo largo de la trayectoria. La historia de vida y la entrevista semiestructurada en los tres momentos de la trayectoria funcionan como los dispositivos que permiten detectar oportunamente los signos de riesgo y activar la ruta de atención correspondiente.

La teoría de Tinto (1993) nos recuerda que el debilitamiento del compromiso es un proceso; la investigación sobre *burnout* revela además que el mecanismo emocional de este proceso es un círculo de autodeterioro bajo el desequilibrio altas demandas,

bajos recursos. El valor de la tutoría radica precisamente en estar presente a tiempo en el proceso: antes de que el agotamiento se solidifique en cinismo, antes de que la erosión del sentido de pertenencia se confirme en la narrativa de “*no pertenezco aquí*”.

La tutoría académica, ejercida por los profesores, atiende los factores que se juegan en el aula y en la relación pedagógica: las brechas de competencias, la integración social, la claridad institucional y la formación para el uso crítico de la información y la tecnología. La tutoría especializada, ejercida por profesionales de la salud, abogados e instancias de becas, atiende los factores que exceden el ámbito estrictamente académico: la salud mental, las neurodivergencias, los trastornos alimentarios, las limitaciones económicas, la movilidad y las condiciones legales o familiares. Ambas vías comparten un mismo horizonte: garantizar que ningún estudiante enfrente solo la multiplicidad de demandas que la vida universitaria le impone.

La tutoría, así entendida, no es una actividad accesorio, sino el tejido institucional que sostiene la permanencia con dignidad, y que convierte la diversidad estudiantil en una riqueza que la universidad sabe acompañar, en lugar de una cifra que la universidad lamenta. La misión académica de la tutoría no reside en el indicador frío de reducir la tasa de abandono, sino en garantizar que cada joven que ingresa al CUCEA, independientemente de si se gradúa o no de aquí, haya experimentado una trayectoria académica en la que fue visto, escuchado y tomado en serio. Quizá este sea el significado ético más profundo del concepto de diversidad estudiantil.

REFERENCIAS

ANUIES. (2023). *Anuario estadístico de educación superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Navarrete-Cazales, Z., y Tomé López, J. (2022). Tutoría en la educación superior. Un enfoque histórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24(39), 209-230. <https://doi.org/10.19053/01227238.13989>

Romo López, A. (2011). *La tutoría: Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. ANUIES.

Suárez Rojas, L. A., & Calvo, G. (2024). Historia de vida como experiencia y estrategia de investigación cualitativa, a propósito de la pandemia COVID-19. *Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10(19), 101-124. <https://doi.org/10.32776/arcsh.v10i19.413>

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Universidad de Guadalajara. (s. f.). *Sistema Integral de Información y Estadística (SIIAU)*. <https://sie.udg.mx/>

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academic engagement 222, 223, 224, 225, 226, 227
Acompañamiento tutorial 1
Active and reflective learning 102
Adaptación 2, 4, 6, 43, 50, 66, 92, 97, 161, 193, 209, 210, 240, 277, 279, 288, 291, 293
Alfabetización académica bilingüe 90, 91, 92, 99, 100
Ambientes virtuales 206, 207, 212, 219
América Latina 41, 42, 43, 46, 57, 72, 75, 89, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 183, 187, 189, 203, 219, 238
Análisis de caso 29, 36
Apoyo socioemocional 202, 237, 238, 257, 258, 263, 268, 269, 270, 272, 274
Aprendizaje autorregulado 29, 34, 36, 37, 39, 42, 45, 46, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 63, 196, 199
Aprendizaje basado en retos 149, 152
Aprendizaje sostenible 157, 159, 163, 170, 171
Arquitectura de software 238
Artes visuales 129, 130, 131, 132, 135, 136

B

Business simulation 222, 223, 235

C

Chatbots educativos 237, 238, 269, 270, 273, 274, 275, 280
Ciclo PHVA 149, 151
Compassionate systems leadership 12, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27
Competencias cognitivas 65, 67, 68, 71, 74, 76, 77
Competencias digitales 157, 161, 194, 203, 219, 284, 288
Competencias transversales 149, 161
Comprensión lectora 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 99, 196
Conocimiento factual 65, 67, 68, 71, 72, 73, 76, 77
Cultura digital 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 188, 189, 195

D

Deporte 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
Desarrollo docente 202, 284, 286, 287, 288, 289, 290
Deserción estudiantil 238

Deserción universitaria 42, 46, 53

Design Thinking 222, 223, 224, 226, 227, 234, 235, 236

Diseño instruccional 42, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 160, 169, 170, 171, 285, 295, 296

Disrupción digital 206

Diversidad estudiantil 1, 10, 11, 196

E

Educación híbrida 193, 196

Educación media superior 3, 7, 30, 129, 136

Educación médica 39, 284, 285, 286, 287, 290, 291, 293, 294, 295

Educación superior 1, 4, 5, 11, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 90, 95, 97, 99, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 170, 171, 172, 173, 191, 203, 204, 205, 210, 219, 221, 237, 238, 240, 243, 248, 264, 268, 269, 270, 271, 276, 279, 283, 285

Embodied cognition 80, 81, 82, 84, 85, 87, 89

Escritura académica 65, 67, 71, 73, 76, 97

Estrategias de aprendizaje 29, 36, 37, 38, 42, 52, 53, 59

Estrategias de enseñanza 30, 35, 129, 130, 132, 135, 136, 197

Estudiantes de derecho 206, 212, 218, 219

Experiencia digital 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171

Experiential learning 222, 223, 225, 235

F

Formación deportiva 137, 141

H

Habilidades digitales y académicas 1

Halterofilia 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Herramientas tecnológicas 37, 73, 206, 208, 217, 218

Higher education 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 21, 25, 26, 27, 42, 60, 61, 63, 65, 66, 78, 79, 91, 100, 125, 157, 158, 171, 172, 173, 204, 227, 235, 236, 238, 282, 283

I

Innovación pedagógica 77, 192, 193, 200

Institutional theory 12, 13, 15, 16, 17, 24, 26

Inteligencia artificial 1, 56, 57, 73, 140, 157, 158, 159, 161, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 173, 175, 190, 191, 207, 215, 218, 219, 220, 240, 241, 243, 280, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 293, 294, 295

Inteligência artificial generativa 174, 175, 179, 184, 188, 189, 191

Interés situacional 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58

J

Juventudes 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 188, 189

L

Language 13, 20, 80, 86, 87, 90, 91, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 203, 283, 285, 286, 297

Learner-created materials 102, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 122

Lenguas extranjeras 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98

M

Mathematics 61, 80, 84, 85

Meaningful learning 80, 81, 83, 84, 156

Metacognitive self-regulated learning 102, 106, 110

Modelos de lenguaje 240, 270, 275, 279, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 293, 295

N

Neurodiversity 12, 13, 14, 22, 23, 24, 26, 27, 28

Neuroinclusive 12, 21, 23, 24, 26, 28

P

Política lingüística 90, 92, 94, 95, 99

Práctica docente 90, 92, 172

R

Realidades tecnológicas 206

Recuperación aumentada de generación 237, 238, 274, 275

S

Self-efficacy 42, 59, 60, 62, 63, 79, 102, 106, 107, 108, 110, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 127

Sensorimotor processes 80, 82

Simulación clínica 284, 285, 286, 287, 290, 295

Sustainability strategy 222

T

Taller 29, 31, 36, 37

Tecnología educativa 193, 195, 201, 203, 218

TOEIC pedagogy 102

Tutoría universitaria 237, 238



**EDITORIA
ARTEMIS**
2026